

Apprendre le métier d'Homme: principes d'une formation des enseignants à l'anthropologie didactique

SIEGRIST, Claudio Harry

Abstract

Cette thèse présente les fondements épistémologiques et didactiques d'un nouveau dispositif de formation des enseignants, toutes disciplines confondues, dispositif qui a été expérimenté à la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, de Neuchâtel et du Jura (HEP-BEJUNE), de 2007 à 2015, dans les filières d'enseignement du secondaire 1 et 2. Des documents de planification ou d'évaluation, ainsi que des extraits de travaux d'étudiants illustrent cette présentation. On y trouvera également une analyse détaillée et critique du processus de transposition didactique, tel qu'il a été principalement formalisé par Verret et Chevallard. Au cœur de cette thèse figure une étude très détaillée de l'évolution historique du savoir scolaire et de son rapport à un savoir de référence, de l'Antiquité grecque à nos jours. Dans ce contexte, on verra se développer différents courants didactiques qui fondent le débat d'idées actuel dans le domaine du savoir et de sa transmission scolaire.

Reference

SIEGRIST, Claudio Harry. *Apprendre le métier d'Homme: principes d'une formation des enseignants à l'anthropologie didactique*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2015, no. FPSE 599

URN : [urn:nbn:ch:unige-549381](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:ch:unige-549381)

DOI : [10.13097/archive-ouverte/unige:54938](http://dx.doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:54938)

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:54938>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Apprendre le métier d'Homme

*Principes d'une formation des enseignants à
l'anthropologie didactique*

par

Claudio Siegrist

Thèse entrant dans le cadre de l'obtention du

Doctorat

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE)

17 février 2015

Approuvé par le Professeur

Bernard Schneuwly, Université de Genève (FPSE)

Président du jury composé de

Mme Francia Leutenegger, Professeure à la Faculté de
psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de
Genève

M. René Rickenmann, Maître d'enseignement et de recherches
de didactique des arts plastiques et visuels à la Faculté de
psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de
Genève

M. Michel Tozzi, Professeur émérite en Sciences de l'éducation
de l'Université Paul Valéry – Montpellier 3

Sujet homologué pour l'obtention du doctorat
Genève, le 7 octobre 2010

Remerciements

Apprendre le métier d'Homme

Principes d'une formation des enseignants à l'anthropologie didactique

À Jeanne, Lisa, Cécilia et Maxime
pour leur soutien et leur patience
sans faille

« La mission essentielle de l'enseignement est de nous préparer à vivre ! Or, il manque à l'enseignement, du primaire à l'université, de fournir des connaissances vitales. Ainsi, on n'enseigne pas ce qu'est être humain : les savoirs sont dispersés et compartimentés dans les sciences humaines et les sciences biologiques. On enseigne le cerveau en biologie et l'esprit en psychologie, alors qu'ils ne font qu'un [...].

Les disciplines sont nécessaires, mais leur clôture est néfaste. La séparation des savoirs crée une nouvelle ignorance. Savoir les relier nécessite une connaissance qui réponde aux défis de la complexité de notre monde social et planétaire. »

Edgar Morin, *Il faut enseigner ce qu'est l'être humain*, Le Monde.fr, vendredi 25 octobre 2013

L'auteur tient à exprimer sa sincère reconnaissance à :

- M. Bernard Schneuwly, Directeur de cette thèse, pour son encadrement vigilant et ses précieux conseils.
- Mme Francia Leutenegger et M. Michel Tozzi, Membres du jury de thèse, pour leur lecture attentive et critique.

Ces remerciements vont également à tous les futurs enseignants et futures enseignantes qui, par leur investissement aux séminaires d'anthropologie didactique et par la qualité de leur réflexion, voire de leurs travaux, ont contribué à faire évoluer le dispositif de formation dont il est question au dernier chapitre de cette thèse.

Nous ne saurions oublier, dans notre gratitude, tous ces auteurs, penseurs et chercheurs qui nous ont accompagné un temps dans ce long cheminement vers ce que nous ne saurions qualifier de vérité, mais de plus grande maturité scientifique, didactique et pédagogique.

Genève, le 17 février 2015

Apprendre le métier d'Homme

Principes d'une formation des enseignants à l'anthropologie didactique

Préambule

De l'arpenteur et du truffier	7
Cadre méthodologique de notre recherche	11

Chapitre 1

Le rêve d'une Grande Didactique	13
La transposition didactique : une substitution d'objet ?	20
« Peut-être n'êtes-vous pas fait pour les mathématiques. »	27
Premier arrêt sur image	31
- La transposition didactique, une « success story »	31
- La transposition didactique comme révélateur	35
- « Épistémologiquement et didactiquement, il faut refonder l'École »	38
- Revisiter « les œuvres scolaires »	39
- Pour des élèves herbatiens, procognitifs et exotériques	40

Chapitre 2

Évolution historique du savoir scolaire et de son rapport au savoir de référence : de l'Antiquité au Moyen Âge	41
- De l'étonnement initial au dépaysement mortel	42
- Le siècle de Périclès : un premier marché de l'enseignement	52
- Les sophistes : premiers professionnels de l'enseignement	55
- Platon ou l'impossibilité d'enseigner	56
- Isocrate : premier méthodologue de l'enseignement	70
- Les dérives de l'héritage isocratique dans l'enseignement	78
- Aristote ou les débuts de l'anthropologie didactique	88
- Deuxième arrêt sur image	99
° L'encyclopédisme pragmatique et utilitaire	100
° L'encyclopédisme académique et désintéressé	101
° L'encyclopédisme méthodologique et scolaire	102
° L'encyclopédisme éclairé et éclairant	103

Chapitre 3

Évolution historique du savoir scolaire et de son rapport au savoir de référence : de la Renaissance à nos jours	105
- Montaigne ou les aphorismes d'une pédagogie nouvelle	105
° Montaigne et l'enseignement de son temps	116
° De nouvelles pistes de réflexion	118
° Les principes d'une pédagogie nouvelle	119
° Un plan d'études révolutionnaire	120
° Philosophes avant d'apprendre à lire ou à écrire	122
- Comenius ou la <i>didacographie</i> universelle	125
° Des classes de plus de deux cents élèves	125
° Un nouveau marché de l'éducation	127
° La Grande Didactique de Comenius : une auberge espagnole ?	130
° L'ambition de Comenius	131
° Une méthode pédagogique universelle et infaillible	132
° Le fonctionnement de la nature, source d'inspiration pédagogique	133

° La face cachée de Comenius	139
- L'effet <i>Bouvard et Pécuchet</i> ou la mythification du savoir scolaire	145
° L'enfant couché sur le lit de Procruste	147
° Le monde de l'enfant et la société des enfants autonomes	148
° Une science de l'éducation affranchie de la matière à enseigner	150
° Le paradigme manquant	151
° Le savoir du copiste, un cadavre postiche	154
° Une vitre brisée sur un ciel étoilé	157
- Troisième arrêt sur image	160
° « Quia ego nominor leo »	161
° Comment lire et décrypter le mythe scolaire	167
° Entre ambition et poids de la tradition	168
° <i>Errare humanum est, perseverare diabolicum</i>	174
° Apprendre à penser pour penser le savoir	181
° L'affleurement anthropologique et épistémologique	187
Chapitre 4	
Dispositif d'une formation des enseignants à l'anthropologie didactique	191
- Les prémices et enjeux du dispositif de formation	191
- Les conditions institutionnelles de mise en œuvre du dispositif de formation	194
- Les éléments constitutifs du dispositif de formation	197
- Approche de l'enseignement par l'épistémologie	200
- Approche de l'enseignement par la didactique et la méthodologie	205
- Éléments concrets du dispositif de formation expérimenté depuis 2007	207
Dernier arrêt sur image : la parole est aux étudiants	235
Bibliographie¹	238
Annexe 1 : Schéma synoptique du dispositif de formation	252

¹ NB. Dans la présente thèse, lorsque nous citons plusieurs passages d'un texte court, nous ne mentionnons qu'une seule fois les pages concernées avant la première citation. Cela afin d'éviter une surcharge du texte.

Apprendre le métier d'Homme

*Principes d'une formation des enseignants
à l'anthropologie didactique*

De l'arpenteur et du truffier

S'engager dans une thèse de doctorat représente un exercice pour le moins particulier et contradictoire, qui oscille entre le formel et l'essentiel. Au-delà du rite de passage et de ses aspects convenus qui prennent leur origine dans l'*inceptio* des premières universités², il y a la posture de recherche, beaucoup plus ancienne et que résume parfaitement Hofstadter (1963 : 30) : « The intellectual is one who turns answers into questions ». C'est donc à un grand écart que nous nous préparons.

Dans ce contexte, trois perspectives s'offrent à nous : la première, classique et rassurante voudrait que les points de fuite (les hypothèses, en l'occurrence) déterminent et structurent l'ensemble de la démarche, donnant dès le départ l'illusion de la rigueur et de la cohérence absolues. Celle d'après-coup, à la Van Gogh³, construite pour le regard du spectateur (ici du lecteur) et dont la cohérence est *a fortiori* relative. Et enfin, la perspective *in absentia*, celle qui se laisse désirer, comme dans certains paysages de Klimt⁴, et qui fonde l'ambition première du chercheur, à savoir l'originalité.

C'est sans doute là le propre de toute recherche : en l'absence de certitudes finales, on se fixe un point de départ et de retour possible, sans savoir si, au final, on retrouvera ce qu'on a quitté. Platon lui-même a compris, certes fort tardivement, que le grief de relativisme qu'il adressait aux sophistes⁵ constituait en vérité le fondement de

² « Dans l'*inceptio*, il y avait déjà cette idée que l'élève d'hier, pour devenir un maître, devait être au préalable reçu dans la société des maîtres par un ou plusieurs d'entre eux. Elle implique que seuls les maîtres en exercice avaient qualité pour conférer le droit d'enseigner. On y sent donc déjà un certain sentiment de solidarité professionnelle et la revendication d'un véritable monopole, premier germe de toute vie corporative. » (Durkheim, 1938a : 76 - 77)

³ Voir « Paysage à Auvers sous la pluie » (juillet 1890, Musée national du Pays de Galles) où la perspective est *induite* et *construite* par l'œil du spectateur sur lequel coule la pluie, comme sur la vitre où le grabataire de Mallarmé entrevoit l'infini :

« Je fuis et je m'accroche à toutes les croisées
D'où l'on tourne l'épaule à la vie et, béni,
Dans leur verre, lavé d'éternelles rosées,
Que dore le matin chaste de l'Infini. »

Les Fenêtres, In *Œuvres complètes*. B. Marchal (Dir.) (1998 – 2003). Paris : Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.

⁴ Voir « Le Parc » (I, 1909 – 1910, Musée d'Art Moderne, New York).

⁵ À savoir que, pour eux, toute recherche était vaine, car on ne recherche pas ce qu'on connaît déjà et on ne saurait rechercher ce qu'on ne connaît pas, car on ne sait même pas ce qu'on doit chercher (Ménon 2008 : 1065 / 80e).

toute recherche scientifique. Il a feint de ne pas voir chez les plus illustres d'entre eux⁶, comme Protagoras, Gorgias, Prodicos ou encore Hippias d'Élis, les précurseurs d'une conception « moderne » de la recherche, qui ne s'appuie pas exclusivement sur un présupposé, mais qui construit sa cohérence au fur et à mesure des observations et des expérimentations, quitte, le cas échéant, à remettre en question les fondements mêmes de la théorie. Vers la fin de son existence, il leur donnera néanmoins raison, certes à demi-mot, suivi en cela par Aristote son disciple indiscipliné⁷.

Plus près de nous, Foucault (1969 : 28 - 29) décrit magnifiquement la nature d'un texte de recherche et, plus fondamentalement, de toute écriture.

« De là, la manière précautionneuse, boitillante de ce texte : à chaque instant, il prend distance, établit ses mesures de part et d'autre, tâtonne vers ses limites, se cogne sur ce qu'il ne veut pas dire, creuse des fossés pour définir son propre chemin. À chaque instant, il dénonce la confusion possible. Il décline son identité, non sans dire au préalable : je ne suis ni ceci ni cela. Ce n'est pas critique, la plupart du temps ; ce n'est point manière de dire que tout le monde s'est trompé à droite et à gauche. C'est définir un emplacement singulier par l'extériorité de ses voisinages ; c'est - plutôt que de vouloir réduire les autres au silence, en prétendant que leur propos est vain - essayer de définir cet espace blanc d'où je parle, et qui prend forme lentement dans un discours que je sens si précaire, si incertain encore. »

À l'envoi de notre thèse, et même si elle relève d'un exercice hyper-codé, certains diront hypertrophié, nous revendiquons cette liberté fébrile, source de plaisir mais aussi de peine sans doute. Et nous nous inspirerons des six savoirs ou savoir-faire décrits par Chevallard (2005 : 38 - 40), qu'il appelle *dialectiques* et qu'il préconise pour la « réalisation – par des élèves, sous la conduite d'un professeur – d'un parcours d'étude et de recherche ». Ces dialectiques peuvent apparaître comme autant d'évidences au lecteur averti, mais il nous a paru utile de les rappeler. Nous ne les mentionnerons cependant pas toutes et les interpréterons à notre convenance, comme incite à le faire Chevallard lui-même.

La première dialectique ou dynamique est celle dite de *l'arpenteur* et du *truffier* : hors des sentiers battus et balisés de l'activité

NB. Lorsque nous citons les textes de Platon, nous nous référons toujours aux œuvres complètes éditées en 2008 par Flammarion sous la direction de L. Buisson. Nos références s'organisent donc ainsi : titre du texte de Platon 2008 : page de l'édition 2008 / passage cité).

⁶ Ceux qui, par exemple, ont contribué à fonder les théories du droit ou de la rhétorique, voire qui ont mis l'encyclopédisme (la quête du savoir) au faîte de leurs ambitions. La persistance de Platon à vouloir les discréditer pourrait au demeurant, *a contrario* et *a posteriori*, être interprétée comme une reconnaissance de la valeur de leurs arguments.

