



Éducation et didactique

vol 1 - n°1 | avril 2007
Varia

Éducation & didactique : une tension essentielle

Yves Chevallard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/61>
DOI : 10.4000/educationdidactique.61
ISBN : 978-2-7535-1614-4
ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2007
Pagination : 9-28
ISBN : 978-2-7535-0431-8
ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Yves Chevallard, « Éducation & didactique : une tension essentielle », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°1 | avril 2007, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/61> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.61

Tous droits réservés

ÉDUCATION & DIDACTIQUE : UNE TENSION ESSENTIELLE

Yves Chevallard, UMR ADEF, Université d'Aix-Marseille I

Résumé. – Le débat public français sur l'éducation et l'École semble monopolisé depuis un quart de siècle par des élites médiatico-culturelles arc-boutées à un passéisme inflexible qu'alimente un violent misonéisme : symptôme éclatant de l'arrêt du travail de civilisation touchant à l'éducation, avec exclusion impitoyable non seulement du « peuple » mais encore des « savants » en la matière. Ces derniers doivent se faire un devoir scientifique de travailler à changer le rapport commun, fait d'amateurisme chic et d'indigence arrogante, à l'éducation et à l'École. En amenant dans ce champ le concept de praxéologie, la théorie anthropologique du didactique, où s'inscrit ce travail, est porteuse d'une rupture épistémologique, culturelle et politique qui permet de penser l'effacement de la frontière historique entre « éducation » et « instruction » et conduit à redéfinir la didactique comme science de la diffusion sociale des praxéologies, libérée d'asservissements aux institutions qu'elle étudie et à leurs valeurs, et tenue du même mouvement d'élargir son territoire à l'ensemble des terrains, ou peu s'en faut, que parcourent les actuelles sciences de l'éducation. Cette refondation épistémologique appelle de fortes collaborations, aujourd'hui à peine ébauchées, autour d'un concept clé, celui d'expression didactique des conditions et contraintes ayant leur siège aussi bien dans les praxéologies transmises que dans les institutions de tous niveaux qui, d'une manière souvent occulte et presque toujours énigmatique, interviennent en cette transmission.

Mots clés. – Éducation, didactique, praxéologie, conditions et contraintes, niveaux de co-détermination didactique, expression didactique.

Yves Chevallard

L'éducation comme symptôme

« Éducation » et « didactique » sont deux mots difficiles, malmenés, qui tantôt sont pris pour cibles et tantôt servent d'armes de jet. Ce n'est pas là, sans doute, leur seul statut, ni leur principale fonction. Le premier mot désigne d'abord, semble-t-il, un *objet*, une réalité existant en toute société. Le second renvoie à l'*étude* – d'ambition scientifique – d'un objet qui n'est pas au départ nettement précisé, à moins qu'on ne dise, ainsi que je le ferai provisoirement, que la didactique est la science... *du* didactique, c'est-à-dire, si l'on veut, des *phénomènes didactiques*, comme la physique peut être dite la science des phénomènes physiques. Mais on voit, bien sûr, qu'il y a là une petite rouerie ; car qu'est-ce qu'un fait didactique ou physique, sinon ces réalités historiquement construites (et changeantes) que des sciences

éponymes prennent pour objet ? *Didactique*, donc, annonce une *science* hypothétique ; tandis qu'*éducation* énonce l'*objet* d'une science ou d'un faisceau de sciences. Et ce sont les liens entre la didactique comme projet scientifique, l'éducation comme objet d'étude ubiquitaire dans nos sociétés et les sciences de l'éducation comme volontés de connaître cet objet protéiforme que le présent article prétend examiner.

S'en tenir à ce petit monde, toutefois, serait se condamner à ne pas le comprendre parce que, ce faisant, on éluderait un problème cardinal, celui de la *niche écologique* que notre société lui offre ou lui impose. Il faut donc prendre un peu de champ pour montrer comment ces entités en devenir que sont la didactique, la chose éducative et les sciences de l'éducation se trouvent confrontées toutes ensemble à une donnée massive, persistante, que j'appréhén-

derai par quelques coups de sonde rapides. Dans la société française, la question de l'éducation apparaît aujourd'hui, en tous lieux, comme le *symptôme* d'un mal invasif, qui affecte fortement les différents protagonistes de cette étude. Depuis les années 1980 – depuis, singulièrement, la parution aux éditions du Seuil, en 1984, du pamphlet remarqué de Jean-Claude Milner intitulé sobrement *De l'école*¹ –, une pensée crépusculaire a progressivement arraisonné la question de l'éducation, au point que rien ne semble pouvoir arrêter son expansion dans l'espace social, culturel et politique. Cette déraison éducative se pose en s'opposant, en dénigrant, en détestant, en diabolisant, et cela sans enquête sérieuse, sans chercher à comprendre ni à savoir (ce qui, il est vrai, exigerait souvent un long labeur). Je voudrais d'abord rapporter ici, de ce mal dont le tableau est profus mais non confus, deux signes discrets qui jalonnent les deux dernières décennies. Le 4 mars 1992, Bertrand Poirot-Delpech (1929-2006), journaliste et romancier, membre de l'Académie française depuis 1986, fait paraître dans *Le Monde* un article intitulé *Gâchis*. Le passage que voici suffira à faire comprendre ce dont il y est question.

D'ores et déjà, on peut prévoir que la maîtrise du français écrit et parlé, si dramatiquement défaillante jusque chez les étudiants, sera délaissée au profit de gadgets – arts plastiques, cinéma, théâtre, expression dramatique, – sans l'excuse de préparer à des métiers au demeurant saturés.

D'une façon générale, l'apprentissage raisonné et rigoureux de notre langue, de son histoire à travers l'Antiquité, de la lecture, de l'approfondissement personnel, sera dévalorisé par rapport à ces guignolades productrices de stéréotypes et de jargon qui ont nom « communication » ou « didactique ». Le jour où, sur le modèle des jactanciers qui tiennent le haut du pavé politico-médiatico-publicitaire, des millions d'étudiants rabâcheront les mêmes clichés, « question fondamentale », « enjeu majeur », « soyons tout à fait clairs », « concrètement », « au quotidien », et patati et patata, seront-ils mieux à même de gagner leur vie, de la comprendre, de la savourer ?

Les forces qui travaillent l'École – quand il faudrait la garder au repos, c'est-à-dire dans l'état où l'auteur l'a laissée en abandonnant la khâgne du lycée Louis-le-Grand – seraient donc des forces *malignes*, dont on devrait tout craindre. Cette pensée conservatrice va de pair avec un tir de barrage sur tout ce qui prétend *naître*, « communication » ou

« didactique », ces « guignolades » – l'insulte fuse ! – dont on peut supposer que l'auteur ne sait rien que par rumeur interposée. Mais parcourons l'empan des postures possibles en nous déplaçant vers la gauche – accordons ici sans davantage chipoter cette étiquette à Bernard Maris, professeur à l'université de Paris VIII, publiciste connu notamment des lecteurs de *Charlie Hebdo* et des auditeurs de *France Inter*. En janvier 2004, dans le numéro 350 de l'hebdomadaire *Marianne*, p. 54-59, Maris publie un papier – présenté comme une *enquête* – intitulé « Profs » et sous-titré « Pourquoi ils sont devenus des boucs émissaires ». On y retrouve nombre de poncifs du commérage ultra sur l'École. En voici un échantillon où l'auteur, loin de « penser contre », se laisse glisser sur une ligne de plus grande pente et se fait sans vergogne l'écho de légendes mondaines furieusement « antipédagogistes ».

La clef de voûte de ce processus autogestionnaire tendance auberge espagnole sera cimentée par la loi d'orientation de 1989 mettant « l'élève au centre du dispositif éducatif ». Une loi qui crée les IUFM, hauts lieux du pédagogisme, cette doctrine consistant, en gros, à faire découvrir aux enfants, en les écoutant, tout le savoir qu'ils possèdent déjà en eux mais qu'ils ignorent encore. « *L'élève est le but et le centre de l'enseignement* », proclame aussi l'ex-ministre François Bayrou. Les méthodes pédagogiques ne sont plus déterminées par les savoirs et la nécessité de les acquérir, mais par les élèves eux-mêmes, avec leurs différences sociales et psychologiques, leurs parcours, leurs « vécus » comme on dit.

Toutes les passions de la pensée rétrograde sont là jusqu'au dernier détail. Poirot vitupérait « question fondamentale » ou « enjeu majeur » ; pour Maris, ce sera « vécu ». Le dénigrement fait argument de tout. À cette vindicte, il y a bien sûr des mobiles, sur lesquels je voudrais maintenant attirer l'attention. Pour cela, je considère trois ou quatre assertions qui expriment chacune une part de la *vérité* de la société dans son rapport à l'École. Première assertion : en matière d'éducation, chacun peut dire légitimement son mot (même si chacun n'est pas également autorisé à le dire). Deuxième assertion : en matière d'éducation, l'opinion qui compte *vraiment* est celle des puissances traditionnelles de la société. Ce dernier énoncé conduit en fait à retoucher le précédent : en matière d'éducation, chacun peut dire légitimement son mot, d'autant plus qu'il reprend l'opinion des puissances traditionnelles. Une troisième assertion nous retiendra surtout : la mécanique pluriséculaire

modélisée par les assertions précédentes ne peut fonctionner si émergent de nouvelles puissances prétendument « spécialistes » de la chose éducative. De ces trois ou quatre postulats découle une claire stratégie. Peu importe, au reste, qui la met en œuvre. D'abord, faire que les puissances traditionnelles donnent de la voix sur le chapitre de l'éducation. Ensuite, répéter à l'envi, et faire répéter à outrance les opinions qu'il a été si facile de mettre dans la bouche des puissants traditionnels en leur montrant combien leurs privilèges de puissants et le fondement même de leur puissance pourraient être menacés. Enfin, laisser exploser le mépris, la haine, la calomnie à l'endroit des supposés « nouveaux puissants » et de tous ceux qui, de près ou de loin, sembleraient pactiser avec eux.

Poursuivons un peu sur cette voie avec deux autres démonstrations de la pensée réactionnaire ou conservatrice en matière scolaire. La première est fournie libéralement par la revue *Le Débat*², qui consacre son numéro de mai-août 2005 – quelque 220 pages – à une grande question : « Comment enseigner le français. » (Notez l'absence de point d'interrogation, qui signe l'assurance des puissants traditionnels.) Quasiment d'un bout à l'autre, le propos y est agressif à l'endroit de l'enseignement du français. À l'instar d'à peu près tout ce qui a pu émerger dans ce domaine depuis 1960, la didactique y est mentionnée et condamnée. 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), s'épanche en ces termes.