⁷ Même si ce dernier rejoint Platon et s'oppose donc aux sophistes quant aux enjeux de la rhétorique et de la dialectique, qu'il considère comme des outils scientifiques et non comme des techniques de persuasion. Cette question fait d'ailleurs encore aujourd'hui débat.

scolaire convenue et pour autant que la solution du problème ne précède la démarche, le chercheur est amené à explorer avec minutie, application et persévérance de vastes « zones de culture » dans l'espoir peut-être vain de déceler « les trop rares *pépites* qui serviront à progresser dans la recherche entreprise ».

La dynamique du *sujet* et du *hors-sujet* est sans doute la plus angoissante de toutes, car elle inscrit dans les fondements mêmes de la recherche l'errance et l'illusoire. Ces moments de perdition, où le chemin s'arrête brusquement sur un terrain vague et stérile, ne sont que très rarement évoqués dans une recherche, *a fortiori* universitaire. Ils en constituent néanmoins la trame, une sorte de représentation en creux du paysage exploré. Sans eux point de progression ni d'innovation.

Dans le deuxième chapitre de notre thèse, nous tenterons ainsi de remonter le fil historique de l'acte didactique⁸, des présocratiques à nos jours. Ce faisant, nous examinerons les conditions d'apparition du savoir scolaire et les relations qu'il a entretenues ou entretient encore avec le savoir de référence. S'il existe de nombreuses recherches en histoire ou philosophie de l'éducation⁹, voire en didactiques disciplinaires¹⁰, nous n'avons pas trouvé de texte fondateur s'agissant de l'objet qui nous occupe. Nous nous engageons donc dans une forme d'inconnu, motivant certes, mais empreint également d'incertitude quant à son issue.

Ce qui distingue l'*interprète* du *copiste* c'est sa capacité d'analyse critique de l'opinion communément admise, de la *doxa*, et même une forme d'irrévérence en regard des théories ambiantes. Cette *lecture excriptrice des productions de la culture* (i.e. qui interroge ces productions et ne se contente pas de les reconduire ou de les *inscrire* simplement dans le texte) est, selon Chevallard, « au cœur des conditions de possibilité de toute recherche ».

Montaigne a écrit : *Qui suit un autre, il ne suit rien. Il ne trouve rien, voire il ne cherche rien* (1969 : I 199). Cette affirmation, sur laquelle nous reviendrons dans le deuxième chapitre de notre thèse, peut paraître abrupte comme tout aphorisme qui se respecte. Elle illustre néanmoins une autre dialectique décrite par Chevallard : celle de l'*autorité* et de la *preuve*. Il souligne ici que toute recherche s'inscrit initialement, conjoncturellement et parfois longuement dans un système de références convenu et souvent présenté comme irréfutable. Cette autorité ne dispense évidemment pas le chercheur de toute vérification et elle vaut surtout par sa capacité à l'orienter vers

⁸ Par cette expression, nous entendons la volonté de faire apprendre quelque chose à quelqu'un et la nature de l'*objet* d'enseignement.

⁹ En la matière, nous nous référons principalement à Marrou (1948) pour ce qui est de l'éducation dans l'Antiquité grecque et romaine, ainsi qu'à Durkheim (1938 a/b) s'agissant de la période qui court du Moyen Âge à la fin du XIX^e siècle en France.

¹⁰ La plupart de ces études circonscrivent leur champ d'investigation à la période qui couvre les années 1960 à nos jours [cf. entre autres Sarremejane (2001)]. Rares sont celles qui remontent plus loin [cf. cependant l'excellente contribution de Chervel (2006) concernant l'enseignement du français].

les preuves recherchées. Il s'agit là d'une autre façon de définir le caractère *excriptif* d'une recherche.

« Qu'il luy face tout passer par l'estamine [jugement critique] et ne loge rien en sa teste par simple autorité et à crédit. » Tel est le conseil que Montaigne¹¹ donne aux pédagogues de son temps s'agissant de la transmission du savoir à l'élève.

Dans cette perspective et au chapitre premier de notre thèse, nous présenterons les enjeux, mais aussi les limites, des théories de transposition et d'anthropologie didactiques initiées par Verret (1975) et Chevallard (1980a). Ces théories, controversées lors de leur apparition, ont acquis – du moins pour ce qui est de la transposition didactique – une forme de notoriété partielle en étant reprises dans différentes recherches en didactiques disciplinaires (cf. note i, pp. 17 - 18). Dans le même ordre d'idée, nous analyserons les fondements épistémologiques, didactiques et méthodologiques du nouveau plan d'étude romand¹² (PER).

Chevallard recourt ensuite à la dialectique en *médias* et *milieux*. Le média renvoie à « tout système de mise en représentation du monde (ou d'une partie du monde) à l'adresse d'un certain type de publics [comme peuvent l'être] un traité savant [...], le cours du professeur ou le système des rumeurs ». Ces contenus sont forcément orientés et donc susceptibles d'excription. Le milieu, quant à lui, « renvoie [...] à tout système regardé comme dénué d'intention dans la réponse qu'il peut apporter [...] à telle question déterminée, en sorte qu'il paraît se comporter [...] comme un fragment de nature » par rapport à la question posée. Une étude statistique pourrait en l'occurrence fonder une telle objectivité, mais on sait maintenant quelle influence le choix du domaine exploré, la nature ou le type des questions posées, voire la posture de l'observateur lui-même peuvent avoir sur l'interprétation des données et, au final, sur les résultats de l'enquête. Notre décision d'entreprendre une recherche principalement qualitative repose en grande partie sur ce constat.

Cette dialectique en *médias* et *milieux* est, de notre point de vue, une extension de celle qui réunit *autorité* et *preuve*, au sens où elle l'inscrit dans un rapport de communication alliant *production* et *réception* d'un « message ». Cette dernière dynamique renvoie à la diffusion et à la défense de la réponse apportée (ici la thèse) à la question posée, qui doit « intégrer les éléments qui en permettront une réception idoine par le *public* visé – le professeur et aussi ses propres camarades de classe quand on est élève, le jury quand, étudiant, on doit soutenir un mémoire, ses pairs quand, chercheur, on prépare une publication ».

¹¹ Ibid.

¹² Ce plan d'études couvre l'ensemble des disciplines de la scolarité obligatoire et a été accepté par la Conférence des directeurs et directrices de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP) en date du 27 mai 2010.

De ce point de vue, le mandat que nous a confié notre employeur¹³ à l'envoi de cette thèse est très clair : il s'agit d'inscrire notre recherche dans un contexte de formation des enseignants et d'en faire bénéficier cette dernière. L'aspect parfois volontariste de la démarche peut donc interpeller un lecteur non averti, mais nous l'assumons pleinement.

Cadre méthodologique de notre recherche

Notre méthodologie d'enquête s'est inspirée des principes de la recherche-action, au sens où notre ambition ne se résumait pas, comme nous l'avons signalé ci-dessus, à observer et analyser une pratique existante, mais à construire progressivement un dispositif de formation des futurs enseignants qui nous étaient confiés par la HEP-BEJUNE et à en observer les premiers effets sur leur représentation de l'exercice du métier, voire sur leur pratique en stages. Dans ce contexte, nous avons d'abord construit un cadre théorique en nous inspirant du concept d'**anthropologie didactique** développé par Chevallard, mais en le modifiant partiellement pour l'adapter à notre réalité, à savoir la formation de futurs enseignants (cf. notre chapitre 4 et le schéma synoptique en annexe 1). Nos étudiants ont ensuite été invités à réaliser et à expérimenter une séquence d'enseignement dans leur discipline respective en respectant ce cadre théorique (cf. la séquence de Terrier à propos de la notion de *continent* au chapitre 4). Ils ont enfin pu se prononcer quant à la pertinence et à l'intérêt d'une telle démarche pour leur pratique, cela dans le cadre de leur évaluation de la formation dispensée (cf. également chapitre 4). Mais cette recherche-action, commencée en 2007, s'est arrêtée là dans le cadre de notre thèse. Pour être exhaustive, elle aurait dû nous conduire à observer et analyser les effets de ce nouveau dispositif de formation des futurs enseignants sur les performances de leurs élèves. Mais cela aurait nécessité une autre thèse et encore plusieurs années d'étude. C'est néanmoins ce prolongement que nous allons engager dès la rentrée 2014 avec des classes du secondaire 1 en français, dans un contexte de recherche institutionnelle qui émerge à la présente thèse.

Le premier enjeu de notre démarche a été d'identifier la nature et le statut du savoir scolaire : celui qui doit être enseigné, qui l'est sans doute et qui devrait être appris par les élèves. Dans un second temps, il s'est agi pour nous d'analyser l'évolution historique de ce savoir scolaire et de son rapport au savoir de référence dont il prétend se prévaloir.

Concrètement, nous sommes parti d'un constat qui fait l'unanimité parmi les commentateurs de la chose scolaire - une fois n'est pas coutume et il convient de le souligner - à savoir que ce qui est enseigné en classe, quelle que soit la discipline considérée, a fait l'objet d'une **transposition didactique**. Le premier chapitre de notre thèse analysera ce processus communément admis, tel qu'il a été formalisé prin-

¹³ En l'occurrence la HEP-BEJUNE (Haute École Pédagogique des cantons suisses de Berne, du Jura et de Neuchâtel).

cipalement par Verret et Chevallard. Dans le premier *arrêt sur image* qui suit ce chapitre, nous porterons un regard critique sur la manière dont les commentateurs ont accueilli et interprété ce processus.

Aux chapitres deux et trois, nous avons voulu démontrer que ce processus de transposition didactique ne datait pas de sa formalisation des années 70 et 80, mais qu'il était déjà à l'œuvre dans les premiers enseignements de l'Antiquité grecque et que ses mécanismes se sont affinés au fil du temps. Pour ce faire, nous avons délibérément choisi un certain nombre d'auteurs, de penseurs, voire de pédagogues de culture occidentale qui nous ont paru déterminants dans la construction de cette dynamique. Nous en avons sans doute omis d'autres, mais nous assumons ce choix.

Pour chacun d'eux, nous avons voulu recourir aux œuvres originales - quand cela était possible - et non à des commentaires de seconde main. Et tous les textes cités, voire mentionnés, ont fait l'objet d'une analyse formelle et thématique approfondie de notre part, exégèse qui nous a conduit parfois à des interprétations peu conventionnelles. Nous les assumons également. Dans ce processus de remontée historique du processus de transposition didactique, nous avons adopté deux points de vue concourants, l'un diachronique, où des auteurs de périodes parfois très différentes se répondent quant au sujet traité (Aristote, Ramuz et Barthes par exemple à propos du savoir qui agit l'objet). Ici, il ne s'agissait pas tant de confronter leur point de vue, mais de tenter de percevoir une évolution dans leur représentation du savoir scolaire et de son rapport à un savoir de référence identifié. L'autre regard a été synchronique, s'attachant à une période donnée afin d'identifier les débats, parfois virulents, qui ont caractérisé les échanges entre auteurs plus ou moins contemporains sur le même objet. Nous songeons ici, par exemple, à Platon, Aristote ou encore Isocrate opposés aux sophistes s'agissant de la définition du savoir de référence et de la possibilité de son enseignement.

Ainsi, notre chapitre deux couvre l'Antiquité gréco-latine et le Moyen-Âge qui représentent, selon nous, la période où se pose principalement la question du *savoir de référence* et de *ce qui peut ou doit en être transmis*. Dès le XVI^e siècle, la problématique prend une tournure plus méthodologique, sur fond parfois idéologique. La question porte alors davantage sur le *comment transmettre le savoir au plus grand nombre et quels sont ou doivent être la nature ou le statut du savoir transmis*. C'est l'objet de notre troisième chapitre, au sortir duquel on trouvera, comme pour les autres, un **arrêt sur image** et donc une synthèse critique du sujet abordé.

Apprendre le métier d'Homme

*Principes d'une formation des enseignants
à l'anthropologie didactique*

Le rêve d'une Grande Didactique

On l'aura compris, le concept central de notre thèse est l'anthropologie didactique, concept développé par Chevallard (principalement 1980a, 1985, 1991, 1992, 2005) sous l'appellation différente de *théorie anthropologique du didactique*. Cette différence n'est cependant pas seulement lexicale, elle conditionne fondamentalement la nature des relations qu'entretiennent la didactique (ou *le didactique*, comme se plaît à l'écrire Chevallard) et l'anthropologie. Là déjà, nos points de vue diffèrent essentiellement.

Pour nous, le didactique¹⁴ est un sous-ensemble de l'anthropologie et renvoie à l'une des trois questions critiques adressées à la philosophie par Kant (1966 : 25) : *que puis-je savoir* et comment je le sais¹⁵ ? Cette interrogation à propos de la nature et de la transmission du savoir constitue la trame du didactique, mais ne saurait se substituer aux autres questions dont la conjonction vise également à définir *ce qu'est l'Homme* et s'inscrit donc dans une réflexion plus générale quant à la condition humaine. L'unité de cette dernière « ne peut être déterminée *a priori* puisqu'elle ne se fait connaître qu'en se produisant. C'est en s'appropriant ses gestes que l'homme adhère à sa condition qui est de se mouvoir sans fin dans le fini, comme si la fin était ce dont on part et qu'on ne rejoindra plus qu'allusivement » (Bourgne 2006 à propos de l'anthropologie *poétique* chez Alain). Cette posture anthropologique liée au didactique – et qui constitue aussi la trame de notre thèse – ne saurait donc accéder au rang de théorie.

Si, comme nous, Chevallard considère que le didactique fait partie de l'anthropologie, sa logique est fondamentalement différente de la nôtre. Dans un mouvement d'expansion, puis de contraction (une sorte de *big-bang* et de *big-crunch*) dont il est coutumier, il part du didactique pour revenir au didactique, mais sublimé cette fois par *un bain anthropologique*, voire *épistémologique*. Ainsi, dans la postface de son maître-ouvrage (1991 : 205 - 212), il commence par définir le lieu de la didactique en partant de celle des mathématiques :

« Où donc situer la didactique des mathématiques ? Voici ma réponse, en peu de mots : *la didactique*, les didactiques, s'inscrivent dans le champ de l'*anthropologie*. »

Et, par un mouvement d'expansion, il étend d'abord le didactique jusqu'aux confins du *continent anthropologique*, didactique qui dès

¹⁴ Nous maintenons le masculin au sens il renvoie à un regard particulier sur le savoir et non à une discipline, voire à une science à part entière.