Mais pourquoi donc avoir substitué *didactique* à pédagogie ? La pédagogie d'après guerre, avec ses « lycées-pilotes » et la faveur qu'elle a marquée 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'infinies 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 notera, comme chez Maris ou Poirot, l'irritation devant le surgissement de mots neufs ou renouvelés d'usage : pourquoi « didactique » quand nous ployions déjà sous « pédagogie » ! Et puis il y a, encore et toujours, l'horreur qu'inspire ce qui dérange les lignes du monde d'hier, par exemple toutes les « sciences humaines », matrice immonde dont serait née la didactique. Au vrai, l'univers que l'on fustige n'est guère présent qu'*in absentia*. Ici, point de didacticien qui vaille, ou quasiment³. À peine a-t-on convoqué, pour le sermonner durement, Alain Viala, qui de 1992 à 2002 présida le groupe technique disciplinaire de lettres, devenu ensuite groupe d'experts de lettres. Naguère savant impeccable⁴, il est désormais soupçonné de collaboration irrémédiable avec les forces du mal. Il est aussi l'exception qui confirme la règle. Voyons cela.

Le gros des contributeurs est formé de membres de l'élite littéraire et médiatico-culturelle. Marc Fumaroli et Jean d'Ormesson sont académiciens, à l'instar de Pierre Nora lui-même, puissance invitante. Régis Debray mériterait sans doute de l'être, pour ne rien dire de Tsvetan Todorov, ancien membre du groupe des experts de Lettres, certes, mais dont les positions chagrines sont connues⁵; de Philippe Sollers, dont la contribution est de loin la plus drôle; de Bernard Pivot, qui a tant fait pour l'extension d'une nostalgie passiste (et misonéiste) 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 », dont la suave conclusion mériterait de le faire mieux connaître – il souhaite, disons-le d'un mot, kärchériser l'enseignement du français⁶. Tous sont à l'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 (et donc collègue d'Alain Viala), auteure – entre autres – d'un ouvrage touchant à l'enseignement du français⁷ et, désormais, présidente de l'Observatoire de l'éducation, association fondée en 2002 dans une perspective rétroprogressiste proche de celle de l'association ultra « Sauver les Lettres⁸ ». Au sommet de la pyramide, à côté d'Hélène Merlin, se tient, fulminant, un autre de ses collègues de Paris III, Henri Mitterand ; et encore Antoine Compagnon, aujourd'hui professeur au Collège de France, alors 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 ouvrage⁹. Ajoutons Gilles Philippe, professeur à l'université de Grenoble III, auteur, à l'instar des précédents, d'études érudites en matière de langue et de littérature. 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 décennies¹⁰ ; ou Agnès Joste, animatrice du collectif « Sauver les lettres », qui a dirigé un ouvrage préfacé par Henri Mitterand, intitulé *Contre-expertise d'une trahison. La réforme du français au lycée*¹¹, et qui régale le lecteur d'une bibliographie de l'antimodernisme pédagogique. Ou encore Michel Leroux, qui écrit dans la revue *Commentaire*¹² ; et plusieurs autres, qui ont notamment une activité parascolaire d'édition annotée de textes littéraires « classiques ». Ces contestataires issus du monde scolaire, mais qui ont leurs entrées dans le monde éditorial et médiatique le plus huppé, apportent la légitimité du dénigrement populiste indispensable à l'agitation anti-moderne.

On peut donc, en 2005, consacrer plus de deux cents pages à l'enseignement du français et se passer, en « pluralistes » avertis¹³, de didactique et autres « sciences de l'éducation ». Le second « événement » que je voudrais maintenant épingle – la parution du numéro de juillet-août 2005 du *Monde de l'éducation* – se tient à bonne distance du misonéisme des collaborateurs du *Débat* ; mais il expose sans fard le figement de la pensée française face à l'école. Numéro d'été, il s'efforce d'alimenter les rêveries pédagogiques et sociales de lecteurs auxquels il se propose d'indiquer « comment penser l'école de demain » – tel est le titre de la livraison. Le sous-titre, lui-même, est succulent : « Des auteurs classiques face aux penseurs d'aujourd'hui. » La formule est des plus simples. Voici, à côté de Hegel, Georges Darien,

l'auteur de *Biribi*. 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. Qui sont-ils ?

Inévitables, Michel Serres et Edgar Morin. Incontournable, Bourdieu (avec Patrick Champagne). Inaltérable, Alain. Inattendu, Raoul Vaneigem (qui a repris la plume il y a dix ans). Très attendu, Peter Sloterdijk, « penseur majeur de la postmodernité ». Toujours à découvrir, Gianni Rodari (1920-1980), auteur immensément connu (en Italie) de fables pour enfants ; avec, sévère contrepoint, Claude Lévi-Strauss, dont le statut invalide tout qualificatif. 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 hardi lutteur. Voici Mireille Delmas-Marty, juriste, professeure au Collège de France, et encore Jacques Lacarrière, et Alberto Manguel ; et quelques autres qui ont, depuis des années ou des décennies, conquis une place dans l'édition et les médias cultivés : George Steiner, Alain Finkielkraut, Étienne Klein (physicien au CEA, récemment promu), Michel Onfray. À ceux-là s'ajoutent quelques autres encore, dont les mérites ne sauraient être exagérés. Pêle-mêle, voici Annette Wieworka, historienne, Rony Brauman, ancien président de *Médecins sans frontières*, Dany-Robert Dufour, professeur de sciences de l'éducation, auteur de *L'art de réduire les têtes* (Denoël, 2003), Luc Ferry, qu'on ne présente pas, 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 et fin connaisseur, dialoguant avec Denis Kambouchner, qui, contre les évidences les mieux partagées, entend prendre à bras-le-corps, en philosophe, notre modernité scolaire. Voici encore Ivan Jablonka (historien qui a écrit récemment sur Jean Genet) rompant des lances avec Caroline Eliacheff (pédopsychiatre et psychanalyste, chroniqueuse à 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 propulsée au-devant de la scène proprement scolaire¹⁴, et quelques autres, qui flirtent avec les médias et l'édition, dont Anne Hébrard, professeure de philosophie aussi, « enseignante de terrain » donc, mais surtout auteure d'un essai préfacé par Dubet intitulé *L'école va bien...* (L'Harmattan, 2004).

En tout cela, pas d'hostilité de principe à l'École d'aujourd'hui ; et pas, donc, de ces exhalaisons méphitiques dont certains des collaborateurs du *Débat* se sont fait une spécialité. Mais de didacticiens, point. Vous n'y pensez pas ! Au reste, j'ai gardé le meilleur pour la fin : je veux parler de notre collègue Philippe Meirieu, qui paraît en tandem avec une professeure de lettres collaboratrice du *Monde de l'éducation*, Catherine Henri. 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, donc, ne casse pas des briques. D'où peut alors venir l'espoir ? 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...

On saisit, bien sûr, la distance avec les fulgurances passésistes d'un Fumaroli : ici, les sciences humaines ne sont plus exclues. La didactique le reste. Et, plus largement, les sciences de l'éducation, introuvables.

De Poirot-Delpech à Bernard Maris, du *Débat* au *Monde de l'éducation*, à des degrés divers s'observe une tendance dextrogyre qui se déploie dans l'ensemble du corps social et oriente la pensée commune vers une critique de l'École d'abord réactionnelle¹⁵, puis nostalgique, enfin profondément réactionnaire. La publication récente – en décembre 2006 – du numéro 28 de la *Revue du MAUSS* complète ce tableau aux tonalités bistres. Le sigle MAUSS, on le sait, désigne le « Mouvement anti-utilitariste dans les sciences sociales » – non sans jeu de mots : le

concept cardinal, en effet, en est apparemment celui de *don*, dans la filiation affichée de Marcel Mauss (1872-1950). Le maître des lieux, ici, est Alain Caillé, professeur de sociologie à l'Université de Paris X- Nanterre, et depuis plus d'un quart de siècle aux avant-postes d'une critique supposée radicale, à l'enseigne de l'« anti-utilitarisme », des sciences sociales¹⁶. La livraison est intitulée « Penser la crise de l'école » et sous-titrée « Perspectives anti-utilitaristes ». Bien entendu, les didacticiens en sont strictement exclus. Tout au plus y admet-on quelques épidémiologistes de l'École qui s'y essaient à l'étiologie didactique (tel Jean-Pierre Terrail, qui se fait ici le chantre de « la syllabique »). La simple lecture de la présentation du numéro, que signe Alain Caillé lui-même, est tristement instructive : une certaine pensée apoplectique de l'École y sert de fil d'Ariane. Parmi les contributeurs d'un numéro qui, prévient-on le lecteur, s'est difficilement construit (il était prévu « depuis deux ou trois ans »), on retrouve ainsi Agnès Joste (de « Sauver les lettres »), et on découvre le témoignage de Laurent Lafforgue, médaillé Fields 2002, qui rappelle sa démission du Haut Conseil de l'Éducation¹⁷, y expose ses thèses ultras et gratifie le lecteur d'une bibliographie noire sur l'École – Marc Le Bris, Rachel Boutonnet, Fanny Capel, Jean-Paul Brighelli, etc.¹⁸. Mais l'essentiel n'est peut-être pas là : l'exploit de ce numéro – sur lequel je ne m'arrêterai pas plus longuement – est de réaliser la jonction et même l'amalgame d'analyses naguère réputées de gauche et de vitupérations ouvertement droitières. Je ne donne à cet égard qu'un bref extrait de la présentation de Caillé, qui figera plus d'un lecteur averti (*loc. cit.*, p. 29).

[...] nous reprenons ici deux textes de L. Lafforgue qui précisent le fond de sa pensée, le premier sur l'école en général et le second sur la tâche qui devrait être celle des instituteurs. [...] Difficile de ne pas reconnaître dans ces textes très engagés et forts des arguments proches de ceux de Christian Laval ou Jean-Pierre Terrail et, plus profondément, une tonalité typiquement anti-utilitariste.

J'ai mentionné Jean-Pierre Terrail ; Christian Laval, chercheur associé au laboratoire de sociologie, philosophie et anthropologie politiques (SOPHIAPOL) codirigé par Alain Caillé, est aussi un acteur éminent de l'Institut de recherches de la FSU. Lafforgue, Laval, même combat ? L'équation serait dure à avaler. Le symptôme du mal fait très mal.

Quel rapport à l'objet « éducation » ?

J'avancerai maintenant, à titre heuristique, une conjecture qui, sans doute, surprendra d'abord. Par-delà la dérive droitiste qui touche en profondeur la société française depuis plusieurs décennies, et qui semble devoir atteindre bientôt son acmé, je voudrais débusquer un fait de société de plus longue durée. Pour cela, je rapprocherai deux mouvements qu'apparemment tout oppose : l'actuel mouvement dextrogyre en matière d'École (qui démarre dans les années 1980 et dont j'ai parlé jusqu'ici), et le mouvement lévogyre qui a marqué les années 1960 et 1970, mouvement dont les « pédagogos » d'aujourd'hui¹⁹, que les pédagogos ultras ont en horreur, sont les rejetons vieillissants. En quoi peut-on donc rapprocher ces formes opposées de tropisme vers la question de l'École et de l'éducation ? Ce qui les unit au-delà de ce qui les sépare, me semble-t-il, c'est qu'elles procèdent l'une et l'autre d'un rapport à l'objet « éducation » (ou à l'objet « École ») qui est d'abord un rapport à un objet « ouvert », livré sans façon à quiconque désire s'en emparer – en représentation, s'entend. Tel est le premier point sur lequel je m'arrêterai un instant.

Commentant l'ambition autour de laquelle il a bâti le numéro de la *Revue du MAUSS* qu'on a évoqué, Alain Caillé écrit ainsi sans gêne apparente ce qui suit (c'est moi qui souligne).

[...] il ne suffit pas de renvoyer dos à dos pédagogos et républicains par une simple proclamation rhétorique et éclectique. Encore faut-il déterminer la part de vérité et la part d'erreur propres à chacune des positions opposées ; prendre parti et assumer les coups probables en retour. *Pas facile lorsqu'on n'est pas spécialiste du champ* et qu'on n'est animé par aucune conviction, aucune certitude au départ.

En vérité, je doute fort de l'assertion terminale selon laquelle « on » ne serait « animé par aucune conviction, aucune certitude au départ ». Mais ce qui frappe surtout, c'est la légitimité que s'accorde l'auteur de traiter en *magister* d'un sujet qu'il avoue ne guère connaître ! Ce qui ne l'empêche pas d'opiner avec assurance à propos de phénomènes dont il a par ailleurs cru reconnaître la complexité, ainsi qu'il en va dans le diagnostic suivant (à nouveau, c'est moi qui souligne).

Voilà un autre trait qui n'est pas suffisamment relevé par les sociologies de l'école : même dans les filières qui marchent, les filières de l'élite, il règne une rigidité

hiérarchique, une obligation de suivre les règles, un conformisme qui rend de plus en plus problématiques l'inventivité, l'éclosion de vraies passions d'apprendre et de savoir. Nos républicains ont à la fois raison et beau jeu de critiquer les dégâts des pédagogies non directives. Mais ils sont infiniment trop silencieux sur le fait que l'institution scolaire française reste extrêmement autoritaire, ritualiste et peu vivante. *Ce sont ces deux défauts conjugués, et non pas l'un ou l'autre, qui expliquent le faible rendement de l'institution scolaire en France.*

Le faible rendement de l'institution scolaire en France est enfin *expliqué* ! Il est heureux pour l'auteur que la naïveté ne tue pas. Soulignons au passage ceci, qui semble essentiel. La prétendue explication proposée se schématise ainsi : 1) dans l'École, aujourd'hui, on constate que *p* (« l'institution scolaire française reste extrêmement autoritaire, ritualiste et peu vivante ») et on constate que *q* (cette institution subit « les dégâts des pédagogies non directives ») ; 2) quoique des observateurs moins profonds qu'Alain Caillé – les pédagogos ultras pour ne pas les nommer – constatent que *q* mais paraissent ignorer que *p*, c'est la *conjonction* de *p* et de *q* qui explique « le faible rendement de l'institution scolaire en France ». De ce diagnostic express suit une prescription thérapeutique simple et nette : que les responsables et les acteurs de l'École (dont le profond analyste n'est pas) se débrouillent à l'avenir pour que non-*p* et que non-*q*. Notons en passant que les novateurs lévogyres d'hier reconnaissaient aussi que *p* et prétendaient faire que non-*p* pour le bien de l'École et de tous²⁰. D'hier à aujourd'hui, ce qu'il y a pourtant de véritablement commun aux prises de position mondaines à propos de l'École est qu'elles s'en tiennent à quelques assertions formulables à partir de la conceptualisation disponible dans la culture courante, *sans créations conceptuelles spécifiques*, ce qui est bien évidemment contraire à l'usage ordinaire dans les sciences, et que ces assertions délivrent tout aussitôt autant de mots d'ordre autour desquels se regroupent alors des grappes de militants « pédagogiques », progressistes hier, rétroprogressistes aujourd'hui, ce qui signe l'arrêt à peu près complet de l'étude des phénomènes considérés et lui substitue une combinaison variable de gloses indéfiniment recommencées et d'exercices pratiques entamés avec l'énergie des nouveaux convertis.

Que tant de discours sur l'éducation soient de cette étoffe-là mérite qu'on y réfléchisse. Que cette ingénuité lourde de certitude impose ses simplifications au rapport commun à la chose scolaire pose

problème. Un autre rapport est-il possible ? Existe-t-il déjà ? Je répondrai, deux fois, *oui*. Au rapport d'évidence et d'immédiateté que charrie le discours de nos savants d'occasion, il faut, bien sûr, substituer un rapport *indirect*, qui articule la volonté de transformer le monde à l'exigence indépassable de le connaître. Caillé n'ignore rien de la chose, je présume, mais, comme il en va souvent s'agissant d'un objet péjoré par la haute culture, il passe outre. Écoutons-le une dernière fois.

Avouons-le : la multiplicité, la complexité et l'enchevêtrement des questions soulevées par la crise et par la querelle de l'école ont de quoi donner le tournis et faire peur. À tel point que nous avons plusieurs fois reporté la préparation de ce numéro pourtant prévu depuis deux ou trois ans. Entre affirmer, comme nous le faisons à l'instant, que la crise de l'école est multidimensionnelle et commencer à évaluer concrètement et précisément la part qui en revient – la part de variance – à ses divers facteurs endogènes ou exogènes, il y a plus qu'une marge, un gouffre : celui qui sépare un programme de travail du travail achevé.

Ce qui se veut ici emblématique du canton de science dont l'auteur est apparemment familier – la « part de variance », les « facteurs endogènes » et les « facteurs exogènes », etc. – ne trompe guère. Ce n'est pas dans cette voie que l'on s'avance, mais dans une impasse que, périodiquement, de nouveaux taggers, aussi sûrs de leurs slogans que l'étaient leurs prédécesseurs, zèbrent à nouveaux frais. L'impossible décollage historique d'une « science de l'éducation » (comme la nommait Durkheim pour s'en dispenser aussitôt) est un fait massif, invalidant, qui, plus qu'en d'autres domaines de la vie des sociétés (je pense notamment au domaine de la santé), ouvre le champ à une opinion toujours recommencée, soumise à un régime agonistique aux antipodes du régime propre à la scientificité.

Le figement historique de la posture occidentale à l'endroit de l'École et de l'éducation en général me paraît attaché à une configuration qui s'est indurée dans la culture au fil des derniers siècles, où s'établit la distinction aujourd'hui commune entre *instruction* scolaire, d'une part, et *éducation*, essentiellement familiale, ou de classe, d'autre part. L'un des repères les plus saillants dans cette histoire compliquée se trouve, en l'espèce, dans l'œuvre de Condorcet (1743-1794) : on sait que, chante sans pareil de l'instruction scolaire, il se montre fort réservé quant à l'éducation (au sens où il l'entend alors). Dans un article du *Moniteur* du 15 août 1793, Gilbert Romme (1750-

1795), l'un de ses amis et collègues (il est comme lui mathématicien), membre également du Comité d'Instruction publique, écrit ceci, qui circonscrit dans un langage certes daté la vision commune des choses²¹.

On a raison de distinguer l'éducation de l'instruction. L'instruction développe les facultés intellectuelles, l'éducation développe le caractère et les facultés morales [...]. L'éducation seule donnerait de bonnes mœurs avec des préjugés; l'instruction seule favoriserait les talents, mais donnerait de la jactance. Réunissez-les, et vous donnerez aux hommes des mœurs pures et des lumières.

L'éducation porterait sur le rapport à des objets (« discipline », « civilité », « bienséance », « bonnes mœurs », etc.) que l'instruction ignorerait de fait, tandis qu'elle-même serait indifférente à nombre d'objets relevant plus proprement de l'instruction (ceux, en gros, dont nous parlent les différentes disciplines enseignées à l'École). En dépit du passage, en 1932, à l'initiative d'Édouard Herriot, de la dénomination de ministère « de l'Instruction publique » à celle de ministère « de l'Éducation nationale », qui marque tout à la fois la reconnaissance de l'écart entre instruction et éducation et l'élargissement du domaine de « l'éducation scolaire²² », la distinction qu'explicitait Romme demeure, semble-t-il, en grande partie validée par le sens commun, durablement marqué par une configuration notionnelle historiquement déterminée. Conséquence : l'éducation, qui n'est donc pas la chose de l'École, est en conséquence la chose *de tous*, et chacun peut – et doit – s'y sentir légitimement expert. L'éducation prend ainsi dans la culture politique de nos sociétés le statut d'objet également ouvert à l'emprise de quiconque prétend à quelque puissance de jugement et d'investiture. À l'inverse, la question de l'*instruction* est versée *du côté de l'État*, et cela même quand on l'appelle « éducation » (nationale). Dans le courriel du 16 novembre 2005 dont la diffusion lui sera fatale, Laurent Lafforgue commente certains points de l'ordre du jour de la prochaine réunion du HCE qui motivent sa rage et, dit-il, le « plongent dans le désespoir ». Parmi eux figure l'annonce qu'il sera fait « appel aux experts de l'Éducation nationale : inspections générales et directions de l'administration centrale, en particulier Direction de l'évaluation et la prospective et Direction de l'enseignement supérieur ». Que Lafforgue compare ces « experts » à des Khmers rouges siégeant dans un « Haut Conseil des droits de l'homme » est,

bien entendu, son affaire. Mais il est vrai que sont recensés là tout ce qui fait officiellement l'« expertise » de l'État en matière d'éducation nationale – à l'exclusion méticuleuse de tout « savant » authentique en la matière. Avec la séparation politique de l'instruction et de l'éducation, le système se bloque ainsi pour des siècles : l'éducation, domaine ouvert à tous ; l'instruction, domaine réservé d'un État hostile aux sciences de la chose éducative – et qui n'est bien sûr pas l'État dont rêvait Condorcet ! L'écologie politique et culturelle de nos sociétés ne laisse ainsi que des places interstitielles à une « science de l'éducation » au sens large du terme²³. Or c'est ce dualisme des objets et de leur régime culturel et politique que la théorie anthropologique du didactique (TAD) s'efforce depuis vingt ans et plus de remettre en cause, ainsi que je vais essayer de le suggérer.