¹⁵ Nous complétons.

lors gagne en puissance sur l'anthropologie, la détermine, voire la révolutionne :

« Bref, la didactique appartient au continent anthropologique, qui par elle gagne sur la mer de l'ignorance. Elle n'est pas une île, mais un isthme, et qui demain peut-être sera pris en de nouvelles terres hautement conquises. En cela, bien entendu, elle change en puissance l'anthropologie, et l'idée même que nous nous en faisons. Il se pourrait qu'elle y soit demain au principe d'une révolution. »

« Le didactique (...) est une dimension de la réalité anthropologique qui traverse celle-ci de part en part. Et qui appelle l'élaboration d'une anthropologie didactique, sous-continent sur la carte duquel les didactiques, telles que nous les connaissons, figurent les premiers établissements, et installent un réseau problématique d'intelligibilité. »

Ainsi étendu aux frontières de l'anthropologie, voire au-delà, le didactique prend une dimension supérieure et rejoint « la connaissance » comprise comme l'ensemble des rapports personnels ou institutionnels aux objets de savoir. Au final, Chevallard fait émerger de ce magma notionnel¹⁶ deux anthropologies, l'une didactique l'autre cognitive. Mais le processus engagé ne s'arrête pas là. Il s'agit maintenant de redescendre du monde des fantasmes pour revenir à une certaine réalité, mais une réalité revisitée.

Au processus d'expansion que nous venons de décrire rapidement succède, chez Chevallard, un mouvement de contraction, une *catharsis* qui vise à revenir au didactique, mais à un didactique sublimé par le rêve anthropologique. Et là, Chevallard ne s'embarrasse pas de circonvolution notionnelle. Son outil est d'une simplicité désarmante : la synonymie et l'abréviation lexicale.

« À l'intérieur de notre anthropologie de la connaissance se dessine ainsi une anthropologie didactique de la connaissance. Abrégeons-en l'appellation : oublions le substantif, substantivons l'adjectif, et, sans jamais oublier la *sensibilité anthropologique*¹⁷, parlons sans détour de *didactique de la connaissance*, ou *didactique cognitive*.

Nous avons avancé. Sans doute sommes-nous encore à quelque distance de nos didactiques ; mais déjà nous humons le terroir. En y apportant un air du large, qui ouvre les horizons. »

Plus loin, Chevallard procède de même pour faire « apparaître » une vieille connaissance aux côtés de l'anthropologie cognitive et didactique : l'épistémologie. On notera au passage que Chevallard est tout à fait conscient de la tournure polémique de sa démarche, ce qui ne manquera évidemment pas de susciter quelques réserves, voire quelques vives réactions, comme nous allons le voir.

« Mais demandons-nous si une telle anthropologie *existe* dès aujourd'hui. Et pour cela, jouons un peu avec les mots. Versons l'adjectif *cognitif* du côté de la connaissance, l'adjectif *épistémologique* du côté des savoirs. Au lieu d'anthropologie *des savoirs*, parlons alors d'anthropologie *épistémologique*. La synonymie se conçoit ; elle peut s'accepter.

¹⁶ Chevallard (1991 : 207) parle d'une *avalanche de notions*.

¹⁷ Remarquons qu'il ne s'agit plus ici d'anthropologie, mais de *sensibilité anthropologique*.

Abrégeons à nouveau, selon un procédé déjà utilisé. Et disons donc : anthropologie épistémologique, ou ... *épistémologie*, tout court. L'anthropologie des savoirs ne serait donc rien d'autre que l'épistémologie, cette vieille connaissance !

Avouons sans ambages qu'il y a là, non un tour de passe-passe, mais un coup de force. Car faire d'*épistémologie* le synonyme d'*anthropologie des savoirs*, c'est bien polémiquer contre l'épistémologie actuelle ; c'est *anthropologiser* l'épistémologie comme nous avons, un peu plus haut, *anthropologiser* les didactiques. »

Cette propension de Chevallard à annexer, sous la bannière d'une Grande Didactique, des territoires difficilement conquis et balisés par d'autres champs d'investigation (psychologie, psychopédagogie, épistémologie, sociologie) n'a pas manqué de susciter de vives réactions tant du côté des sciences de l'éducation que des didactiques disciplinaires. En d'autres termes, la remise en question d'un siècle de recherche en éducation (Perrenoud, 1996) ne pouvait pas passer inaperçue et a eu sans conteste des incidences fâcheuses sur la diffusion des concepts développés par Chevallard dès les années 1980, qu'il s'agisse de la *transposition didactique*, ou, *a fortiori*, de la *théorie anthropologique du didactique*, dont elle est un développement et un approfondissement. Lui-même admet (2005 : 3 et 15) que *la rupture épistémologique* engendrée par sa théorie de la transposition didactique des savoirs savants avait rencontré quelques « émois et résistances » jusque dans le camp des didacticiens et que, de ce fait, les travaux auxquels son nom était associé éprouvaient mille peines à être diffusés, principalement dans l'enseignement secondaire et surtout dans la formation des enseignants.

C'est ainsi que la première tentative de généralisation de sa théorie intitulée *Pour la didactique* (1981) ne trouve pas d'éditeur et qu'il faudra attendre dix ans, afin que cette dernière s'exprime pleinement dans *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné* (1991). Cela n'a cependant pas empêché différents chercheurs ou groupes de chercheurs de s'approprier les concepts véhiculés par cette théorie, d'en éprouver la pertinence et l'efficacité, voire d'en instrumenter l'expérimentation, à l'image des travaux d'un groupe genevois de chercheurs en didactique des mathématiques et, plus particulièrement, des travaux de Conne (1981), voire plus récemment de Schubauer-Leoni, Leutenegger (1997a, 1997b), de Leutenegger (1999, 2000) et de Schubauer-Leoni (1998, 2001). Si l'absence d'un fondement théorique unifié et partagé a sans doute eu des incidences négatives sur la cohérence des diverses démarches engagées, elle aura néanmoins permis aux diverses didactiques concernées d'adapter le concept de transposition didactique à leur spécificité. Comme le signale Mercier (2002), cette « théorisation des phénomènes de transposition [...] est aujourd'hui largement reconnue dans le monde francophone comme fondement possible d'une science didactique de nombreuses disciplines »¹.

Cette diffusion plus ou moins confidentielle du concept de transposition des savoirs savants en savoirs enseignés, et surtout de la

théorie anthropologique du didactique, nous invite à nous appesantir quelques instants sur les réactions et les résistances qu'ils ont suscitées et qui sont exposées par Chevallard dans la postface de son maître-ouvrage (1991) ainsi que dans sa conférence de Baeza (2005). Contrairement à ce que pense Mercier (2002 : 140), une telle analyse permet de commencer à comprendre pourquoi la contribution de Chevallard dans le domaine de la didactique doit être considérée, à l'en croire, comme *une rupture épistémologique* et pourquoi cette dernière a parfois été perçue par certains didacticiens, voire certains enseignants, comme une triple *agression narcissique*.

La première concerne le statut et à la nature même du savoir à enseigner et sa relation au savoir « savant » ou de référence. Le « simple » fait de passer du singulier au pluriel, du savoir aux savoirs, allait remettre en question une première évidence : celle de l'unicité et de l'homogénéité du savoir scolaire.

« Comment peut-on ainsi interroger ce qui *doit* aller de soi, par exemple l'algèbre que l'école enseigne, et chacun des *objets* qui s'y logent ? Il n'y a pas, s'indigne-t-on, l'algèbre *enseignée*, mais l'*algèbre*, tout court ! Telle est la fiction scolaire, et malheur à qui se met en tête d'en révéler tout à la fois l'arbitraire et la nécessité. » (Chevallard, 2005 : 3)

Cette distance, voire cette différence, entre un savoir « savant » et un savoir enseigné allait provoquer une première onde de choc et de virulentes réactions chez ceux qui voyaient dans ce phénomène de transposition didactique une dépréciation de ce qui était enseigné en classe.

La deuxième agression narcissique porte sur la généralisation du concept de transposition didactique. Dans un premier temps, ce processus a été confiné aux mathématiques, mais au fil des inspirations de Chevallard - sur lesquelles nous reviendrons ci-après - il a essaimé dans d'autres didactiques pour, au final, tenter de les embrasser toutes. Ce passage du spécifique au générique, condition *sine qua non* selon Chevallard pour que la didactique devienne une science, remettait cette fois en cause la particularité, voire l'identité, des didactiques disciplinaires. Selon qu'on soit plutôt aristotélicien ou platonicien, ce développement ou cette expansion du concept de transposition pouvaient être interprétés comme « une forme invariante attachée à de changeantes substances » ou comme une « révélation » :

« Nul, semble-t-il, n'a véritablement formulé le problème épistémologique qu'est en effet venu poser, avec quelques autres, le concept de transposition didactique. Serait-il simplement [...] un concept migrateur, habile à parcourir, en un nomadisme plus ou moins contrôlé, le manteau d'Arlequin du champ des didactiques, en qualifiant obstinément une forme invariante attachée à de changeantes substances ? Ou bien aurait-il, par-delà le morcellement farouchement affirmé d'un domaine pluriel, son lieu naturel, son espace vital, d'où il redescendrait sans effort pour prendre forme concrète ici et là. » (Chevallard, 1991 : 200 – 201)

La troisième et dernière agression narcissique naît de l'intégration du concept de *praxéologie* (et donc de celui de *pratiques sociales de*

*référence*¹⁸) dans le processus de transposition didactique des savoirs savants. Ainsi, la didactique ne serait plus l'apanage exclusif de l'École en tant qu'institution, mais se retrouverait « partout dans le réel anthropologique » (Chevallard, 1991 : 207). Ce dernier enfonce le clou et précise que le concept de praxéologie permet de définir *in fine* et dans toute sa généralité la didactique et son objet, la didactique : « [...] la didactique se voue à étudier les conditions et contraintes sous lesquelles les praxéologies se mettent à vivre, à migrer, à changer, à disparaître, à renaître, etc., au sein des institutions humaines. Bien entendu, il y a là un élargissement *a priori* considérable du champ de la didactique : la didactique étudie la didactique partout où on peut le trouver, quelque forme qu'il affecte de prendre. En se donnant ainsi un objet propre, la didactique peut espérer échapper progressivement au statut dominé qui est le sien tant qu'elle ne veut être – souvent passionnément – que le double incertain de champs disciplinaires établis à l'École ». (Chevallard, 2005 : 14)

L'objectif final et supra-ordonné de la transposition didactique et de la théorie anthropologie du didactique apparaît en filigrane dès les premiers travaux de Chevallard (1980), mais il est ici énoncé en toute clarté. Il s'agit d'émanciper le didacticien, et la science didactique qu'il produit, des codes de l'École (Chevallard 2005 : 1). On comprendra aisément qu'une telle rupture épistémologique et institutionnelle ait pu déstabiliser ou irriter plus d'un observateur ou praticien.

« *Didactico ergo sum* » aurait dit Descartes en ce moment de doute profond ... s'il avait été professeur ou didacticien. De fait, comment se relever d'une analyse qui remet en question les bases scientifiques de l'objet qu'on enseigne, l'étend aux confins de l'univers et, de ce fait, en nie la spécificité ? Ce sentiment d'atomisation et d'anonymisation du didactique pourrait conduire à une lecture « dépressive », ou à tout le moins dépréciative, des textes de Chevallard. Mais ce serait oublier que l'intérêt de sa théorie ne se résume pas seulement en une clarification du statut et du rôle de la didactique dans le concert des sciences (de l'éducation), mais également dans les pistes de réflexion qu'elle entrouvre et dans les questions laissées en suspens. De fait, sa force se trouve sans doute moins dans ses avancées concrètes que dans ses questionnements, qui pourraient, sinon fonder une didactique nouvelle, du moins permettre de porter un regard nouveau sur les didactiques disciplinaires existantes, dont on rappellera, avec Goodson, Hopman et Riquarts (1999 : 7), qu'elles sous-tendent et organisent notre système scolaire depuis plus de deux cents ans.

Malgré la nature souvent emblématique ou polémique du propos, on ne peut dénier à Chevallard le fait d'avoir mis en place *un réseau problématique d'intelligibilité* autour des savoirs de référence et de

¹⁸ Cette notion a été développée principalement par Martinand dans les années 1980 (Martinand, 1985 / 1986 / 1987 et surtout 1989). Ces « pratiques renvoient aux activités *réelles* d'un groupe *social* identifié, qui peut servir de *référence* pour la conception ou l'analyse d'activités scolaires ». (Reuter, 2007 : 181)

leur transposition didactique. Et Perrenoud (1986 : 1), qui nous invite à une lecture critique des textes de Chevallard et au dialogue avec l'auteur, va plus loin en admettant que ce dernier « a enrichi l'intelligibilité de l'action éducative » par une « prise en compte plus méthodique des savoirs et de leur transposition » (1996 : 2).

C'est ce réseau problématique d'intelligibilité qui fonde notre réflexion et que nous allons maintenant détailler.

ⁱ Mercier cite quelques exemples de ces contributions parfois critiques et de portée générale ou spécifique. Il nous a paru utile de les faire figurer ici pour le lecteur intéressé à approfondir la problématique dans un domaine particulier [On se référera également avec profit à la bibliographie fouillée de Reuter (2007)] :

Johsua, S. (1985). *Contribution à la délimitation du contraint et le possible dans l'enseignement de la physique. Essai de didactique expérimentale*. Thèse d'État.

Tiberghien, A. (1985). Quelques éléments sur l'évolution de la recherche en didactique de la physique. In *Revue française de pédagogie*, n° 72, pp. 71-86.

Audigier, F. (éd.) (1988). *Actes du colloque Savoirs enseignés et savoirs savants*. Paris : INRP.

Develey, M. (1989). À propos de la transposition didactique en sciences biologiques. In G. Arsac & alii., *La transposition didactique en mathématiques, en physique, en biologie*. Lyon : IREM de Lyon et LIRDDS.