L'idée essentielle est que faire science en prenant pour concepts les constructions historiques d'une société ou d'une civilisation donnée, c'est partir d'un bien mauvais pas ! Pourquoi ces distinctions, façonnées en grande partie à la ressemblance d'une société historiquement déterminée, avec ses idiosyncrasies sociales, culturelles, politiques, seraient-elles adoptées *ne varietur* à titre de concepts clés d'une science naissante, qui, à l'origine, prétend simplement les inclure dans son champ comme objets d'étude ? La rupture avec ces distinctions et nomenclatures « indigènes », avec, aussi, les cotes lentement évolutives affichées dans les diverses axiologies sociales, cette rupture a, en théorie anthropologique du didactique, pour outil essentiel et presque unique le concept de *praxéologie* tel que j'ai tenté de l'introduire et de le faire travailler. J'en rappelle rapidement le contenu. L'activité humaine – toute activité humaine – s'analyse à l'aide de quatre termes principaux : les *types de tâches* T ; les *techniques* τ relatives à des types de tâches T ; les *technologies* θ , « discours » de savoir justificatifs, voire explicatifs des techniques et qui en retour inspirent ou guident leur production ; enfin les *théories* Θ , qui fondent, encadrent, guident la conception et la production des technologies en leur conférant intelligibilité et cohérence interne. Une praxéologie est alors l'union plus ou moins réussie, adéquate, pertinente de ces quatre composants. Du moins pour ce qui est des praxéologies dites ponctuelles, les plus « simples », formées autour de ce « point » qu'est un type de tâches T , je note une praxéologie par la formule $[T/\tau/\theta/\Theta]$. Bien entendu, il faut complexifier beaucoup ce tableau pour le rendre opérationnel ;

mais je n'entrerai pas dans cet aspect des choses ici. Retenons simplement ceci : agir, vivre, cela se ramène à mettre en jeu des praxéologies qu'en même temps on modifie, on diffuse (sans le vouloir, ou de façon intentionnelle). Rien en cela de grandiloquent ni de lyrique : la vie subjective même semble s'objectiver petitement – pour qui n'y a pas l'œil formé – à être ainsi regardée comme la mise en jeu, aussi complexe et subtile qu'on voudra, de composants praxéologiques que l'on manie et remanie à la façon d'un artisan à son ouvrage. Comme le plombier rafistole ce robinet, débouche ce conduit, change ce mélangeur, chacun de nous bricole ses praxéologies et, avec d'autres, celles des institutions dont il est le sujet. La vie en tous ses domaines (y compris les mathématiques par exemple) est ainsi faite pour l'essentiel de *bricolage praxéologique*. Les grandes créations même qui emportent une société ou une civilisation naissent et se diffusent en ressemblant à s'y méprendre au fruit d'un humble travail de « plomberie praxéologique ». L'humilité est ici de rigueur.

Dans l'abord anthropologique du didactique, ce qui rompt avec les séparations établies dans la société, c'est le fait que *tout*, en puissance, s'exprime en termes de types de tâches, que ces entités soient reconnues pleinement dans la société – en y étant, par exemple, explicitement *nommées*, généralement à l'aide de verbes d'action – ou qu'elles y restent implicites, ou qu'elles y soient encore *in statu nascendi*, en gésine. « Lire un poème à voix haute » est un type de tâches ; « se couper les ongles des pieds » en est un autre ; « résoudre *graphiquement* une équation du second degré de la forme $ax^2 + bx + c = 0$ où $ac > 0$ et $ab < 0$ » en est un encore, moins pratiqué que les deux précédents ; « aborder dans la rue une personne pour nouer avec elle une amourette naïve et tendre » est un type de tâches bien connu mais délicat. J'en passe, et des meilleurs. La notion de praxéologie, telle que la théorie anthropologique du didactique l'emploie, se moque de toute barrière de convenance (« aller aux toilettes », comme l'on dit pudiquement, est par exemple un type de tâches essentiel), de toute séparation de classe sociale, de sexe, de temps, de lieu. Ce qui se répète chaque fois, alors, est ceci : derrière tout type de tâches, derrière toute tâche d'un certain type, il y a une technique (qui peut différer dans le temps et dans l'espace institutionnels), il y a une technologie et une théorie – au sens que la théorie anthropologique du didactique donne à ce terme (et qui étend le sens volontiers normatif et

restrictif usité dans les sciences, notamment). L'objet de l'instruction, ce sont de certaines praxéologies que, en telle institution, on désignera comme étant des « savoirs », ou des « savoir-faire », voire des « savoir-être ». Mais l'objet de l'éducation au sens de Romme, *ce sont tout autant des praxéologies*. « Saluer une grande dame », quand on est un jeune homme de bonne famille, participe d'une praxéologie, avec sa technique, sa technologie, sa théorie, comme il en va des autres types de « tâches ». Plus généralement, il y a ainsi tout une plomberie de la civilité, qu'il faut connaître et maîtriser, et qu'il devient parfois nécessaire, comme aujourd'hui, de déconstruire collectivement pour la reconstruire en harmonie avec une écologie changeante des relations humaines.

Il faut tirer les conséquences de la rupture épistémologique – qui, comme toute rupture de cet ordre, est d'abord une rupture *dans la culture* – que le concept de praxéologie institue. Par cette rupture, la didactique peut être conçue comme la science – dont il n'existe aujourd'hui que des fragments – ayant pour objet d'étude les processus de diffusion des praxéologies dans la société. Ou plutôt, la didactique est la science des conditions, des contraintes, des mécanismes de la diffusion praxéologique. Son territoire est donc immense. Elle suppose, bien entendu, des spécialisations ; mais celles-ci, lorsqu'elles ne se résignent pas à suivre servilement le découpage des institutions établies, ne vont nullement de soi. Très souvent, en effet, les spécialisations actuelles de la didactique reprennent paresseusement, prudemment, voire peureusement des distinctions, des séparations *établies dans les institutions de la société*. Ainsi, distinguer une didactique de l'École (qui étudie ce qui s'y passe en fait de diffusion praxéologique) ne saurait se justifier *simplement* parce qu'il y a l'École. Rien ne dit, en tout cas, que, pour comprendre ce qui s'y déroule, on ne doive pas aller *au-delà* de l'École. Jean Jaurès écrivait fort justement²⁴ : « Quiconque ne rattache pas le problème scolaire ou plutôt le problème de l'éducation à l'ensemble du problème social se condamne à des efforts et à des rêves stériles. » En règle générale, l'écosystème scolaire n'est pas isolé pour ce qui est de la transmission praxéologique, que cette dernière soit intentionnellement visée (à travers l'enseignement des « disciplines » scolaires notamment) ou non intentionnelle. De là découle qu'il faille chaque fois s'assurer de la pertinence scientifique (et non pas seulement de la convenance culturelle) des diverses spécialisations de la didactique. De

façon générale, l'existence de telles spécialisations se justifie bien sûr comme celle de toute spécialisation scientifique : par l'acuité des besoins de connaissance que ses servants doivent satisfaire à propos tant des praxéologies dont ils étudient les migrations sociales que des institutions et des personnes qui sont (ou ont été) les cibles ou les opérateurs de leur diffusion. Est-il utile toutefois de le souligner ? Ces besoins de connaissance ne sauraient être définis *a priori* par telle ou telle institution qui se proclamerait, au nom de sa puissance établie, instance d'investiture en la matière. Car c'est, ici comme ailleurs, dans l'acte même de construction du champ scientifique visé que se définissent et se redéfinissent les organisations de connaissances utiles aux acteurs du développement de ce champ. Plus généralement, la construction de la science didactique présente un risque important de subor(d)ination, dès lors notamment que les types de praxéologies étudiées (par exemple les praxéologies *mathématiques*) relèvent d'une institution *forte* qui, avec sa discipline, ses normes, son axiologie, sa culture, ses us et coutumes, son folklore constitue une société dans la société. Le risque croît alors avec la puissance de domination de ce petit monde que la spécialité didactique qui s'attacherait exclusivement à lui ne sache garantir sa liberté scientifique contre le pouvoir d'influence, voire la volonté d'emprise de son objet d'étude sur ceux-là même qui devraient en éclairer le fonctionnement.

Le didactique comme problème culturel et scientifique

Aujourd'hui encore, la présentation faite ici de la didactique ne rencontrera que très imparfaitement l'adhésion spontanée de plusieurs de ceux qui se disent hautement (et « seulement ») didacticiens – de ceci ou de cela. Pour deux raisons. La première vient d'être suggérée : la didactique, a-t-on beaucoup répété à la suite de Guy Brousseau, étudierait seulement ce qui, dans la transmission d'une « connaissance » déterminée, est *spécifique* de cette connaissance. Notons que ce spécifique n'est pas un donné de la culture établie et qu'il revient donc au chercheur de l'identifier par-delà les leurres institutionnels où on croit l'atteindre. Mais il est indéniable que, *de fait*, on ne transmet pas la notion d'ordre de grandeur comme on transmet la notion de dumping, ou d'*epochè*, ou d'espérance de vie, ou de flux magnétique, ou de mise en abyme : le croire ne peut guère résulter que

de la réduction fictionnelle de tout acte de transmission à un pur et simple discours. Bref, la didactique serait un monde de singularités entre elles incomparables, et isolées sans retour les unes des autres, un foisonnement de bibelots d'épistémè. On aura noté, en passant, que le langage ordinaire bride et corrompt l'analyse : parler, comme je viens de le faire, de notions, c'est parler, en les hypostasiant subrepticement, d'ingrédients technologiques de praxéologies déterminées, lesquelles dessinent les véritables objets de la transmission, même si la diffusion d'une praxéologie peut être partielle et fort sélective. Comment transmettre la « notion » d'ATR, par exemple ? L'Appui Tendu Renversé, puisque de cela il s'agit²⁵, n'est évidemment pas qu'une « notion » au sens courant du terme : sa diffusion est celle d'une praxéologie dont, en sens inverse, on aurait tort d'oublier les aspects technologiques et théoriques. Répétons-le : la didactique a pour objet les praxéologies et les conditions et contraintes de leur diffusion sociale, que ces conditions et contraintes apparaissent génériques ou spécifiques de l'assemblage praxéologique dont on étudie les transpositions institutionnelles et personnelles (par exemple dans un cadre scolaire ou périscolaire). Bien entendu, et au contraire de ce qui me semble être une pratique dominante dans les sciences de l'éducation, je le soulignerai plus loin, l'étude par le didacticien des contraintes « génériques » actives dans les processus de transposition praxéologique doit porter à la lumière l'expression didactique de ces contraintes, c'est-à-dire leurs manifestations spécifiques touchant la transmission, sous tel ensemble de conditions déterminées, de tel arrangement praxéologique en tel groupe humain²⁶.

La seconde raison annoncée affleure dans les notations qui précèdent. Une certaine vertu didacticienne a tendu à soumettre la recherche en didactique à un régime de solipsisme institutionnel – l'école, rien que l'école ! – et, plus encore peut-être, épistémologique, ou plutôt « disciplinaire », en suscitant autant de corporatismes « scientifiques » qu'il y a de tranches de savoir prédécoupées dans l'organisation scolaire : didactiques « des mathématiques », « du français », « de l'EPS », « de l'histoire », etc. Si, derrière ce blindage institutionnel à l'abri duquel se fabriqueraient les virtuoses des didactiques, on aperçoit, certes, des motifs tout pratiques, on entrevoit aussi des mobiles appelant un examen sans complaisance, parce que leur acceptation « naïve » (quoique souvent intéressée) pèse sur l'activité scientifique qu'on prétend

par là rendre possible et organiser – par exemple en favorisant, sur le modèle encore dominant dans les corporations de professeurs de l'enseignement secondaire, un fétichisme épistémologique, culturel et « politique » passionné à l'endroit de la « discipline » à laquelle on prétend ainsi faire don de sa personne de chercheur. Or, au lieu de prendre ces découpages institutionnels préétablis comme des faits non questionnables, il incombe à la didactique d'y voir solidairement et des réalités à expliquer, et des faisceaux de conditions et de contraintes à élucider dans leurs effets écologiques sur la diffusion sociale des praxéologies. Ainsi, qu'il existe une entité socialement et culturellement repérée appelée « les mathématiques » constitue sans doute un facteur important de diffusion de praxéologies « mathématiques » (notamment par le truchement des enseignements scolaires, généraux ou professionnels, prodigués sous cette étiquette). Mais c'est aussi, on ne peut l'ignorer, un obstacle générique à la diffusion de praxéologies mathématiques pures ou mixtes²⁷ et, en particulier, à la diffusion, au sein de certaines institutions et auprès de certaines personnes, de praxéologies à teneur mathématique non négligeable, en sorte que, pour contrebattre cette influence invalidante, on verra souvent fleurir d'autres étiquettes, supposées moins rebutantes, si je puis dire, telle celle de calcul, voire de calcul pratique, etc., dénominations qui, bien entendu, influent sur le contenu même transmis sous cette couverture épistémologique – car là comme ailleurs on ne peut à la fois avoir le beurre et l'argent du beurre.

La critique précédente doit encore être beaucoup étendue. Un fait didactique est un fait social total : il engage une société comme totalité – si peu intégrée soit-elle²⁸. En vérité, les forces de liaison que fait travailler – en les renforçant en tel point, en les diminuant en tel autre – tel épisode didactique vont au-delà même de la société, jusqu'au niveau de la civilisation : tout geste didactique participe ainsi, en puissance au moins, je veux dire en droit, de ce que Freud a nommé le travail de la civilisation (*die Kulturarbeit*). Il y a, en ces affirmations, je le sais, bien assez pour effrayer le didacticien vertueux dont la discipline qu'il « sert » borne l'horizon de chercheur. Mais poursuivons. Le didacticien vertueux scrute pudiquement les viscères de l'animal : le premier niveau, le niveau 1 auquel il se réfère (sans toujours le constituer en un objet d'étude, siège de conditions et de contraintes participant de l'écologie didactique

des praxéologies auxquelles il se voue), c'est donc le niveau de la discipline. Celle-ci, je l'ai noté, n'est souvent qu'un pur horizon de références et, parfois, d'adorations; il se gardera d'y toucher, par manque de légitimité non pas tant scientifique que sociale, culturelle, « politique » : la discipline est un donné sur lequel on ne saurait porter la main sans attenter au système que l'on sert et qui vous porte à l'existence, même chichement ! Mais la discipline est elle-même toute organisée (ou *presque* toute, car elle est le seuil où s'ouvre la « liberté pédagogique » du professeur et, *donc*, du didacticien pudique) en une succession de niveaux qui fonctionne à la manière d'un zoom. Selon la hiérarchie que j'ai cru pouvoir dégager, le niveau 2 dans cette organisation descendante, c'est celui des *domaines* d'étude (l'algèbre en mathématiques, la lumière en physique, la reproduction sexuée en biologie, la famille en sciences économiques et sociales, la République et la démocratie en éducation civique, etc.) ; le niveau 3, celui des *secteurs* d'étude (les équations en algèbre, etc.) ; le niveau 4, celui des *thèmes* d'étude (les équations du premier degré, par exemple) ; le niveau 5, enfin, celui des *sujets* d'étude (le calcul effectif de la solution d'une équation du premier degré). Nous sommes ici au plus profond des entrailles de la bête : les tenant, le didacticien peut croire *tout* tenir, en se prévalant ainsi implicitement d'un « postulat de Wallis didactique »²⁹. Cette didactique wallisienne, encore largement dominante, est pourtant éminemment discutable. Il n'est que trop clair, d'abord, que, socialement, politiquement, culturellement, ses tenants reprennent, pour se l'appliquer à eux-mêmes, un fait historiquement constitué, qu'on ne saurait tenir pour éternel : l'assignation forcée du professeur aux niveaux les plus bas de la hiérarchie des niveaux de détermination didactique, ceux des thèmes et des sujets. Ensuite et surtout, même si, comme je l'ai souligné, et dans une visée d'émancipation scientifique, on s'attache à étudier l'expression didactique, aux niveaux les plus profonds (de 1 à 5), des conditions et contraintes de niveaux supérieurs, on ne peut guère le faire *si l'on n'explore avec acuité ces niveaux supérieurs*, avec toujours en tête le souci de leurs mécanismes possibles d'expression didactique aux niveaux les plus profonds de l'échelle des déterminants didactiques. Il est donc nécessaire – et urgent – de passer aujourd'hui à une didactique *non wallisienne*.

La hiérarchie ébauchée doit pour cela être complétée « vers le haut ». En deçà du niveau 1,

celui des disciplines, il y a le niveau de la *pédagogie*. C'est le niveau zéro, la ligne de partage des eaux, où se rencontrent et se séparent l'intérieur et l'extérieur, le bas et le haut, et, pour plus d'un didacticien sans doute, l'adret (où il séjourne) et l'ubac (qu'il fuit). C'est en vérité un écotone, où se croisent sans se mêler franchement de rares didacticiens, venus d'en bas, et quelques pionniers des modernes sciences de l'éducation à l'incertaine descendance. Puis vient le niveau de l'*école*, qui est ici le niveau – 1, où les didacticiens n'apparaissent plus que de façon furtive et aléatoire, et où, par contraste, la densité des spécialistes de sciences de l'éducation s'accroît tout à coup fortement. En deçà encore, on atteint le niveau – 2, celui de la *société*, qui se découpe dans la perspective du niveau ultime, celui de la civilisation, déjà évoqué. À ces niveaux, la raréfaction didacticienne atteint des extrêmes. Or bien des choses s'y jouent, qui déterminent fortement ce qu'il est possible d'observer et, le cas échéant, de faire advenir aux niveaux inférieurs (qui, en retour, modifient à la longue les niveaux supérieurs, jusqu'au niveau de la civilisation, je l'ai indiqué). Il n'est pas indifférent par exemple qu'il existe une École, et des écoles de tel ou tel type, qui prétendent opérer sur telle ou telle partie de l'équipement praxéologique de tel ou tel groupe humain, par exemple les jeunes gens des deux sexes âgés de 6 à 13 ans (Jules Ferry, 1882), de 6 à 14 (Jean Zay, 1936), ou de 6 à 16 ans (Jean Berthoin, 1959), pour ce qui est de l'École de la République³⁰. Pour ce qui est de la pédagogie, de même, il n'est pas indifférent, du point de vue de l'écologie des activités didactiques scolaires, que, au collège, les séances de travail durent deux heures, selon l'usage installé au XIX^e siècle, ou une heure seulement, selon la règle préconisée par la réforme de 1902. Mais l'actualité nous fournit un autre de ces épisodes où une prise de position extrascolaire, issue de puissances traditionnelles, vient peser sur l'École : je veux parler du récent avis de l'Académie des sciences *sur la place du calcul dans l'enseignement primaire*³¹.

Le schéma déjà rencontré plus haut se retrouve ici sous une forme resserrée. À la pléthore de puissants fait place un petit groupe de six personnes, sollicité par l'Académie, elle-même saisie par le ministre, de proposer un avis. Celui-ci prend la forme d'un texte composite, où, comme ailleurs, le mouvement ultra pousse durement sa corne, même si, visiblement, d'aucuns ont tenté d'y allumer des contre-feux. De là sans doute le sentiment dérangeant d'une production

hétérogène, disparate, et ambiguë sur plusieurs points. Que faire devant une telle production « noosphérique » ? Aucun des protagonistes n'est didacticien du calcul à l'école primaire : la didactique, la chose est sensible, a été écartée soigneusement (et, peut-on penser, violemment, en ce qui concerne certains membres de ce savant aréopage). L'unique référence scientifique abondamment alléguée est aux neurosciences et autres sciences de la cognition, dont l'un des membres du groupe est un spécialiste connu³². On pourrait jouer au professeur – je veux dire à l'expert en didactique du calcul au primaire – et annoter la copie rendue. On pourrait imaginer les réactions critiques (ou approbatrices) d'un séminaire de didactique des mathématiques devant une telle production. Cela ne me paraîtrait pas incongru. Mais cela ne se peut guère. Car, tout simplement, et quelle que soit la qualité ou l'indigence « scientifique » qu'on lui reconnaît, une telle production, parce qu'elle touche à des questions de haut niveau (dans la hiérarchie que j'ai esquissée), ne peut guère se concevoir dans la didactique d'aujourd'hui – qui s'interdit de poser de telles questions, pourtant éminemment sensibles dans nos sociétés. Or la production validée par le comité secret du 9 janvier 2007 est d'abord un objet d'étude pour la didactique, une réalité qu'il convient d'étudier en tant que prise de parole « ethnodidactique » à l'instar d'autres. Pour cela, il conviendrait d'abord de mettre en évidence les théories et les technologies didactiques qui, explicitement ou obscurément, la soutiennent ou s'y expriment, les types de tâches dont elle se fait l'écho, les techniques didactiques (exprimées ou non en termes de situations didactiques) qu'elle suggère ou à propos desquelles, au contraire, elle reste muette. Sur cette base, ensuite, il conviendrait surtout d'analyser les altérations que sa réception dans la société (notamment par « les parents ») et à l'École même (par les maîtres, les IEN, les IA, etc.) pourraient imprimer à l'écologie didactique courante du calcul à l'école primaire. Je ne m'arrêterai un peu, ici, que sur un point. On ne peut, à mon sens, comprendre le genre discursif dont participe l'Avis sans se référer à la disjonction sociale et institutionnelle entre prescripteurs et exécutants : il y a ceux qui prescrivent, et ceux qui reçoivent l'injonction. Les premiers ont à dire ce qu'il faut faire advenir : il faut qu'une certaine pièce soit nettoyée, ou qu'un certain savoir soit su, etc. Les seconds ont à faire qu'il en soit ainsi – en faisant le ménage de façon appropriée, en prodiguant l'enseignement idoine, etc.

Dans cette perspective, qui a sa fonctionnalité mais qui a aussi le lourd démerite de s'inscrire souvent dans des catégories humaines bientôt figées, avec, de façon permanente, pérenne, des dominants et des subalternes (relativement aux types de tâches considérés), un obstacle essentiel survient, auquel sont inévitablement confrontés les prescripteurs (même en cas d'auto-prescription, ce qui n'est évidemment pas le cas ici). Ce qui importe étant que telle tâche soit accomplie, ou plutôt qu'elle *aura été accomplie*, l'illusion s'impose que l'accomplissement de la tâche requise est chose simple, immédiate, et que si, d'un côté, il suffit de l'ordonner, de l'autre il suffit *de la faire*. Ainsi en va-t-il chaque fois que la gestion du fonctionnement ou de l'évolution d'une institution se plie, fût-ce sans le vouloir, à ce que je nommerai le *modèle domestique*.