Veck, B. (1989). Un concept pour l'analyse didactique des objets d'enseignement en Français : la transposition. In *Revue française de pédagogie*, n° 89, pp. 47-54.

Marsenach, J. & alii. (1991). *Éducation physique et sportive, quel enseignement ?* Paris : INRP.

Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du Français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. In *Éducation et recherche*, 13.1, pp. 8-26.

Johsua, S. & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Collection Premier Cycle. Paris : Presses Universitaires de France.

Rogalski, J. & Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un « savoir de référence » et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. In G. Arsac & alii. *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Forestier, J., Tiberghien, A. & Sabatier, P. (1995). La transposition didactique, pivot d'une analyse de situation professionnelle utilisée comme situation d'enseignement. In *Didaskalia*, n° 6, pp. 72-98.

Beitone, A. & Legardez, A. (1995). Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique. In *Revue Française de Pédagogie*, n° 112, pp. 33-45.

Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». In Chiss, J.-L. & alii, (Dir.). *Didactique du français, état d'une discipline*. Paris : Nathan.

Amade-Escot, C. & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive, questions théoriques et méthodologiques*. Grenoble, Paris : La Pensée sauvage ; INRP.

Rajsky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique ? In Rajsky, C. & Caillot, M. (Éds.). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Paris, Bruxelles : De Boeck.

Bronckart, J.-P. & Plazaola-Giger, I. (1998). La transposition didactique – histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. In *Pratiques*, 97/98, *La transposition didactique en français*, pp. 35-38. Metz : CRESEF.

Petitjean, J. (Éd.) (1998). La transposition didactique en français. In *Pratiques*, n° spécial, pp. 97-98.

Ginestié, J. (1999). *Contribution à la constitution de faits didactiques en éducation technologique*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches.

La transposition didactique : une substitution d'objet ?

L'une des raisons qui ont motivé notre recherche est l'affirmation de Verret (1975) qui prétend que la transposition du savoir de référence (ou *savant* selon Chevallard) en savoir enseigné conduit, de fait, à une véritable substitution d'objet. Le didacticien de philosophie et de psychologie que nous sommes ne pouvait se contenter de cette affirmation d'autorité, continuer à former de futurs enseignants sans approfondir cette problématique et surtout sans en déterminer les éventuelles incidences sur notre propre pratique.

Rappelons que Verret est un sociologue qui, en 1974, défend une thèse intitulée *Le temps des études* et dans laquelle il constate¹⁹ que « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose [...] la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement » (1975 : 140). Il va même plus loin en affirmant qu'il s'agit là d'une « substitution à l'objet théorique primitivement visé d'un autre objet, plus conforme aux normes bureaucratiques, parce que tout entier défini à partir d'elles, sinon par elles, comme un pur artefact » (1975 : 177). Verret impute ce processus à trois facteurs qui, selon lui, caractérisent l'École *bureaucratique*²⁰. Le premier renvoie au contrôle social continu que l'institution exerce sur les apprentissages, le deuxième à la confrontation problématique de trois temporalités, celle des élèves, celle de la production du savoir et enfin celle de son apprentissage. Le dernier facteur touche à la « division²¹ du travail qui autonomise le procès de transmission du savoir du procès de sa mise en œuvre [...] et constitue une pratique distincte d'apprentissage » (1975 : 140). Ces éléments trouvent leur expression dans ce que Verret et Chevallard nomment « le texte du savoir » et sa publicité (règlements, recommandations, plans d'études, méthodologies, moyens d'enseignement, évaluations, ...) et induisent un rapport généralement médiatisé et différé de l'étudiant avec le savoir de référence. Verret observe ce phénomène non pas chez des élèves de la scolarité

¹⁹ Le choix de ce verbe n'est pas innocent, car, tant pour Verret que plus tard pour Chevallard, il n'y a pas de connotation normative à leur théorie respective de la transposition didactique.

²⁰ Il oppose ce type d'enseignement à un autre qu'il nomme sans véritablement l'illustrer l'enseignement *aristocratique*, où l'élève entretiendrait un rapport plus direct avec le savoir à acquérir et en saisirait non seulement le contenu, mais également le sens. Cette opposition d'écoles ne date pas d'hier. Ainsi, Montaigne déjà, dans sa fameuse lettre à la Comtesse de Gurson (1969 : I XXVI 193 – 225), met en évidence ces deux types d'enseignement en recourant à quelques aphorismes restés célèbres, dont voici trois exemples : « Aussi moy, je voy, mieux que tout autre, que ce ne sont icy que resveries d'homme qui n'a gousté des sciences que la crouste première, en son enfance, et n'en a retenu qu'un général et informe visage : un peu de chaque chose, et rien du tout, à la Française. », « [Que le maître] ne luy demande [à l'élève] pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance [...]. » ou encore « On leur donne à coups de foïet en garde leur pochette pleine de science, laquelle, pour bien faire, il ne faut pas seulement loger chez soy, il la faut espouser. » (Ibid.)

²¹ Nous ajouterions *disciplinarisation* et *parcellisation*.

obligatoire ou du lycée, mais bien – contrairement à ce qu'on pourrait penser – chez des étudiants universitaires en philosophie. On aurait pu s'attendre à ce que le savoir de référence et l'objet d'étude entretiennent une relation très étroite, voire se confondent, dans l'institution qui produit ce savoir de référence. Or, selon Verret, il n'en est rien. Et, si l'on partage son point de vue, on ne peut s'empêcher de s'interroger quant à la prégnance du phénomène de substitution d'objet dans les degrés inférieurs de l'enseignement, sachant que, toujours d'après Verret, « plus la forme scolaire est distante du contenu dont elle vise l'enseignement, plus cette conversion d'objet est probable » (1975 : 177).

En radicalisant quelque peu le propos de Verret et en extrapolant celui de Chervel (1988), on pourrait affirmer que l'École *bureaucratique* et la *noosphère*²², son bras armé, produisent de l'enseignable et non du savoir. Mais c'est sans doute aller trop vite en besogne et les nombreuses critiques essuyées par la théorie de la transposition didactique nous invitent à la prudence. Comme nous l'avons vu, ces dernières portent sur la pertinence globale, voire disciplinaire, du processus lui-même (cf. aussi Halté, 1998 : 173 / Tozzi, 1995 : 240 – 241) ou sur sa connotation élitiste que certains interprètent comme une volonté de remettre en question les avancées pédagogiques au nom de la transmission de savoirs (Petitjean, 1998 : 25)²³, lorsqu'on ne parle pas purement et simplement d'*invention didacticienne*, renvoyant la transposition didactique au domaine de la sociologie, voire de l'idéologie pédagogique (Bkouche, 2008 : 3²⁴).

Chevallard, quant à lui (1985, 1991), va clarifier et instrumentaliser ce processus de transposition initié par Verret, et cela pour les mathématiques dans un premier temps. Par souci sans doute de maintenir *la paix des ménages*, il commence par concéder *une incohérence* qui se serait glissée dans la première édition de son maître-ouvrage :

²² Selon Chevallard : toutes les instances qui, de près ou de loin, pensent l'École.

²³ Nous tenons ici à rappeler que notre propos concerne exclusivement la transmission des savoirs et non le développement ou l'acquisition par l'élève de compétences, voire de savoir-être ou de valeurs. Même si nous considérons qu'il s'agit là d'objectifs importants assignés à l'École, nous nous posons la question de savoir s'ils sont atteignables quand on s'appuie sur des connaissances telles que les décrivent Verret ou Chevallard, par exemple.

²⁴ Dans cet article, au chapitre intitulé *Les pseudosciences à l'Université*, Bkouche parle « de certains domaines à prétentions scientifiques qui sont acceptés dans le milieu universitaire et qui participent de l'obscurantisme contemporain » en renvoyant à la sociologie et aux sciences de l'éducation, auxquelles, magnanime, il ne refuse cependant pas *toute scientificité*. C'est oublier un peu vite que même les mathématiques, dont personne ne doutera actuellement de la scientificité, n'ont acquis leurs lettres de noblesse universitaire qu'à la fin du XVI^e siècle par la création d'une chaire *ad hoc* au Collège Royal, sous l'impulsion de Pierre de La Ramée, et qu'elles étaient qualifiées par le premier titulaire de ladite chaire avant son accession à ce poste de « fange où se roulent les porcs » (Artaud, 1989). C'est enfin faire peu de cas des théories de Popper (1999 / 2006 / 2007), pour qui seuls les principes de conjecture et de réfutation font avancer la science.

« Une incohérence évidente s'était glissée dans la première édition de cet ouvrage, qui justifierait à elle seule un long commentaire. *Du savoir savant au savoir enseigné*, disait la couverture. *Des mathématiques savantes aux mathématiques enseignées*, reprenait, en écho déformé, la page de garde » (1991 : 199).

De plus, lui et ses exégètes donnent une définition épurée du processus que Verret appelait « une substitution d'objet » :

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit (...) un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignement*. Le *travail* qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique*. » (Chevallard, 1991 : 39)

« On peut (...) appeler *transposition didactique*, l'ensemble des transformations que fait subir à un champ culturel la volonté de l'enseigner dans un cadre scolaire et *l'apprêt didactique* qui s'ensuit. » (Perrenoud, 1986 : 2)

Transformations adaptatives, *apprêt didactique* traduisent deux moments fondamentaux du processus de transposition du savoir savant en savoir enseigné : le premier est le fait de la noosphère (définition des savoirs à enseigner), le second celui de l'enseignant (savoirs enseignés), d'où pour l'un le qualificatif d'*externe* et pour l'autre d'*interne* à la pratique professionnelle.

Cependant, nous sommes très loin de la substitution d'objet dont parlait Verret. Et la cohérence de la première édition de *Transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné* (1985) souffre de cette relativisation du processus. De fait, si les deux phases mentionnées ci-dessus semblent s'enchaîner naturellement et obéir à la même logique, savoirs à enseigner et savoirs enseignés demeurent comme en suspens entre un savoir savant et un savoir à apprendre également indéterminés²⁵. Pour lever cette ambiguïté, il eût fallu détailler davantage la structure même du savoir de référence, examiner si et comment la transposition didactique opérait déjà à ce niveau. C'est ce que laisse entendre, en d'autres termes mais sans les détailler, Perrenoud (1998 : 5 - 6) quand il écrit que « les savoirs savants parviennent plus facilement à faire oublier les pratiques dont ils sont issus [et que] la tentation de les détacher des pratiques dans lesquelles ils s'enracinent n'est pas innocente, qu'elle participe de la mythification de la science ». Plus loin, il explique que « ce détachement n'est pas absurde. Il fait partie de la culture et jusqu'à un certain point du mythe de la science, qui prétend pouvoir séparer le produit du producteur et le juger en tant que tel ».

²⁵ Bkouche (1999 : 4) met fort judicieusement le doigt sur l'ambiguïté ainsi créée : « Loin de mettre en place une réorganisation du savoir aux fins d'enseignement, la transposition didactique invente une distinction entre le *savoir savant*, celui construit par les savants au cours de l'histoire, et le savoir enseigné dans l'institution. On assiste alors moins à une réorganisation du savoir [...] qu'à un déplacement des enjeux de savoir ; le *savoir enseigné*, issu de la transposition proposée par Chevallard [...] semble n'avoir d'autre raison d'être que celle d'être enseigné. Le savoir enseigné n'est plus que prétexte à enseignement. »

Nous analyserons en détail cette question de la structure des savoirs de référence dans le chapitre suivant. Mais une autre problématique aurait également mérité plus d'attention, si l'on avait voulu pousser la cohérence du processus de transposition didactique jusqu'au bout : c'est son éventuelle incidence sur l'apprentissage des élèves, sujet que nous aborderons ci-après et que nous détaillerons dans l'analyse consacrée au plan d'études romand (PER). Ce faisant, on aurait couvert l'ensemble du processus, de la production du savoir de référence à son assimilation, voire à son utilisation par l'élève dans des situations pratiques, qu'elles soient scolaires ou non.

La relativisation du processus de transposition didactique opérée par Chevallard permet à Bkouche (1999 : 4) d'en confiner la cohérence²⁶ au seul domaine de la sociologie, au sens restrictif du terme, comme il le précise lui-même. Or, contrairement à ce qu'il affirme et en deçà de la question des lieux de production des savoirs (université, école obligatoire ou post-obligatoire, famille, etc.), la question de la dimension épistémologique du processus demeure, même si cette dernière est insuffisamment mise en évidence, du moins chez Chevallard. Car le passage du savoir d'un lieu à l'autre ne saurait expliquer le changement de nature du savoir qui semble s'opérer lors de sa transposition²⁷. Et c'est sans doute là que réside la source de toutes les incompréhensions de ce processus.

Un savoir de référence complexe²⁸ est un « objet » construit historiquement, culturellement et sociologiquement. Sa compréhension actuelle est le fruit d'avancées successives, mais également de tâtonnements, d'approximations, voire d'erreurs ou de véritables révolutions de paradigme. Kuhn, qui publie *La structure des révolutions scientifiques* en 1962 – donc bien avant les théories de Verret –, prend l'histoire des sciences comme exemple de discipline où la transposition didactique est à l'œuvre. Il ne recourt évidemment pas à la même terminologie, mais le phénomène décrit renvoie également, pour un même domaine, à la confrontation de concepts de nature différente. Or, cette différence ne s'explique pas seulement par le « lieu » de production du savoir, mais bien par *l'intention* de qui le produit ou le reformule : ici, celle de persuader et d'instruire.

« L'histoire, si on la considérait comme autre chose que des anecdotes ou des dates, pourrait transformer de façon décisive l'image de la science dont nous sommes actuellement empreints. Cette image a été tirée en grande partie, même par les scientifiques, de l'étude des découvertes scientifiques, telles qu'elles sont rapportées dans les classiques et, plus

²⁶ Il s'agit là d'une figure de rhétorique puisqu'il considère que la notion même de transposition didactique est une *invention*, voire une *nuisance*.

²⁷ Il n'est sans doute pas inutile de rappeler que Verret a observé ce processus dans les programmes de l'université exclusivement et non, comme on a pu le laisser accroire, dans les degrés inférieurs de la scolarité.