Dans le cas qui nous occupe, il ne s'agit pas de ménage, mais d'apprentissage. Le type de situation créé par la diffusion et la réception éventuelle de l'Avis entre alors en résonance avec une évolution à terme létale que je vois affecter la « théorie » commune du didactique, tant à l'École qu'ailleurs dans la société : la sous-estimation systématique, radicale, croissante de la *durée des apprentissages* et du rôle des reprises et du travail d'après-coup notamment dans les apprentissages de longue durée³³. De même que certains ont l'argent facile (même quand ils n'en ont guère), beaucoup ont désormais *le savoir facile*, du moins quand il ne s'agit que d'en parler, non d'en conduire l'apprentissage³⁴. Cette évolution est corrélée à un épuisement curriculaire que je vois chaque jour gagner du terrain en ce qui concerne l'enseignement des mathématiques : celui-ci n'est plus guère possible et se change en un trompe-l'œil dérisoire dès lors que tant les professeurs que les élèves ou leurs parents imaginent que tel apprentissage *devrait* se faire en un tournemain, alors qu'il était autrefois censé appeler de longues heures d'étude. Dans un texte récemment rendu public³⁵, réagissant à la prise de parole de l'Académie des sciences à propos du calcul à l'école primaire, Guy Brousseau souligne avec profondeur que « l'apprentissage du calcul tel qu'il était demandé par notre société du début du XX^e siècle (opérations, problèmes, système métrique, géométrie) absorbait 1/6 du temps scolaire total pendant cinq ans de scolarité obligatoire », soit quelque 900 heures de classe. Et d'ajouter : « Cet effort était accepté, avec ses inconvénients et ses dégâts collatéraux. L'enseignement est facile lorsqu'il signifie clairement

pour tous l'acculturation à des pratiques communes. Les pratiques apprises à l'école tenaient parce qu'elles étaient utilisées quotidiennement par tous, toute leur vie. La volonté, le travail et le plaisir n'étaient que des adjuvants à la nécessité. » Or l'essentiel de ce qui faisait, en la matière, tenir le curriculum a, semble-t-il, disparu, au point qu'on voudrait recourir à de dérisoires subterfuges³⁶. On sait par exemple que, du côté de la pensée rétrograde en matière scolaire, le calcul *mental* fait fureur. Mais pour que l'École puisse mener à bien les apprentissages que ses prescripteurs lui demandent, il faut que la société s'engage fortement et autrement que par nostalgie. Il y a là un jeu de dupe constant. On réclame que l'orthographe soit sue ; mais combien la connaissent ? On veut du calcul mental ; mais qui, parmi les lecteurs de cet article (je ne leur fais bien sûr aucun procès) pourrait calculer « de tête » le produit 16×23 , ou le quotient $427 \div 12$, en moins de, disons³⁷, trente secondes ? Et, surtout, à quoi cela leur servirait-il de savoir le faire ? Où trouver les raisons et l'énergie partagées de passer, à propos de ces praxéologies de calcul mental³⁸, un pacte national d'instruction qui nous lie ensemble fortement, indéfectiblement ? L'économie didactique suppose une écologie qui, ici et maintenant, fait défaut – en grande partie parce qu'elle ne correspond plus aux exigences vécues de nos sociétés. Cela, les didacticiens le savent ; mais trop d'entre eux rechignent à l'assumer comme un savoir légitime – et donc soumis à la critique ordinaire en matière scientifique – sur ce qu'il en est de la diffusion des praxéologies dans la société.

Les sciences de l'éducation et le didactique

Toutes les hiérarchies sociales ne sont pas équivalentes : les productions occasionnelles de savants respectés peuvent s'enliser dans un provincialisme didactique dont les effets ne sont pas moins des objets d'étude à part entière pour le didacticien. Le principe est général : si l'on étudie le didactique, *c'est partout qu'on doit le poursuivre*. Sauf à faillir à la logique (et à l'éthique) du travail scientifique, on doit tenir que la maladie ou la santé du Prince ne sont pas *scientifiquement différentes* de celles du manant. À force de se vouer à une matière tenue dans notre civilisation pour subalterne, la didactique a tendu, selon une mécanique dont d'autres *Subaltern Studies* ont pu pâtir³⁹, à expliquer la subalternité par la subalternité, en réifiant et en magnifiant les échelons inférieurs

de co-détermination didactique. En va-t-il autrement s'agissant des sciences de l'éducation, dont les adhérences institutionnelles, dès lors que ces disciplines se sont éloignées du niveau de la pédagogie pour s'installer à ceux de l'école et de la société (voire de la civilisation), sont de plus haute extraction culturelle, sociale et politique ? Selon une technique qu'on souffrira que je mette en œuvre une fois encore, je me référerai à un corpus publié récemment sous le titre « Éducation nationale, les faits et les mythes », sous la forme du numéro triple (637-638-639) daté de mars-juin 2006 des *Temps Modernes*, revue fondée jadis par Jean-Paul Sartre et Simone de Beauvoir et alors dans sa 61^e année. Par rapport aux revues déjà mentionnées, la localisation dans l'espace politique et culturel change. Alors par exemple que la *Revue du MAUSS* suit encore l'usage académique de présenter ses contributeurs en précisant la nature de leur inscription dans un espace institutionnel et symbolique plus ou moins bien balisé (Agnès Joste y est présentée par exemple comme « professeur agrégé de lettres classiques au lycée Claude Monet » du Havre), ici rien de tel. On signe de son nom, et de son nom seulement. Chaque contributeur a été convié, semble-t-on nous dire, *intuitu personae*, et s'autorise seulement de lui-même et de la prestigieuse revue qui l'accueille. Incontestablement, le climat est celui d'un lieu où la puissance d'interpellation et d'investiture des puissants se hausse à un niveau supérieur : on est loin, ici, de la tentation de subalternité ! Retrouve-t-on alors ce trait de la période déjà tant de fois noté, je veux dire un certain clinamen dextrogyre ? Sans doute, et plus qu'on ne le voudrait. Mais si la pensée néo-rétrograde n'est pas absente, elle imprègne surtout les contributions de certains proches de la revue dont le nom paraît là : Arlette Elkaim-Sartre, ainsi, demande qu'on sonne le glas de la « méthode globale » dans l'apprentissage de la lecture, avec des accents qui empruntent sans vergogne au crétinisme réactionnaire de toujours⁴⁰ ; Robert Redeker, lui, fustige d'un même moulinet le jeunisme, les luttes sociales (contre le CPE), les IUFM peuplés de *Diafoirus*, la déchéance du père, et tutti quanti. Le gros du dossier est pourtant d'une autre facture : il se nourrit substantiellement de contributions d'obédience sociologique ou philosophique⁴¹. Dans la hiérarchie des précéllences culturelles, la sociologie, on le sait, est assez haut perchée : depuis Durkheim au moins, elle ne s'effarouche guère d'affronter les puissances traditionnelles, ces sources de tout *nomos*

dont elle prétend révéler les lois les plus intimes. Bien entendu, tout à fait au sommet, c'est l'histoire plutôt que la sociologie qui s'impose : dotée d'un immense capital symbolique accumulé depuis plus de deux siècles, l'histoire est le suzerain universel, le juge de paix de toutes les querelles passées et donc, demain, des querelles qui aujourd'hui nous agitent. Il n'est ainsi pas étonnant que le dossier thématique s'ouvre par un grand article de Jean-Michel Chapoulie, sociologue qui écrit dans la *Revue d'histoire moderne et contemporaine* et qui, ici, précisément, brosse d'entrée de jeu « une perspective historique ». L'auteur s'installe résolument au niveau – 1, celui de l'école, en surplomb presque infini par rapport aux niveaux inférieurs, pédagogie comprise. D'un tableau très riche et potentiellement fort utile, j'extrais simplement ce court passage (*op. cit.*, p. 35).

Une des décisions institutionnelles les plus importantes par ses conséquences de la période 1945-1958 n'a guère attiré l'attention ni à l'époque, ni ultérieurement : elle concerne la réorganisation des cursus des cours complémentaires – des classes des écoles primaires où exerçaient des instituteurs et qui offraient précédemment les mêmes études que les écoles primaires supérieures. La réorganisation de 1947 adopta les dénominations des premières classes de l'enseignement secondaire – de la 6^e à la 3^e – et des programmes proches de ceux des classes secondaires. Une nouvelle série au baccalauréat offrit un débouché dans les lycées aux élèves des cours complémentaires en situation de poursuivre leurs études après la 3^e.

C'est toucher là, bien entendu, à des contraintes et des conditions typiques du niveau de l'école, sans descendre ni aux pédagogies, ni aux disciplines – hormis dans l'observation limite selon laquelle la réforme des cours complémentaires y implanta « des programmes proches de ceux des classes secondaires ». On ne précise pas, par exemple, que ces cours complémentaires réformés ne proposaient ni latin ni grec, et pas davantage de deuxième langue vivante : formidables contraintes sur le destin scolaire de leurs ouailles ! Je peux témoigner aussi que, en certains cas, dans le cours de *mathématiques*, d'aucuns eurent à apprendre l'usage délicat, quoique sentant son plouc, de la plume bâton⁴². Élève de 5^e, je voyais en cela la pesée d'une pédagogie du dressage et de l'humilité (sinon de l'humiliation) sur une discipline par ailleurs honorable.

Je me contenterai de ce mince exemple pour avancer. Je le ferai d'abord à la manière d'un caricaturiste, en grossissant le trait, et en m'éloignant

pour cela un instant du corpus précédent. Dans un petit livre récemment paru, un sociologue, Nicolas Herpin, étudie *Le pouvoir des grands*⁴³. Page 58, on y lit ceci.

Les garçons de petite taille – et non les filles de petite taille – redoublent plus fréquemment. Ce résultat est obtenu en tenant compte du niveau économique de la famille, de la « race » des parents et de leurs diplômes. Dans chaque classe du parcours scolaire, les élèves les plus jeunes, quand l'analyse les regroupe, sont, en moyenne, plus grands que les élèves les plus âgés, les calculs étant faits sur deux groupes de même taille.

À un niveau scolaire donné, donc, les élèves les plus jeunes seraient, en moyenne, plus grands que les élèves les plus âgés : les élèves jeunes mais de taille normale ou petite auraient plus souvent été invités à redoubler, et ne seraient donc pas là... Voilà qui relève de l'épidémiologie didactique scolaire. L'auteur cité se fait ici l'écho d'une publication qui eut, quelques années auparavant, un succès médiatique notable⁴⁴. Il poursuit en ces termes.

Le docteur Melissa Wake, qui a réalisé cette enquête, avance une explication portant sur la façon de juger des enseignants. Au moment du passage à la classe suivante, le seuil d'admission rassemble souvent plusieurs enfants *ex aequo*. Les garçons de petite taille sont traités comme s'ils étaient des enfants plus jeunes et donc manquant de maturité. Les enseignants les font prioritairement redoubler. Dans d'autres pays que la France, cette analyse a suscité beaucoup d'intérêt. Les psychologues de l'éducation américains et anglais n'ont critiqué ni les résultats empiriques ni l'interprétation avancée. Leurs propres observations cliniques les confirmaient pleinement pour leur propre pays.

Admettons un instant le résultat épidémiologique. Et n'insistons pas plus que nécessaire sur l'indigence et l'amateurisme de l'étiologie proposée. Admettons que nous tenons là une contrainte de civilisation, que l'ouvrage de Nicolas Herpin entreprend d'explorer longuement : la préférence donnée aux « grands » (parmi les garçons : les filles ne semblent pas concernées). Mais la manière dont cette contrainte de civilisation s'exprime didactiquement reste à étudier. Telle est la première conclusion. À qui de le faire ? Ou plutôt : qui le fera ? On l'ignore. C'est la deuxième conclusion. Les auteurs concernés sont ici des professionnels de la santé. Pas davantage que la plupart des chercheurs en éducation, ils ne s'intéressent aux variables didactiques des situations dont ils analysent les effets en termes non didactiques. Voilà la lacune

essentielle, où didactique et éducation peinent à se rejoindre. À cet égard, il est vrai, le dossier des *Temps modernes* offre quelques contre-exemples. Car plusieurs chercheurs en éducation se sont rapprochés depuis des années des problématiques et des conceptualisations didactiques. Ainsi Nicole Mosconi, spécialiste connue d'une autre contrainte de civilisation (qui n'est pas seulement une donnée biologique), la différence filles/garçons, propose une contribution intitulée « La mixité : éducation à l'égalité ? » où elle s'avance fort loin dans une pensée de l'expression didactique de contraintes autrement non didactiques. « Les enseignant(e)s, écrit-elle ainsi typiquement, interrogent plus souvent et plus longtemps les garçons, surtout ceux qui sont en position scolaire haute, répondent plus à leurs interventions spontanées, leur donnent des consignes plus complexes, les gratifient de plus d'encouragements et aussi de plus de critiques. » La conclusion, implicite, ne paraît pas déraisonnable si l'on partage une « théorie » didactique (au sens de la théorie anthropologique du didactique) qui pousse en avant l'importance des « stimulations » magistrales, bienveillantes sans doute mais exigeantes, pour le progrès des apprentissages. Mais par quels mécanismes précis ces stimulations favoriseraient-elles les apprentissages ? On ne nous le dit pas, et les didacticiens de tous poils sont là-dessus, je crois, fort courts. Il y a ainsi une béance, un *no man's land* ouvert au cœur même du vaste territoire de l'éducation – lequel est ainsi très largement, aujourd'hui, une *terra incognita*.

Dans une autre contribution intitulée « Les "zones d'éducation prioritaire" (ZEP). Quel bilan ? », qui aurait pu fort bien s'enfermer dans les seules contraintes proprement scolaires, Jean-Yves Rochex évoque l'indifférence – voire le recul – de nombre de sociologues devant la « transmission du savoir [regardée] comme n'étant qu'illusion, mystification, leurre, derrière lesquels se cachent les "véritables fonctions" (reproduction sociale, aliénation, domination, domestication, etc.) de l'institution scolaire, dont la sociologie aurait pour objet de rechercher et de mettre à jour les multiples ruses et modes opératoires. » Mais il ajoute aussitôt ceci.

[...] à cette double réticence de la part de bon nombre de sociologues fait écho celle qui caractérise une certaine asepsie sociale, pour ne pas dire une asepsie sociale certaine, de la réflexion et de la recherche dans les domaines des didactiques, de la psychologie des apprentissages, de la pédagogie ou de la philosophie de l'éducation, campant trop souvent les unes et les autres, et malgré la vivacité des débats et des polémiques qui peuvent les opposer, sur une conception de l'enfant, de l'élève, du sujet, de l'apprenant ou de l'enseignant, comme être générique, abstrait, universel, comme pur sujet cognitif, épistémique ou de Raison [...]. Posture qui, elle aussi, constitue un obstacle à l'étude des modalités pratiques de socialisation et de scolarisation et de leurs rapports dans les différents milieux et contextes sociaux.

De là cette conclusion qu'il convient aujourd'hui de sortir de la division épistémorigide entre, d'une part, « une sociologie de l'éducation, de la démocratisation et des inégalités scolaires, insuffisamment soucieuse des modalités effectives de socialisation cognitive des enfants et des adolescents, et de celles du travail et des activités de transmission et d'appropriation des savoirs et de la culture », et, d'autre part, « une recherche en psychologie, didactique, pédagogie ou philosophie de l'éducation, insuffisamment soucieuse des contextes socio-historiques et institutionnels et des modalités pratiques différenciées dans lesquels sont toujours situés et effectués ce travail et ces activités ». Plus généralement, il me paraît indispensable, ne serait-ce déjà que pour assainir le débat social à propos de l'École – qui n'en peut mais –, de mettre en tension la didactique (en tant que science de la diffusion des praxéologies) et l'ensemble des champs scientifiques qui se vouent à révéler des conditions et des contraintes de tous niveaux tout en laissant fréquemment en suspens la question de leur expression didactique dans la vie des institutions et des personnes⁴⁵. C'est là sans doute un programme de travail immense, autant que peut l'être le champ d'investigation de la didactique, et que nous n'avons que trop tardé à faire nôtre, collectivement. De son avancement dépend pourtant en très grande partie, quoi qu'en disent les gazettes et les béotiens, la place et l'efficace praxéologique de toute éducation dans nos sociétés.

NOTES

1. Voir par exemple Gil Delannoï, *Revue française de science politique*, Année 1984, Volume 34, Numéro 6, p. 1266-1268.
2. Sur cette revue, dirigée par l'historien Pierre Nora, voir Perry Anderson, *La pensée tiède*, suivi de *La pensée réchauffée*, par Pierre Nora (Seuil, Paris, 2005).
3. L'ensemble proposé comporte toutefois un article de Bruno Germain, qui appartient à la nébuleuse didactique : chargé de mission à l'Observatoire National de la Lecture, enseignant en linguistique à l'université de Paris V, 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. Le dossier du *Débat* contient également un article d'Anne-Marie Chartier, aujourd'hui et depuis longtemps historienne surtout, et qu'on ne présente plus.
4. Alain Viala est professeur à l'université de Paris III et titulaire de la chaire d'études françaises à l'Université d'Oxford.
5. Voir ainsi l'entretien paru dans le *Monde de l'éducation* d'avril 2005.
6. « L'école, écrit-il, attend un ministre capable de se 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. »
7. *La langue est-elle fasciste ? Langue, pouvoir, enseignement*, Seuil, Paris, 2003. On se fera une idée de son contenu en lisant le compte rendu que lui consacre le site Internet de l'association « Sauver les Lettres » (<http://www.sauv.net/merlin.php>).
8. Voir <http://observatoireeducation.free.fr/>.
9. *Les antimodernes de Joseph de Maistre à Roland Barthes*, Gallimard, Paris, 2005.
10. Voir <http://www.aplettres.org/>.
11. Éditions Mille et Une Nuits, Paris, 2002.
12. Voir <http://www.sauv.net/leroy.php>.
13. Dans son premier numéro, en mai 1980, *Le Débat* avait annoncé sa devise : « Information, qualité, pluralisme, ouverture, vérité. » Tout cela est bien loin.
14. Liana Levi, Paris, 2005. Son éditeur la présente ainsi : « Carole Diamant est professeur de philosophie en “zone sensible” (Aubervilliers, Créteil, Saint-Ouen). Elle a toujours 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.
15. Bien au-delà des cercles que je viens de décrire, on s'est ainsi ému, non sans quelque motif de le faire, devant la formule rapide, peut-être inspirée par la vague socio-constructiviste alors à son zénith, de « l'élève au centre ». La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite « loi Jospin » et l'une des cibles favorites du discours néo-rétrograde en matière d'éducation, ignorait cette formulation ; mais son article premier, il est vrai, précisait que « le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants ». Un tel constat d'innocence ne vaut pas, en revanche, pour la circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 (parue au BO n° 22 du 29 mai 1997) intitulée *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*, qui énonce on ne peut plus nettement le principe selon lequel « les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur, qui les considère comme des personnes capables d'apprendre et de progresser et qui les conduit à devenir les acteurs de leur propre formation... » Formule pour formule, j'avais à l'époque suggéré que, si l'élève est au centre, le savoir est *au cœur* de l'École. Les didacticiens, ce semble, ignoraient alors superbement ces grands débats : le distinguo était tombé à plat. En vérité, ce qui est (ou devrait être) *au centre et au cœur* de l'École, c'est le *rapport* de l'élève aux savoirs enseignés – et donc avec lui et l'élève, et les savoirs enseignés... La volonté populiste de faire simple nuit ici à la possibilité d'un débat rigoureux.
16. La *Revue du MAUSS* est publiée depuis 1985 aux éditions La Découverte.
17. Où il a été remplacé par... Antoine Compagnon.

18. Les documents proposés ont beaucoup circulé sur l'Internet, en particulier dans le petit monde mathématique. Ajoutons que Lafforgue vient de lancer un « Appel pour la refondation de l'école » qui compte, parmi ses « signataires fondateurs », Michel Delord, « simple professeur de mathématiques du secondaire », ainsi que le présente Lafforgue (*loc. cit.*, p. 148), et cheville ouvrière des ultras de l'enseignement des mathématiques, désormais membre du conseil d'administration de la Société Mathématique de France.
19. Ce triste jeu de mots serait dû à Claude Allègre.
20. Le lecteur ayant une teinture de logique formelle aura noté que la négation de p et q n'est pas non- p et non- q mais non- p ou non- q .
21. Cité in Charles Coutel, *Condorcet. Instituer le citoyen*, Michalon, 1999, p. 68.
22. Ce changement prenait acte du développement des mouvements de jeunesse et des associations éducatives visant à promouvoir des aspects toujours plus nombreux, relevant du sport, des loisirs, de la culture populaire, etc., de la formation des jeunes générations.
23. Ce constat n'est pas vrai que dans le cas français. Des analyses analogues pourraient être faites à propos de la plupart des pays « développés », où la rationalisation bureaucratique, qui ne peut se passer d'« experts », se passe en tout cas de didacticiens.
24. « Éducation post-scolaire », *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 30 septembre 1906; reproduit in Jean Jaurès, *De l'éducation*, Nouveaux Regards et Syllepse, Paris, 2005, p. 139-143. La citation se trouve p. 140.
25. Voir par exemple http://www.ac-nice.fr/unss/documents/ngymnart_fichiers/codegymn04/sol_garcons.pdf.
26. Il se peut bien sûr que tel paquet de contraintes n'ait, *sous tel ou tel ensemble de conditions*, qu'une influence négligeable sur la transmission de tel ou tel ensemble praxéologique. « Ce qu'on peut négliger, on doit le négliger », écrivait Gaston Bachelard (*Essai sur la connaissance approchée*, Vrin, Paris, 1973, p. 72); ajoutons : mais n'oublions pas que ce qu'on peut négliger ici ne sera peut-être plus négligeable là.
27. Sur ces notions, voir par exemple Yves Chevallard, « Les mathématiques et le monde : dépasser l'horreur instrumentale », *Quadrature*, n° 41 (2001), p. 25-40.
28. « Le fait social total n'est sûrement pas la totalité exhibée d'une société, car qui a jamais pu saisir pareille totalité, même dans la meilleure des monographies ? Il est cette propriété unique des faits qui sont l'objet même de la science de l'homme, d'être signifiants, c'est-à-dire partiels, contingents, arbitraires et cependant reliés, rattachés, dépendants toujours de quelque chose qui est en eux, à la fois manifesté et caché par eux. » (Camille Tarot, *De Durkheim à Mauss, l'invention du symbolique*, Éditions La Découverte & Syros, Paris, 1999, p. 663.)
29. Ce que je nomme ici postulat de Wallis a été énoncé publiquement par le mathématicien John Wallis (1616-1703) au soir du 11 juillet 1663 : en matière de géométrie euclidienne (le postulat ne vaut pas dans les géométries *non* euclidiennes), il n'existe rien « en grand » (dans le macro-espace physique où nous nous déplaçons, par exemple) qui n'existe déjà « en petit » (dans le « micro-espace » de la feuille de papier), et inversement. L'univers géométrique entier est ainsi ramené à une simple feuille de papier : le macrocosme ne contient rien de plus que le microcosme (et inversement).
30. Le mot d'école désigne ici une fonction, non un statut, et s'applique donc à de multiples institutions. Dans un article fameux – « Du rôle social de l'Officier dans le service militaire universel » – publié anonymement en 1891 dans la *Revue des Deux Mondes*, celui qui n'était encore que le capitaine Hubert Lyautey (1854-1934), mû par l'urgence que créait l'instauration du service militaire obligatoire (loi du 17 juillet 1889), écrivait (*loc. cit.*, p. 445) : « Depuis l'application intégrale du service obligatoire, c'est-à-dire depuis hier, c'est, de vingt à vingt-trois ans toute la nation, sans exception, qui passe entre ses mains ; nul n'y échappe. Il ne s'agit plus ici de tel ou tel groupe de travailleurs ; tous, ouvriers de la main et de la pensée, lettrés et ignorants, propriétaires et laboureurs, reçoivent, pendant une période de leur vie, l'empreinte d'un lieutenant, d'un capitaine, d'un colonel. À ce fait tout nouveau, – ce fait révolutionnaire au sens propre du mot, – doit répondre forcément un développement du rôle de l'officier, dont lui-même n'a, croyons-nous, pas encore pris conscience ; dont, en tout cas, il ne nous semble pas qu'on ait été suffisamment frappé au dehors. » On aura noté que « toute la nation » ne désigne ici que la composante masculine du pays. Sur la percolation praxéologique favorisée par cette « école » alors nouvelle, voir par exemple http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/hist_geo/ResPeda/paix/servicemilitaire.htm#tous.
31. On en trouvera le texte (« adopté par le Comité secret du 9 janvier 2007 ») à l'adresse suivante : www.academie-sciences.fr/actualites/textes/calcul_23_01_07.pdf.