²⁸ À prendre au sens latin : fait de plis et donc à déployer pour en comprendre la complexité. On distinguera ici ce qui est *complexe* de ce qui est *compliqué*. L'accord du participe passé des verbes pronominaux en français est compliqué, mais non complexe, sauf à le considérer dans le cadre de l'évolution historique de la langue.

récemment, dans les manuels où chaque nouvelle génération scientifique apprend la pratique de son métier. Il est cependant inévitable que le but de tels livres soit de persuader et d'instruire ; le concept de science qu'on en tirerait n'a pas plus de chances de refléter la recherche qui leur a donné naissance que n'en aurait l'image d'une culture nationale tirée d'un prospectus de tourisme ou d'un manuel de langue. » (Kuhn, 1983 : 17)

Ce savoir est donc généralement le produit d'une lente et longue maturation qui conjugue les efforts de plusieurs scientifiques, voire de générations de scientifiques. Il fédère enfin des apports disciplinaires d'horizons différents.

Nul ne contestera cette complexité. Or, pour devenir objet d'enseignement, ce savoir de référence va subir, selon Verret et Chevallard, un certain nombre de « métamorphoses » ou de « précipitations » au sens chimique du terme : la *désyncrétisation*, la *dépersonnalisation* et la *programmation*. Procédés qui renvoient à une conception du progrès scientifique privilégiant « la réussite, la continuité et la synthèse » et donc « la transmission historique réussie des recherches réussies [faisant] l'économie du détail » (Beitone, 2004 : 56 et Verret 1975 : 141). De l'école élémentaire à l'université, la division, la spécialisation et parcellisation du savoir de référence conduiraient donc inéluctablement à une « simplification » de ce savoir²⁹. Astolfi (2005 : 67 – 68), quant à lui, parle de réification des savoirs sociaux par la « forme scolaire » et Alter (2000) de « configuration cristallisée ». Le savoir de référence changerait ainsi non seulement de statut et de forme, mais véritablement de nature. Ce changement s'accentuerait encore par la dépersonnalisation et la programmation qui anonymisent le savoir de référence et finissent par le morceler « sous forme de gammes d'exercices, de problèmes, d'activités, de contrôles évaluatifs standardisés, ... ». C'est au fond le problème de la transposition didactique », conclut Astolfi (2005 : 67 – 68). Le savoir complexe est ainsi décliné dans différentes disciplines ou strates de discipline et en autant d'exercices différents ayant tous leur propre cohérence. À l'élève donc de tenter une illusoire synthèse.

Barthes (1957 : 93) résume à sa manière cette mise en texte du savoir et sa « mythification » en se référant, pour l'exemple, à la célèbre formule d'Einstein $E = mc^2$:

« Par la mythologie d'Einstein, le monde a retrouvé avec délice l'image d'un savoir formulé. Chose paradoxale, plus le génie de l'homme était matérialisé sous les espèces de son cerveau, et plus le produit de son invention rejoignait une condition magique, réincarnait la vieille image ésotérique d'une science toute enclose dans quelques lettres. Il y a un secret unique du monde, et ce secret tient dans un mot, l'univers est un coffre-fort dont l'humanité cherche le chiffre : Einstein l'a presque trouvé, voilà le mythe d'Einstein ; on y retrouve tous les thèmes gnostiques : l'unité de la nature, la possibilité idéale d'une réduction fondamentale du monde, la puissance d'ouverture du mot, la lutte ancestrale d'un secret et d'une parole, l'idée que le savoir total ne peut se découvrir que d'un seul

²⁹ Toujours au sens latin du qualificatif : suppression des plis (ou des strates) du savoir.

coup, comme une serrure qui cède brusquement après mille tâtonnements infructueux. L'équation historique $E = mc^2$, par sa simplicité inattendue, accomplit presque la pure idée de la clef, nue, linéaire, d'un seul métal, ouvrant avec une facilité toute magique une porte sur laquelle on s'acharnait depuis des siècles. »

Cette simplification du savoir de référence peut prendre une autre tournure, plus problématique encore : celle du détournement de sens. Ce processus est à l'œuvre quand la *noosphère* met en exergue l'un des éléments de ce savoir à des fins de rénovation (ou de scientification) de l'enseignement pour maintenir une certaine distance entre le savoir acquis à l'école et celui que les parents pourraient transmettre eux-mêmes à leurs enfants. En d'autres termes, pour en prévenir l'obsolescence. Astolfi, citant Halté (1983, 1992) et Vanoye (1983), affirme par exemple que « la référence au schéma de Jakobson, introduite dans les programmes de français en 1970, fonctionne d'abord comme une révérence [la différence est de taille !]. Elle justifie le changement de configuration de l'enseignement de la langue, qui remplace la communion avec les œuvres par une diversification des formes de la communication. Le célèbre schéma passe alors de la marge au centre [...]. À la marge, il permettait à Jakobson de justifier l'heuristique de la « fonction poétique », centrée sur la forme du message, comme étant le ressort même de l'évolution vivante de la langue, de l'évolution sémantique des mots et de la création néologique. Lorsque l'école l'installe au centre de la rénovation de l'enseignement du français, il n'en reste qu'un simple schéma taxonomique en « qui-quoi-quand-où-combien-à qui », justifiant les innombrables exercices sur les types de textes. La substitution d'objet est là aussi manifeste » (2005 : 68).

En résumé, le produit de ce processus, le savoir enseigné, « apparaît donc comme un savoir sans producteur, sans origine, sans lieu, transcendant au temps, abstraitement présent tout autour de nous sans que nul s'en puisse dire le dépositaire patenté » (Chevallard, 1991 : 169 – 170). Ce constat, pour autant qu'il se vérifie³⁰, ne peut que susciter l'inquiétude, car il induit à terme l'abandon de toute forme d'épistémologie et de culture dans l'enseignement et donc dans l'apprentissage des élèves³¹. L'aspect inéluctable de ce processus, relevé tant par Chervel que par Chevallard, contribue à accroître encore ce sentiment d'inquiétude. Kahane (1994) affirme par exemple qu'« on ne peut enseigner la science qu'en trahissant la démarche scientifique. C'est ce qu'on appelle la transposition didactique. On ne peut pas y renoncer (qui recommanderait de ne pas dire aux enfants que la Terre tourne autour du soleil ?) ». Certes, mais à certains stades de la scolarité, on pourrait tout de même faire comprendre aux

³⁰ Dans le chapitre suivant, nous remonterons le fil de l'histoire de l'acte didactique ainsi que du savoir scolaire et en examinerons l'évolution par rapport aux savoirs de référence et à leurs « lieux » de production.

³¹ Sauf à considérer que l'accès à l'épistémologie et à la culture est l'apanage de quelques disciplines spécifiques (philosophie, histoire de l'art, éducation musicale, par exemple).

élèves pourquoi des savants réputés ont longtemps pensé et affirmé le contraire, leur faire découvrir les éléments de tous ordres qui ont produit ce changement de paradigme et leur faire saisir les enjeux qui ont conduit, par exemple, le pouvoir religieux à s'opposer par tous les moyens à ce qui aujourd'hui nous paraît une évidence. C'est à cette « vigilance épistémologique » qu'en appellent Chervel et Chevallard (1991 : 15) pour que l'enseignement, soumis à la transposition didactique, échappe cependant au dogme. De fait, vouloir réduire la rupture épistémologique qui sous-tend ce processus paraît vain, sauf à revoir fondamentalement le « texte du savoir », i.e. les plans d'études et les moyens d'enseignement, entre autres. On reporte donc la responsabilité de clairvoyance sur les épaules de l'enseignant. Mais le problème demeure, car dans tous les textes fondateurs de la théorie de la transposition didactique que nous avons consultés, il n'est presque jamais – si ce n'est jamais – question de formation des enseignants³². Dans le troisième et dernier chapitre de notre thèse, nous tenterons d'asseoir les principes d'un dispositif de formation des enseignants à l'anthropologie didactique, dispositif que nous expérimentons à la HEP-BEJUNE depuis la rentrée universitaire de 2007 et qui a fait l'objet d'une évaluation par les étudiants.

Une autre problématique, induite également par la théorie de la transposition didactique, a retenu notre attention et suscité notre interrogation : celle de *l'archéologie des savoirs scolaires*³³, telle qu'elle a été initiée par Chevallard dès 1980, mais fort peu reprise dans les applications de la théorie. Si *l'architecture des savoirs scolaires* met l'accent, comme nous avons tenté de le montrer, sur l'organisation institutionnelle de ces savoirs, leur archéologie renvoie à leur structure profonde et plus précisément aux conditions de leur apprentissage.

³² Nous ne nous référons pas ici aux toujours plus nombreux ouvrages ou recherches qui tentent une mise en œuvre critique du processus dans des disciplines particulières (cf. note i, pp. 17 – 18), mais principalement aux textes de Chervel et Chevallard, qui en fondent les principes.

³³ L'expression est de notre fait et vient compléter ce que nous appellerons *l'architecture des savoirs scolaires*, au sens de leur organisation au sein de l'institution.

« Peut-être n'êtes-vous pas fait pour les mathématiques. »

En effet, pour Chevallard (1985 / 1991), le savoir scolaire n'est pas uniforme et monolithique. Il est composé de « strates » dont certaines plongent leurs racines au plus profond de l'acte d'enseignement et d'apprentissage. Il distingue trois types de notions composant l'archéologie de ce savoir :

« Notions mathématiques, notions paramathématiques, notions protomathématiques constituent des strates de plus en plus profondes du fonctionnement didactique du savoir. » (1991 : 55)

Dans l'ouvrage cité, cette stratification du savoir scolaire est d'abord analysée sous l'angle de l'enseignement des mathématiques. Mais Chevallard, comme il l'a fait pour la transposition didactique, étend très rapidement ce concept aux autres disciplines d'enseignement. Nous partons de l'hypothèse qu'il a raison de procéder ainsi sur le principe, car cette description concerne la structure générale d'un objet d'enseignement et d'apprentissage au-delà des disciplines spécifiques³⁴.

Les notions disciplinaires constituent, selon Chevallard, le programme d'un domaine d'enseignement. Elles apparaissent donc explicitement dans le plan d'études du niveau et du degré concernés : prenons l'exemple du texte narratif en français. Ce domaine fait évidemment l'objet d'un enseignement et de longs développements dans les moyens d'enseignement. Mais pour le maîtriser, l'élève doit avoir acquis un certain nombre d'autres notions qu'on appellera *paradisciplinaires*³⁵. Ce sont des outils qu'il acquiert progressivement dans la perspective d'une maîtrise globale du sujet étudié. On pourrait parler ici de prérequis, éléments qui peuvent apparaître au plan d'études et donc être enseignés, mais pas forcément au niveau ou au degré concernés. Pour rester dans le domaine de l'enseignement du français, on peut mentionner le schéma narratif ou le système temporel par exemple. Nous verrons, dans le chapitre suivant, que la distinction et la définition de ces deux catégories de notions ressortissent au « regard didactique » qu'on a posé, à un moment donné de l'histoire de l'enseignement, sur un savoir complexe, en l'occurrence la structure d'un texte.

Jusque-là donc, rien de vraiment révolutionnaire. Mais c'est avec *les notions protodisciplinaires* que les choses se compliquent. Selon Chevallard (1991 : 51), reprenant ici Brousseau (1986 / 1998), ces notions constituent la strate la plus profonde de l'objet d'enseignement et leur maîtrise est implicitement requise par le contrat didactique, sans quoi ce dernier est rompu. Prenons pour illustrer ces notions et toujours dans le domaine de l'enseignement du français, la

³⁴ Pour illustrer ce propos, nous prendrons des exemples non en mathématiques, mais dans l'enseignement du français.

³⁵ Notre interprétation des notions paradisciplinaires diverge quelque peu de celle de Chevallard, quand il affirme qu'elles ne sont « normalement » pas objets d'études pour l'enseignant (1991 : 50).

dialectique « continuité / discontinuité » ou encore celle d'« antériorité / postériorité ». Toujours selon Chevallard (1991 : 54), si ces maîtrises, « leur acquisition et leur développement, peuvent éventuellement être désignées comme objectifs d'enseignement, elles ne prennent pas place au rang d'objets d'enseignement pour autant » et ne sont donc, en principe, pas inscrites au plan d'études. La première question qui vient à l'esprit est donc de savoir où et quand ces maîtrises peuvent être acquises et qui a la responsabilité de leur acquisition. Pas l'enseignant, si l'on suit la logique de Chevallard :

« [L'élève en difficulté] réapprendra ses leçons et refera ses exercices sans avoir jamais l'idée d'une autre manière d'affronter les difficultés qui l'ont arrêté (et qui ne sont peut-être pas des difficultés spécifiques de telle notion ou de tel type d'exercices, mais peuvent se situer à un niveau plus profond, «protomathématique», concernant par exemple la compréhension même de ce qui est attendu de lui, etc.) [...] le professeur sera, lui, en principe inattaquable dès lors qu'il aura mis entre les mains de l'élève ce qui permettra à celui-ci d'accomplir son devoir d'élève : des leçons à apprendre, des exercices à faire. A ce moment-là, à l'élève qui échouerait, il pourra dire selon le cas : *Avez-vous appris vos leçons ? Avez-vous fait vos exercices ? Sinon, comment voulez-vous y arriver ?*, ou encore : *Vous faites vos exercices, mais vous n'y arrivez pas ; peut-être n'êtes-vous pas fait pour les mathématiques* ». (1991 : 176 – 177)

Cette sentence³⁶, pour inacceptable qu'elle puisse paraître sur le plan philosophique et éthique – car elle lie de façon rédhitoire les difficultés scolaires à une tare ontologique – a cependant été et est sans doute toujours proférée par des professionnels de l'enseignement aguerris. La conscience tranquille donc, mais confronté à la pérennité des difficultés d'un élève qui a pourtant appris ses leçons et fait ses exercices, le maître se réfugiera derrière l'hypothèse évoquée par Chevallard, faux-fuyant qui, selon nous, met surtout en évidence l'impéritie de celui qui la formule.

Ce constat de faiblesse et cet aveu d'impuissance se déclinent dans toutes les disciplines et ne sont évidemment pas l'apanage des seules mathématiques. Assénés ou pensés régulièrement, ils produiront les mêmes effets chez l'élève et le maître : le premier finira par se convaincre qu'il n'est pas fait pour ça, le second qu'il n'a pas été formé pour ça.

Le cauchemar du soi-disant cancre qu'était Pennac (2007 : 29) illustre parfaitement à la fois la nature et la profondeur du malaise que peut ressentir un élève qui n'y arrive pas :

« Je suis assis, en pyjama, au bord de mon lit. De gros chiffres en plastique, comme ceux avec lesquels jouent les petits enfants, sont éparpillés sur le tapis, devant moi. Je dois *mettre ces chiffres en ordre*. C'est l'énoncé. L'opération me paraît facile, je suis content. Je me penche et tends les bras vers ces chiffres. Et je m'aperçois que mes mains ont disparu. Il n'y a plus de mains au bout de mon pyjama. Mes manches sont

³⁶ Qu'on ne s'y méprenne pas, nous prenons ici les mathématiques à titre purement illustratif et parce qu'elles sont le champ d'investigation privilégié par Chevallard. Sur le fond, elles ne se distinguent en rien des autres disciplines.

vides. Ce n'est pas la disparition de mes mains qui m'affole, c'est de ne pas pouvoir atteindre ces chiffres pour les mettre en ordre. Ce que j'aurais su faire. »

Ne pas saisir l'évidence, ne serait-ce pas une tare ? se demande l'enseignant chez qui le malaise prend une forme différente. Pour peu qu'il ne se contente pas d'éviter le problème ou de le référer à la baisse généralisée du niveau scolaire des élèves, à la démission des parents ou à la prégnance du milieu socioculturel, son impuissance face à l'incompréhension d'élèves pourtant bien intentionnés finira par corroder la confiance qu'il avait mise en ses propres compétences professionnelles, voire, plus profondément encore, sa vocation première.

Or, contrairement à ce qu'affirme Chevallard de manière plus ou moins polémique, l'enseignant ne saurait se contenter de limiter sa responsabilité à la mise en place d'un contexte propice à l'apprentissage et renvoyer la pérennité des difficultés rencontrées par l'élève à sa configuration génétique ou à des paramètres extrascolaires. Cette position de repli sur une bonne maîtrise des techniques d'enseignement peut, pour un temps, le rassurer en détournant son attention du problème. Mais les faits, comme l'incompréhension, ont la peau dure.

Ne faudrait-il pas plutôt s'attacher à identifier l'origine de ce malaise et tenter de le résoudre. Ne serait-ce pas là la posture qui diffère fondamentalement l'enseignant de l'enseignant-chercheur³⁷.

Beauvais (2003 : 13), citant Besnier (1996 : 8), l'affirme du moins lorsqu'elle motive sa recherche liée à la légitimité des savoirs enseignés :

« À l'origine de notre intention de *rechercher* sur la question de la légitimité des savoirs et de leurs enseignements, il y a une prise de conscience en tant que *sujet-chercheur* mais aussi, et peut-être avant tout en tant qu'enseignant, de certaines de nos ignorances concernant les fondements épistémologiques des savoirs que nous avons l'illusion de *connaître* et que nous prétendions *enseigner*. Et dès lors que nous avons commencé à prendre conscience des effets de notre pratique et de ce qu'elle favorisait et ne favorisait pas, est né en nous un profond sentiment de malaise qui s'est peu à peu traduit par une *mauvaise conscience*. Mais, et comme le souligne J.-M. Besnier, *le mobile le plus immédiat qui nourrit l'enquête épistémologique résulte de la prise de conscience accrue de nos ignorances*. »

Si l'on abandonne maintenant l'interprétation ontologique de la difficulté scolaire – irrecevable nous l'avons vu –, notre phrase d'exergue n'en renvoie pas moins à une problématique fondamentale de l'enseignement et de l'apprentissage : la corrélation entre la structure des savoirs à apprendre et celle des savoirs à enseigner ou enseigner.

³⁷ L'enseignant-chercheur doit être considéré ici comme un praticien qui se pose des questions à propos de sa pratique et non obligatoirement comme un enseignant qui « fait de la recherche ».

Ainsi, l'enseignant-chercheur, confronté à la pérennité des difficultés scolaires de son élève pourrait tout à fait renverser la logique de la première hypothèse : *Sachant ce que tu sais et comment tu le sais, les mathématiques telles que je les enseigne ne sont peut-être pas faites pour toi*. Or, ce simple renversement syntaxique et sémantique a été et est encore à l'origine du différend profond opposant les milieux qui s'occupent de près ou de loin de l'École et déchirant le ciel de la noosphère³⁸, pour reprendre le terme de Chevallard. Entre thuriféraires d'une École sanctuaire du savoir, où l'élève est fait ou non pour apprendre, et ceux du tout-à-l'apprenant pour qui le savoir est la dernière des préoccupations, la guerre fait rage depuis la seconde moitié du XIX^e siècle sur fond d'idéologie et de politique. Or, la vanité (au double sens du terme) de ces querelles apparaît dans toute son évidence, si l'on part du postulat qui est le nôtre ici et qui veut qu'il n'existe pas de savoir déclaré sans dimension didactique, ni de didactique sans savoir déclaré.

Nous posons ainsi l'hypothèse que la qualité de l'apprentissage et l'efficacité de l'enseignement reposent en grande partie sur une corrélation plus ou moins étroite entre l'archéologie des savoirs à apprendre et l'architecture des savoirs à enseigner ou enseignés³⁹. Qu'on nous comprenne bien, il ne s'agit pas ici de vouloir fonder l'enseignement sur les représentations des élèves, comme le préconisent par exemple Giordan et De Vecchi (1987) ou encore Astolfi (1992). Notre démarche consiste plutôt à savoir s'il existe, pour un même objet d'enseignement complexe, une trame constitutive du développement de l'intellect humain et de l'apprentissage plus ou moins indépendante des disciplines spécifiques concernées (d'où la référence aux éléments protodisciplinaires). Or, si l'on en croit Perrenoud (1986) qui reprend Conne (1981), « plus on va vers l'enseignement élémentaire, plus la part des objets proprement mathématiques ou linguistiques s'amenuise, plus l'enseignement fait place à des notions paramathématiques ou protomathématiques, paralinguistiques ou protolinguistiques ».

Nous aborderons cette problématique à la fin du deuxième chapitre de notre thèse, où il sera question des démarches d'enseignement précoce du *philosopher* développées, entre autres, par Lipman (1978 / 1995 / 2006), Lévine et alii (2003 / 2008) et Tozzi et alii (1999 / 2001 / 2002 / 2003 / 2004), afin d'en identifier les principes et les enjeux, ainsi que leur éventuelle congruence avec l'acquisition précoce de maîtrises protodisciplinaires telles qu'évoquées ci-dessus.

³⁸ Pour rappel et selon Chevallard : groupe d'influence, voire de pression, représentant les milieux directement ou indirectement concernés par le fonctionnement de l'École et chargés de déterminer les savoirs à enseigner (cf. règlements, directives, recommandations, plans d'études, méthodologies, moyens d'enseignement, etc.).

³⁹ Cette hypothèse ne peut être confirmée ou infirmée qu'en recourant à un dispositif de recherche comparative sur le terrain. Tel n'est pas l'objet de notre thèse. En revanche, cette dernière pourrait servir de base conceptuelle à une telle recherche.

Avant cela, nous analyserons le nouveau plan d'études romand (PER) et tenterons d'en déterminer les fondements épistémologiques, didactiques et méthodologiques.

Premier arrêt sur image

La transposition didactique, une « success story »

Nous avons écrit plus haut que la transposition didactique était un processus dont l'existence était reconnue par l'ensemble des commentateurs de la chose scolaire. On pourrait parler ici d'une *évidence pédagogique*. De fait, dès qu'un chercheur de laboratoire communique les résultats de ses études à ses pairs ou à un public plus large d'initiés, il y a transposition didactique.

Mais au-delà de l'évidence du processus, il y a sa réception et son interprétation. Schneuwly par exemple (1995 : 47) "sent un léger frisson le parcourir" quand il constate l'engouement et l'investissement affectif dont ce concept fait l'objet. Rares sont ceux, ajoute-il en reprenant Lenoir (1994), "qui connaissent une telle *success story*". Mais ce frisson est-il ici jouissif ou anxiogène ? Telle est la question quand on connaît les guerres de tranchées que ce concept a occasionnées, dès sa formalisation par Verret et Chevallard, entre les tenants des didactiques disciplinaires, dont Schneuwly et Astolfi (2010) et ceux de la didactique générale, voire des approches inter- ou transdisciplinaires (comme Morin 2013, par exemple).

Pour notre part, nous estimons que ces querelles de territoires sont largement surfaites quant à leur importance et parfaitement stériles – pour ne pas dire contre-productives – s'agissant de leur incidence sur les pratiques, parce qu'elles prennent leur origine dans une forme de confusion de concepts, une guerre des mots en quelque sorte, sans influencer sur l'enseignement au quotidien et, *a fortiori* sur la formation des enseignants.

Nous avons vu le tollé des didacticiens quand Chevallard a intitulé son maître-ouvrage "Des savoirs savants aux savoirs enseignés". Ces professionnels de l'enseignement se sont sentis dévalorisés par ce seul libellé : pouvaient-ils admettre que le savoir qu'ils apprenaient à des fins d'enseignement n'avait rien de scientifique ? Chevallard s'est d'ailleurs rapidement rendu compte des ravages symboliques et psychologiques qu'un tel intitulé pouvaient engendrer. D'où son rectificatif, pour le moins hésitant, dans la deuxième édition de son ouvrage (1991). Mais le mal était fait et dès lors se sont succédé les querelles interminables pour déterminer ce qu'était ce savoir savant, sa légitimité, sa pertinence, voire son lieu de production.

On a certes tenté d'affiner le concept en recourant à d'autres appellations : savoir académique, savoir de référence, pratique sociale de référence, modèle praxéologique, matrice disciplinaire, etc. Mais aucun de ces concepts ne recouvre la même réalité. Chacun sert de point d'ancrage à une manière particulière de définir la nature du savoir scolaire, sa pertinence ou sa légitimation et les modalités de sa transmission, voire de sa transposition.

Quand Astolfi (2010 : 13 - 54), par exemple, tente de réhabiliter "les savoirs, trop facilement déclarés académiques et inutiles, dévalorisés au profit des perspectives plus dynamiques qu'offrent [...] les compétences et l'interdisciplinarité", il s'essaie logiquement à une première définition de ces savoirs. Sans toutefois y parvenir, puisqu'il *bifurque* aussitôt sur une apologie des champs ou des "îles" disciplinaires sans frontière et sans rapport les uns ou les unes avec les autres. D'après lui, chaque discipline est ainsi un "géant", sur l'épaule duquel, nous, "nains" de la connaissance, sommes juchés pour voir mieux et plus loin. Cette description des savoirs disciplinaires, tout aussi métaphorique que celle de Chevallard décrite au chapitre précédent, conduit l'auteur à une tentative de définition en creux de ces mêmes savoirs, définition dont le caractère pour le moins confus n'est pas le seul problème :

"C'est volontairement que nous insistons sur le caractère disciplinaire des savoirs, sur la *discipline de l'esprit* qui est à construire pour entrer dans les savoirs. C'est à dessein que, dans les développements précédents, nous avons employé d'une façon quasi interchangeable les mots *savoirs* et *disciplines*. Cela ne signifie pas qu'il n'existerait que des formes disciplinaires du savoir, puisque nous utilisons aussi des *savoirs d'action* qui restent *insus* de nous-mêmes et sont seulement mobilisés *en acte* [...]. Cela ne nie pas non plus l'*interdisciplinarité*, sauf quand elle cherche à éviter le détour disciplinaire, sinon même à refuser les disciplines, pour chercher à entrer de plain-pied dans une pensée complexe [...]." (Ibid. : 31)

Nous n'en savons pas plus sur ces savoirs, sinon qu'ils sont disciplinaires et qu'ils sont l'équivalent des disciplines. Ce qui pose déjà un problème de logique. Que sont par ailleurs ces "savoirs d'action insus de nous-mêmes" ? L'ébéniste qui crée un meuble recourt-il à un savoir insu de lui-même ? Et enfin qu'enseignerait une démarche interdisciplinaire qui, à dessein, nierait l'apport des disciplines spécifiques – pour autant qu'un tel monstre puisse exister ?

On l'aura compris : quand tout se vaut et est interchangeable, alors règne la confusion, dont l'expression métaphorique, voire mythique, est le symptôme. Telle était déjà la faiblesse conceptuelle du texte de Chevallard, quand, emporté par une extase lexicographique et épistémologique, il faisait de la Didactique le tenant et aboutissant de tout enseignement.

Schneuwly (1995 : 48), au contraire, tente d'introduire une certaine logique, voire une chronologie, dans son interprétation (ou son *petit mal-traité*) de la transposition didactique en faisant des savoirs d'action le point de départ du processus :

"Le savoir, ingrédient essentiel de l'enseignement, existe d'abord comme savoir utile dans les situations avant d'être transposé dans la situation d'enseignement et devenir savoir enseigné, c'est-à-dire un autre savoir."

Là où Schneuwly se trompe fondamentalement, c'est que ni Verret (malgré son expression de *substitution d'objet*) ou Chevallard ne mentionnent de différence **de nature** entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné, mais d'une « précipitation épistémologique » au sens

chimique du terme, comme nous l'avons écrit plus haut, ou d'une *abréviation* du savoir de référence, comme le souligne Astolfi (2010).

Et l'on verra aux chapitres suivants de notre thèse que ce processus ne date pas d'hier, mais consacre une didactique et une méthodologie que Comenius (2002), entre autres, a initiées au XVII^e siècle, processus que Barthes (1957) a nommé la mythification du savoir scolaire et Verret (1975) une substitution d'objet.