32. L'Avis est un texte de moins de 3 300 mots ; on y rencontre une fois la mention des « sciences de la cognition », une fois celle des « fondements cognitifs de l'arithmétique », une fois la mention de « la recherche en psychologie cognitive et en neurosciences », une fois celle de « la recherche en psychologie cognitive du développement » et trois fois la référence à « la recherche cognitive » tout court.
33. Il paraît évident, et l'Avis ne corrige pas cette impression, que, *volentes nolentes*, les spécialistes des neurosciences donnent souvent la main à cette périlleuse illusion.
34. Par contraste, le linguiste Harald Weinrich a insisté sur la lenteur consubstantielle à l'apprentissage des langues étrangères (« Éloge de la lenteur », entretien avec Daniel Malbert, *Le français dans le monde*, Paris, n° 303, mars-avril 1999). Weinrich, qui rapproche culture (*Kultur*) et lenteur (*Langsamkeit*), va jusqu'à noter : « Peut-être les deux termes sont-ils même des synonymes. » (*Süddeutsche Zeitung/SZ am Wochenende*, 4 et 5 octobre 1997.) Voir aussi dans *Le Monde* du 23 février 1990 l'article de Michel Kajman intitulé « Collège de France, Collège d'Europe. Un Allemand, M. Harald Weinrich, linguiste et théoricien de la littérature, premier titulaire de la nouvelle "chaire européenne" ».
35. Voir <http://educmath.inrp.fr/Educmath/en-debat/place-du-calcul-enseignement-primaire/guy-brousseau>.
36. Le « résumé » qui précède l'Avis se conclut ainsi : « Nous devons et pouvons avoir l'ambition que tous les enfants aiment le calcul. » Faut-il rappeler que l'École de la République n'a pas à faire aimer ou détester quoi que ce soit, mais à faire *connaître*. Les sentiments d'un futur citoyen lui appartiennent en propre : c'est faire offense à sa liberté de conscience que de prétendre les influencer autrement qu'à travers une juste connaissance du monde.
37. On est loin ici des exploits des calculateurs prodiges. C'est ainsi que, sauf erreur, Alexis Lemaire (né en 1980) détient depuis le 10 mai 2002 le record du monde d'extraction de la racine 13e d'un nombre de 100 chiffres : 13,55 s. (Le nombre proposé était : 2928811583487520106055356735278365212219650202093713 928425510086152669633464222587770308279739304053. Sa racine 13e est 44800613.)
38. Qu'on me permette ici un peu de plomberie calculatoire : pour calculer « mentalement » 16×23 , on peut *par exemple* multiplier 23 quatre fois successivement par 2 : 46, 92, 184, 368. Pour calculer le quotient de 427 par 12, on peut – paresseusement – diviser 427 par 2, c'est-à-dire 426 par 2, ce qui donne 213, puis 213 par 2 encore, soit 212 par 2, ce qui donne 106, enfin 106 par 3, c'est-à-dire 105 par 3, ce qui donne enfin 35. Le lecteur qui, d'aventure, douterait que cette dernière technique soit fondée pourra en outre méditer sur l'effondrement de la culture calculatoire dans ce pays, dont il devra se regarder comme l'une des innombrables et innocentes victimes.
39. Sur les *Subaltern Studies* proprement dites, voir Jacques Pouchepadass, « Les *Subaltern Studies* ou la critique postcoloniale de la modernité », *L'Homme*, n° 156, Éditions de l'EHESS, 2000. (On trouvera également ce texte à l'adresse suivante : <http://www.ajei.org/downloads/divers/subaltern.pdf>.)
40. Dans une note de bas de page, elle écrit ainsi : « Il arrive que de futurs capétiens (*sic*) demandent des cours de grammaire à de vieilles institutrices ; d'autres, moins conscients de leurs lacunes, écrivent "des homment" et sont incapables de pratiquer la concordance des temps. Rien d'étonnant à ce que certains pédagogues demandent aux gouvernements une réforme de l'orthographe, puisqu'ils refusent l'apprentissage "frontal" de la grammaire. »
41. Entre lesquelles je me permets de signaler la contribution de Frédéric Neyrat, « Le retour du sélectionnisme », qui met en évidence les dérives droitières affectant aujourd'hui certains chercheurs, experts à un titre ou un autre en matière d'éducation.
42. Que le lecteur ignorant de la chose s'informe par lui-même : petit tribut payé par la grandeur à la médiocrité. (Pour une aide cocasse, voir <http://www.atelier-calligraphie.com/forum/lofiversion/index.php?t692.html>.)
43. La Découverte, Paris, 2006.
44. Melissa Wake, David Coghlan, Kylie Hesketh, Does height influence progression through primary school grades?, *Archives of Disease in Childhood*, 2000, 82, p. 297-301.
45. La notion d'expression didactique appellerait des développements que cet article ne peut contenir. Que le lecteur intéressé ne voit pas en ce manque une offense volontaire à sa *libido sciendi*, quand il y a là simplement l'effet d'un juste usage de la lenteur dans le travail et le débat scientifiques.

RÉFÉRENCES

- Académie des sciences (2007), *Avis sur la place du calcul dans l'enseignement primaire*. www.academie-sciences.fr/actualites/textes/calcul_23_01_07.pdf
- Anderson, P. (2005). *La pensée tiède*. Paris : Seuil. Suivi de *La pensée réchauffée*, par Pierre Nora.
- Bachelard, G. (1973). *Essai sur la connaissance approchée*. Paris : Vrin.
- Brousseau, G. (2007), Commentaire de l'Avis de l'Académie des Sciences sur la place du calcul dans l'enseignement primaire. *EducMath*. <http://educmath.inrp.fr/Educmath/en-debat/place-du-calcul-enseignement-primaire/quy-brousseau>
- Caillé, A. (Ed.). (2006). Penser la crise de l'école. Perspectives anti-utilitaristes. *Revue du MAUSS*, 28.
- Chevillard, Y. (2001). Les mathématiques et le monde : dépasser l'horreur instrumentale. *Quadrature*, 41, 25-40.
- Compagnon, A. (2005). *Les antimodernes de Joseph de Maistre à Roland Barthes*. Paris : Gallimard.
- Coutel, C. (1999). *Condorcet. Instituer le citoyen*. Paris : Michalon.
- Delannoi, G. (1984). Notes bibliographiques [Compte rendu du livre *De l'école*]. *Revue française de science politique*, 34-6, 1266-1268.
- Diamant, C. (2005). *École, terrain miné*. Paris : Liana Levi.
- Gauchet, M. (Ed.). (2005). Comment enseigner le français. *Le Débat*, 135.
- Herpin, N. (2006). *Le pouvoir des grands*. Paris : La Découverte.
- Jaurès, J. (1906, 30 septembre). Éducation post-scolaire. *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*.
- Joste, A. (2002). *Contre-expertise d'une trahison. La réforme du français au lycée*. Paris : Mille et Une Nuits.
- Kajman, M. (1990, 23 février), Collège de France, Collège d'Europe. Un Allemand, M. Harald Weinrich, linguiste et théoricien de la littérature, premier titulaire de la nouvelle « chaire européenne », *Le Monde*.
- Lanzmann, C. (Ed.). (2006). Éducation nationale : les faits et les mythes. *Les Temps modernes*, 637.
- Lyautey, L. H. (1891). Du rôle social de l'officier dans le service militaire universel. *Revue des Deux Mondes*, 104, p. 443-458. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k839522>.
- Malbert, D. (1999). Éloge de la lenteur. Entretien avec Harald Weinrich. *Le français dans le monde*, 303, p. 27-29.
- Maris, B. (2004, janvier). Profs. Pourquoi ils sont devenus des boucs émissaires. *Marianne*, 350, p. 54-59.
- Merlin, H. (2003). *La langue est-elle fasciste ? Langue, pouvoir, enseignement*. Paris : Seuil.
- Milner, J.-C. (1984). *De l'école*. Paris : Seuil.
- Perucca, B. (Ed). (2005). Comment penser l'école de demain. Des auteurs classiques face aux penseurs d'aujourd'hui. *Le Monde de l'éducation*, 338.
- Poirot-Delpech, B. (1992, 4 mars). Gâchis. *Le Monde*.
- Pouchepadass, J. (2000). Les *Subaltern Studies* ou la critique postcoloniale de la modernité. *L'Homme*, 156, p. 161-186.
- Tarot, C. (1999). *De Durkheim à Mauss, l'invention du symbolique*. Paris : La Découverte & Syros.
- Melissa Wake, David Coghlan, & Kylie Hesketh (2000). Does height influence progression through primary school grades? *Archives of Disease in Childhood*, 82, p. 297-301.
- Weinrich, H. (1997, 4-5 octobre). Von der schönen fremden Freiheit der Sprachen. Die Sachliche Würde der Langsamkeit – Ökonomisch-ökologische Betrachtungen zur Lage der Romanistik. *Süddeutsche Zeitung/SZ am Wochenende*.