De fait, le savoir scolaire n'est pas, pour Schneuwly, un savoir transposé, mais bien "un autre savoir". La différence n'est donc pas de degré, mais de nature. Sa "pertinence par rapport à la situation" où il peut s'exercer n'a pas d'importance. Seule compte sa légitimité institutionnelle, chronologiquement assez lointaine et épistémologiquement distante de sa référence, mais conférée par un savoir savant produit à un moment donné par une instance académique. Sans qu'on sache véritablement qui décide de cette légitimité ou de cette reconnaissance sociale, ni comment et pourquoi :

"Le processus de transposition est inconscient, non contrôlable, multidéterminé [ajoute Schneuwly]. Si subjectivement, chaque agent [de la noosphère dirait Chevallard] prend probablement des décisions rationnelles d'adéquation des contenus par rapport aux finalités scolaires, objectivement le nombre même de niveaux de décisions et surtout l'intégration de chaque savoir dans un tout solidaire d'une discipline déjà constituée, et plus généralement des disciplines et du cadre scolaire, font que la signification que prendront les savoirs dans l'institution échappe largement aux acteurs." (Ibid. : 49 - 50)

Nous sommes d'accord avec lui s'agissant de ce que Chevallard nomme la *transposition externe des savoirs savants en savoirs à enseigner*. C'est sans doute dans cette forme d'irrationalité institutionnelle que réside l'origine du clivage croissant entre savoirs de référence et savoirs à enseigner. De notre point de vue, seule une réflexion fondamentale quant aux enjeux, aux objectifs et aux conditions liés à l'accès des élèves au savoir pourrait, sinon combler cet écart, du moins le relativiser. Weiss (1991) allait dans ce sens quand il proposait de refonder le plan d'études du français en Suisse romande et d'organiser son enseignement en activités globales portant sens et fédérant différentes maîtrises historiquement dissociées. Nous verrons, ci-après, que Chevallard et même Astolfi – pourtant grand thuriféraire des disciplines spécifiques – proposent des dispositifs d'enseignement s'appuyant sur ces mêmes principes.

Cependant, qualifier d'irrationnel la *transposition interne des savoirs à enseigner en savoirs enseignés* signifierait que l'enseignant ne maîtrise pas fondamentalement, du point de vue épistémologique et didactique, ce qu'il enseigne et pourquoi il l'enseigne. C'est contre ce constat – que Schneuwly ne formule pas expressément dans son article, mais que ce dernier pourrait laisser accroire – que le dispositif de formation que nous détaillerons au chapitre 4 de notre thèse se positionne. Comme Astolfi (2010 : 51), nous partageons ici "les analyses de Michel Develey [1995], selon qui la nouvelle identité professionnelle dont les enseignants ont à se doter n'aboutit pas à négli-

ger les contenus à enseigner, mais va de pair avec **une plus grande vigilance épistémologique** à leur égard. On parle volontiers de savoirs de *haut niveau*, mais cette hauteur ne correspond pas à des empilements toujours élevés de contenus ; elle relève d'une compétence à *regarder de haut* ses connaissances". La séquence d'enseignement de Terrier (cf. notre chapitre 4) illustre ce qu'Astolfi nomme le processus d'*élémentation du savoir*, qui s'oppose à la démarche d'*abréviation* de ce dernier, sa *mise en bouche* plutôt qu'un *coupe-faim*. Plus précisément et toujours selon Astolfi (2010 : 45), "*abréger le savoir* réduit la culture commune à un *minimum basique*. On sélectionne les informations par *soustraction*, en éliminant celles qui paraissent trop complexes. L'abrégeé [...] dispense d'investissements intellectuels lourds, tout en permettant de faire face aux exigences scolaires ainsi qu'aux besoins utilitaires de la vie quotidienne". À ce mouvement "de fermeture (qui esquivé l'entrée dans la complexité des savoirs) [devrait faire place] un mouvement d'ouverture (qui recherche les moyens didactiques d'y introduire, même de façon modeste)" (Ibid. : 46). Mais dans les faits, Astolfi constate que "la pratique de l'abréviation reste dominante" en classe et que les recherches didactiques qui vont en sens inverse se développent *de façon pointilliste*.

Dans *La saveur des savoirs*, lui-même ne va pas beaucoup plus loin dans la théorisation et la modélisation de cette démarche d'ouverture aux savoirs complexes. Cependant, avant de se lancer dans une défense et illustration des disciplines comme fondements et aboutissements de toute activité scolaire, il donne un exemple parlant de ce que nous appellerons **une posture épistémologique qui transcende les disciplines**. La transcendance n'est pas à prendre ici au sens de supériorité d'un élément par rapport à l'autre, mais bien de **sublimation des disciplines** et de **fonds de culture commune des disciplines scolaires spécifiques**. Ainsi, Astolfi (Ibid. : 18 - 20) prend l'exemple de notions complexes en biologie (*la cellule*) et en géographie (*les chorèmes*) pour illustrer cette posture épistémologique qui permet, entre autres, de reconstruire la genèse de ces notions et d'en identifier les différentes strates de complexité.

"C'est là [ajoute-t-il] un enjeu essentiel pour les années à venir, car seule cette propédeutique aux savoirs disciplinaires justifie finalement le niveau d'étude exigé pour l'enseignement primaire et secondaire. C'est un défi à relever pour la formation des enseignants que de les initier à une perception plus dynamique et finalement plus puissante de leur discipline. Afin qu'ils ne l'envisagent pas seulement en termes de définitions, de résultats, de listes de données, mais qu'ils maîtrisent mieux la nature des problèmes auxquels elle s'affronte, qu'ils identifient mieux les moments de son histoire et de son épistémologie." (Ibid. : 51)

Et Astolfi de citer Victor Hugo : "Savoir étant sublime, apprendre sera doux." Si cette *élémentation* des savoirs scolaires requiert une formation de haut niveau des enseignants qui s'y engagent, elle nécessite que les élèves eux-mêmes soient (rendus) capables de prendre de la distance par rapport aux activités scolaires, de se dégager de

leur apprentissage du "métier d'élève" (Ibid. : 44) pour apprendre celui d'Homme. Mais cette dynamique est encore peu présente dans les formations des enseignants et *a fortiori* dans les classes, selon Astolfi.

La transposition didactique comme révélateur

Au-delà des définitions plus ou moins abouties du processus de transposition didactique et de sa réception souvent peu objective, on peut affirmer que cette "success story" aura au moins incité ou obligé les commentateurs de la chose scolaire à mieux définir leurs conceptions de l'Ecole, comme institution de transmission de savoirs, entre autres, et leurs points de vue quant à la nature du savoir à enseigner ou enseigné et de sa relation à une référence quelle qu'elle soit. Le débat était donc engagé.

Schneuwly (1995 : 51, note 1) affirme à raison qu'il "est une attitude normative par rapport au concept de transposition didactique, notamment dans des approches qu'on peut grossièrement qualifier de *pédagogiques*, qui fait qu'il est discuté non comme une construction théorique dont on évaluerait la cohérence, la pertinence, la force d'explication des phénomènes observés, mais comme un outil ou même une arme dans le combat pédagogique. On ne le traite pas, dès lors, en termes d'accord ou de désaccord sur fond d'arguments empiriques ou théoriques, mais en termes d'effets bénéfiques ou maléfiques, de mérites ou de limites qu'aurait le concept".

Dans notre thèse, nous avons voulu déroger à cette représentation normative de la transposition didactique et inscrire l'analyse de cette dernière dans une dimension essentiellement épistémologique, au sens où nous avons tenté d'en décrire l'évolution historique comme processus inhérent à tout enseignement, et didactique par le fait d'avoir voulu opérationnaliser de manière critique ce même processus dans le cadre d'un dispositif de formation des maîtres que nous expérimentons depuis 2007.

Mais on ne saurait passer sous silence le fait que la réception du concept de transposition didactique, dès les années 70, a radicalisé deux conceptions majeures au moins s'agissant du savoir scolaire, de sa transmission et de sa relation à un savoir de référence. Pour faire court, on pourrait écrire que la première s'appuie sur les disciplines spécifiques, plus ou moins indépendantes les unes des autres, telles qu'elles ont été formalisées principalement à partir du XVII^e siècle. La seconde est fondamentalement transdisciplinaire et prend en compte, entre autres, des savoirs de référence extérieurs à l'École. On ajoutera que la posture disciplinaire s'accommode plus ou moins bien des dispositifs d'enseignement en vigueur aujourd'hui dans la plupart des institutions scolaires, alors que la démarche transdisciplinaire, telle que Chevallard et Astolfi – dans une moindre mesure – la décrivent, requiert une refonte fondamentale des *curricula*, comme nous le verrons plus loin.

Entre ces deux conceptions de l'École et du savoir qu'elle transmet, il n'y a malheureusement pas beaucoup de rapprochements à

l'heure actuelle, mais plutôt une radicalisation des positions théoriques, didactiques et pédagogiques.

Ainsi, pour reprendre Schneuwly et son *petit mal-traité* du processus de transposition didactique (1995 : 48 - 49), il n'y a pas une différence de degré de scientificité, mais bien de nature, voire de légitimité, entre le savoir en acte et le savoir enseigné. Ce dernier devient un **autre** savoir, du moins dans sa conception de ce processus :

"[...] les savoirs n'existent pas en premier lieu pour être enseignés, mais pour être utilisés dans des situations diverses. En situation évidemment, on sait en général ce qu'il faut savoir, sinon on ne saurait agir ; un savoir se justifie par sa pertinence pour l'action dans une situation. Tout autre est la situation dans l'enseignement. Le savoir est savoir à enseigner, savoir à savoir, savoir enseigné au lieu d'être savoir à utiliser".

Schneuwly (Ibid. : 50) tente de prendre le contre-pied de cette conception en affirmant que la mission première de l'École est de "transmettre des savoir-faire pour préparer des sujets adaptés à la société", c'est-à-dire capables d'agir en toute connaissance de cause ou encore que "tout enseignement vise en dernière instance toujours des savoir-faire, ou plus précisément vise à transformer la capacité d'agir dans des situations grâce à des savoirs utiles" (Ibid. : 52). Mais il ajoute immédiatement que « le savoir enseigné doit être considéré comme une création hautement originale, collective, souvent séculaire de l'institution scolaire » (Ibid. : 50 / nous soulignons), cela dans un cadre disciplinaire, voire scolaire, constitué de longue date. Il s'agit donc bien, ici aussi, d'un autre savoir que celui que l'élève aura à utiliser dans sa vie de citoyen.

Au-delà de la contradiction du propos, on peut se demander par quel miracle un savoir scolaire dont la pertinence pour l'action dans une situation ne fonde pas véritablement la légitimité – puisque cette dernière a été décidée de longue date par une instance historiquement datée – peut conduire à former des citoyens adaptés à la société d'aujourd'hui. Aristote, déjà, était confronté à ce dilemme, lui qui affirmait que l'homme est "un animal politique", donc d'action, mais qui dans le même temps prétendait que, pour philosopher, il convenait de se dégager des contingences de l'existence et des fins utilitaires.

Cependant, nous sommes d'accord avec Schneuwly (Ibid. : 51), quand il affirme (reprenant en cela Bouchard 1992) qu'enseigner la langue française ne consiste pas à "faire de l'élève un spécialiste du langage", donc de faire un copier-coller du savoir *savant* en classe. Les dernières velléités de rénovation allant dans ce sens s'agissant de l'enseignement du français par exemple ont montré leurs limites et les difficultés concrètes d'une telle ambition (cf. notre chapitre 4).

En revanche, quand Schneuwly (Ibid. : 52) impute au processus de transposition didactique la modélisation de ces savoir-faire, ou plutôt de ces "manières d'être, de penser et de faire", modélisation qui implique que "ce n'est jamais la pratique en tant que telle - de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul - qui devient objet d'enseigne-

ment, mais le savoir de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul", il se trompe de cible. Cette modélisation scolaire a commencé bien avant l'émergence du concept moderne de transposition didactique. Chez les Grecs de l'Antiquité déjà (cf. notre présentation d'Isocrate au chapitre suivant), l'enseignant d'éducation physique, qu'on appelait le pédotribe, pouvait très bien enseigner son art sans le pratiquer, cela malgré l'injonction de Chrysostome (in Massicotte et Lessard 1984 : 47) :

"Il ne suffit pas que le pédotribe parle des exercices ; il doit aussi en faire la démonstration à ceux qui les apprennent". [nous soulignons]

Et cette modélisation qui fait également qu'on apprend à l'élève non pas à chanter, mais ce qu'est chanter, non pas à écrire mais ce qu'est écrire, en d'autres termes *un savoir sur* et non *un savoir en acte*, a été initiée dès les premières théories de l'éducation et institutionnalisée aux XVI^e et XVII^e siècles, comme nous le montrerons au chapitre 4. Et bien avant l'émergence du concept de transposition didactique dans les années 70 et 80, combien d'élèves francophones ont appris ce qu'était que parler l'allemand du point de vue de la grammaire et de la syntaxe, sans jamais véritablement le parler ?

On ne saurait donc référer cette modélisation aux seules théories de Verret ou de Chevallard, entre autres, mais à une posture épistémologique qui fait que l'institution scolaire a tenté historiquement, de manière progressive et pour des raisons fort louables sans doute, de faciliter l'accès de tous les élèves au savoir – cela le plus rapidement possible – allant parfois malheureusement jusqu'à le caricaturer. Le maître-ouvrage de Comenius ne s'intitulait-il pas *la Grande didactique, ou l'art universel de tout enseigner à tous* et ses chapitres XVII et XIX *Fondements d'un enseignement et d'une étude faciles* ou *Règles fondamentales pour enseigner rapidement* ? En ce sens, il y a toujours eu quelque chose de volontaire et de rationnel dans le processus de transposition didactique, contrairement à ce qu'affirme Schneuwly.

Ce dernier affirme également que ce processus implique "la nécessité de construire, éventuellement en imitant les aspects originaux, un contexte nouveau pour les savoirs enseignés" (1995 : 49). Or, ce processus où le savoir scolaire devient sa propre référence et s'auto-alimente, où la classe reflète le Monde en même temps qu'elle s'en distancie, est déjà à l'œuvre dans la *Grande Didactique* de Comenius. Encore une fois, on se trompe d'époque et de cible.

Tout autre est le point de vue de Chevallard. Ce dernier commence par admettre, comme Schneuwly, que la question des savoirs de référence ou des savoirs scolaires et de leur relation est fort complexe et requiert une clarification. Mission qu'il assigne à la didactique (1997 : 1) :

"[...] le point de vue didactique conduit à analyser les notions mêmes dans lesquelles s'énonce la question des savoirs enseignés et de leurs formes scolaires de transmission. Qu'est-ce qu'un *savoir* ? Que sont *les savoirs* ? Que dissimule la métaphore de leur *transmission* ? Quelles limites met-elle à notre capacité de penser le problème curriculaire au-

jourd'hui ? En quoi, par exemple, consiste le fait d'*enseigner* un savoir ? Et est-ce là tout ce qu'on peut y faire ?

Lui-même part également du principe que tout savoir repose sur la résolution de situations problématiques, l'accomplissement de certaines tâches d'un certain type. La question est alors de savoir "comment faire pour..." (Ibid. : 4). Cette conjonction d'un savoir-faire et d'un savoir constitue, selon Chevallard, une *praxéologie*. Il ajoute que "toute action humaine procède [de cette dernière] et donc que toute action procède d'un savoir" (Ibid. : 4 et 5). Pour lui, la légitimité d'un savoir repose ainsi sur une "réalité possédant une suffisante dignité épistémologique qui combine une cote culturelle et intellectuelle" (Ibid. : 5).

Cette ouverture aux praxéologies s'oppose, à l'en croire, "à une vision restrictive, énumérative, sanctifiée par la haute culture - et relayée par l'École - d'un monde de savoirs canoniques" (Ibid. : 5) qui conduit à "une monumentalisation du corpus [...] enseigné" (2012 : 3). Elle "prétend faire droit aux *petits savoirs*, savoirs populaires, savoirs du quotidien, ignorés ou dépréciés, savoirs en émergence aussi, qui, demain peut-être, ou sinon après-demain, seront à leur tour canonisés" (1997 : 5). Car, toujours selon Chevallard, les hiérarchies entre savoirs *nobles* et *moins nobles* ne sont pas immuables, mais historiquement datées.

De plus, et contrairement à Schneuwly (1995 : 54) qui limite "le sens de didactique à l'institution scolaire, elle-même liée à l'institution étatique, issue de la nécessité de créer une administration basée sur le calcul et l'écriture", Chevallard prône "l'assomption du didactique dans la culture, et, corrélativement, à son intégration dans les activités *ordinaires* de la vie sociale" (1997 : 12 - 13). Et, "contre les usages et les ukases, [il affirme qu'il y a lieu de] faire droit à des formes didactiques aujourd'hui inaccoutumées, mais mieux adaptées à l'étude de savoirs plus divers - à l'École et ailleurs. Car [ajoute-t-il] si le temps de l'École est nécessairement limité, la *skolê* [cf. Aristote] accompagné l'homme libre tout au long de sa vie" (Ibid. : 13).

Mais, pour ce faire, il convient à ses yeux (Ibid. : 12), de "rouvrir d'urgence le chantier [des *curricula* scolaires sur lesquels] nous aurons trop longtemps vécu [et qui semblent être entrés] dans une crise peut-être terminale". Au-delà du caractère partiellement exagéré du propos - dont Chevallard est coutumier, comme nous l'avons vu précédemment -, il propose des pistes concrètes pour cette refonte nécessaire des programmes d'études.

"Épistémologiquement et didactiquement, il faut refonder l'École"
(2012 : 8)

Dans un premier temps, Chevallard présente deux critères d'appréciation de la pertinence et de l'efficacité d'un projet de programme d'études (2012 : 3). Le premier consiste à évaluer son degré d'adéquation "non sans doute à la demande, mais à des besoins véritables de la

diversité citoyenne". Le second critère, réfutant "l'allégation nue de la valeur formatrice" d'un programme d'études, interroge "l'objet auquel il y aurait formation, et l'utilité de cet objet.

En résumé, un *curriculum* pertinent et efficace devrait répondre, selon Chevallard, aux questions essentielles suivantes : à quoi, pour quoi et "au service de quels projets majuscules ou minuscules" forme-t-on l'élève ?

Mais il ne s'arrête pas là, car, selon lui, il ne suffit pas d'apprécier les qualités formatrices d'un programme d'études pour le rendre efficace. Il s'agit de créer un nouveau paradigme épistémologique et didactique, celui "du *questionnement du monde*, où l'on s'instruit en étudiant des *questions* auxquelles on essaie par là d'apporter des *réponses*, rassemblant et étudiant *pour cela* des œuvres idoine [...] en fonction des besoins. Les *programmes* doivent en conséquence se présenter comme des systèmes codisciplinaires de *questions à étudier*, qui renvoient secondairement et d'une façon ouverte, exploratoire, à des programmes-noyaux disciplinaires" (2012 : 1).

C'est là toute la différence entre la conception de la transposition, voire de l'anthropologie didactiques, telles que Chevallard les conçoit, et les processus de formation exclusivement disciplinaires - ou presque - que prônent Schneuwly et Astolfi, entre autres. Quand on considère les disciplines comme des "géants" (cf. Astolfi 2010), on ne saurait admettre qu'elles soient soumises aux "nains" qui profitent de leur épaule pour voir plus loin.

Revisiter "les œuvres scolaires"

De fait, la "vigilance épistémologique" que prône le dispositif de formation des enseignants que nous expérimentons depuis 2007 conduit chaque praticien à revisiter ce que Chevallard nomme les œuvres scolaires, cela afin d'éviter leur "monumentalisation", processus daté qui est, selon lui, contemporain « de l'effacement des raisons d'être, de l'oubli de l'utilité des œuvres [...] enseignées. Ces œuvres deviennent alors semblables à des monuments que l'on visite par contrainte, dont on ignore et dont on ignorera à quoi ils pourraient bien servir aujourd'hui si ce n'est à inspirer le respect des mondes morts aux êtres dociles, à exciter les indociles à se rebeller vainement" (2012 : 4).

Cependant, revisiter les œuvres scolaires ne suffit toujours pas, selon Chevallard, à sortir l'élève de son statut de spectateur du savoir. Pour l'en rendre acteur, il convient également de refonder l'ingénierie didactique.

En ce sens, il propose de créer des *activités d'étude et de recherche* (AER) pour chaque œuvre scolaire qui satisferait aux deux critères énoncés ci-dessus et de les inscrire dans des *parcours d'étude et de recherche* (PER) globaux. Cela conduirait, de son point de vue, à appliquer un nouveau critère de jugement à un programme d'études, un critère à trois degrés :

"[...] toute œuvre figurant dans un programme sera conservée si (et seulement si) l'on peut [premièrement] en énoncer une raison d'être clé au

niveau d'enseignement visé (qui ne se réduise pas, bien sûr, à prétendre que *c'est formateur* ou *qu'on l'a toujours fait*) ; [deuxièmement] produire une AER, une situation compatible avec les conditions d'enseignement, où cette œuvre apparaisse comme éminemment utile, sinon indispensable." (Ibid. : 5)

Le troisième degré de l'analyse consisterait à se demander si cette AER peut s'intégrer dans un parcours global de formation, en d'autres termes dans un PER.

Pour des élèves herbartiens, procognitifs et exotériques

Enfin, pour Chevallard, tout ce processus de questionnement épistémologique et didactique des plans d'études n'aurait aucun sens si ces derniers n'incitaient pas l'élève à questionner le Monde, i.e. à adopter une posture herbartienne par rapport à son environnement et à son apprentissage. Un "nouveau paradigme scolaire" devrait également, selon Chevallard, former "des citoyens *procognitifs*, qui vont de l'avant au lieu seulement de regarder en arrière, étudiant et apprenant ainsi à tout âge et à tout instant les connaissances qui s'avèrent utiles, sans vivre leur passé [scolaire] comme un destin indépassable" (Ibid. : 9).

Et Chevallard, reprenant en cela Pythagore [cf. aussi notre chapitre 3], distingue enfin deux attitudes possibles de l'élève face à l'apprentissage : l'une *ésotérique*, l'autre *exotérique*. La première consiste à être assuré d'un certain savoir et, en quelque sorte, à vivre sur cet héritage ; la seconde à reconnaître son ignorance dans certains domaines et à vouloir la combler. Le nouveau paradigme scolaire, tel que le définit Chevallard, consiste donc à faire passer l'élève de l'une à l'autre. En termes plus concrets, ce qui lui "paraît *sine qua non* aujourd'hui, c'est d'introduire dans les classes une activité d'*étude critique* de textes visant à apporter des réponses à des questions codisciplinaires, cette activité elle-même nourrissant de ses questions l'activité proprement [...] disciplinaire de la classe [...]" (Ibid. : 10). Cela dans l'espoir que l'élève passe d'une attitude relativement passive face à la connaissance à une prise de conscience de ses besoins pour répondre à des questions fondamentales dans le cadre d'un projet de formation global, donc d'Homme, à moyen et à long terme :

"Je vais étudier telle question ; j'ai besoin pour cela de certaines connaissances dont j'ignore la nature et que j'ignore sans doute ; mais je vais les conquérir ou les reconquérir *à partir de maintenant*". (Ibid. : 9)

Prise de conscience, motivation et projection, tels devraient être, en conclusion et pour Chevallard, les ingrédients de l'apprentissage de l'élève dans le cadre d'un nouveau paradigme scolaire visant à refonder l'École.

Apprendre le métier d'Homme

*Principes d'une formation des enseignants
à l'anthropologie didactique*

Évolution historique du savoir scolaire⁴⁰ et de son rapport au savoir de référence :

de l'Antiquité au Moyen Âge

Tenter de définir le rapport épistémologique qu'entretiennent actuellement les savoirs scolaires et leurs références scientifiques d'un point de vue général, telle est la gageure de ce chapitre. Sont-ils en phase ou existe-t-il un décalage entre eux ? Si distance ou *hiatus* il y a, de quelle nature sont-ils et quelle en est l'origine ? Cette éventuelle discrédance est-elle consubstantielle aux savoirs scolaires et donc rédhibitoire ou peut-elle être réduite, voire comblée ? À quelles conditions et pour quels objectifs ? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles nous tenterons de répondre ici. Leur analyse nous paraît essentielle dans l'optique d'une pratique de l'enseignement éclairée et clairvoyante. Rappelons que lorsque Chevallard (1985 / 1991) accompagne son ouvrage *La transposition didactique* de la mention *du savoir savant au savoir enseigné*, cela soulève un tollé d'indignations tant chez les enseignants que chez les didacticiens. Comment pouvait-on admettre qu'à l'école on n'enseignait pas *la* physique, mais *de la* physique ? Cette distinction a été perçue comme une remise en question inacceptable du caractère scientifique de tout enseignement. Tel n'était cependant pas le propos de l'auteur et il s'en est expliqué dans la version augmentée de son ouvrage (1991).

Mais on l'aura compris, cette question du rapport entre les savoirs de référence et les savoirs enseignés ou appris est délicate, tant du point de vue psychologique qu'épistémologique. Nous partons, quant à nous, de l'hypothèse que ce rapport est le produit d'une construction de longue date dont nous allons tenter de décrire les étapes les plus significatives à nos yeux. La multitude des paramètres à prendre en compte dans ce contexte nécessiterait plusieurs vies pour en faire le tour. Nous en avons donc délibérément privilégié certains au détriment d'autres peut-être tout aussi importants. Enfin, il faut admettre que l'évolution historique des savoirs scolaires et de leurs rapports aux savoirs de référence est un domaine fort peu balisé actuellement. Nous nous lançons donc ici dans une forme d'inconnu, dont nous avons dit qu'il était stimulant, mais aussi source de quelques inquiétudes.

⁴⁰ Par savoir scolaire, nous n'entendons pas seulement celui produit pour et par l'institution qu'est l'École, mais tout savoir destiné à être transmis à et appris par un individu ou un groupe d'individus. Les modalités de sa diffusion sont innombrables et renvoient tant à l'écrit qu'à l'oral, voire au numérique et à l'image.

De l'étonnement initial au dépassement mortel

Aristote, dans sa *Métaphysique* (1838 : I / 2 / 982b), affirme que la posture philosophique prend racines dans l'étonnement et le doute, qui conduisent l'individu à reconnaître sa propre ignorance et à vouloir la combler. C'est là, selon lui, le fondement de la recherche. En cela, il reprend les propos de son maître Platon et de Socrate qui affirment que « c'est tout à fait de quelqu'un qui aime à savoir, ce sentiment, s'étonner : il n'y pas d'autre point de départ de la quête du savoir que celui-là (...) » (Théétète 2008 : 1909 / 155d).

« Ce fut en effet [ajoute Aristote] l'étonnement d'abord comme aujourd'hui, qui fit naître parmi les hommes les recherches philosophiques. Entre les phénomènes qui les frappaient, leur curiosité se porta d'abord sur ce qui était le plus à leur portée ; puis, s'avancant ainsi peu à peu, ils en vinrent à se demander compte de plus grands phénomènes, comme des divers états de la lune, du soleil, des astres, et enfin de l'origine de l'univers. »

Cet étonnement conduira quelques individus ou groupes d'individus, souvent isolés et rejetés par leurs pairs, à tenter de sortir par le raisonnement d'un univers mythologique où l'homme et sa destinée étaient comme des fétus de paille ballottés entre la bonne ou mauvaise humeur des dieux. Une telle tentative n'était pas sans risques comme l'illustre le cas d'Anaxagore, philosophe prétendument présocratique, qui fut menacé par les Athéniens de procès pour impiété, car il osait affirmer que la Lune était une pierre et non une déesse.

Le questionnement de ces premiers philosophes était *dialectique*, au sens où leur étonnement a d'abord porté sur des phénomènes antinomiques très concrets de leur environnement immédiat, puis, comme le précise Aristote, sur des éléments toujours plus complexes et abstraits. Cette évolution s'est accompagnée de diverses tentatives de catégorisation, afin de déterminer un principe commun unitaire à ces dualités dont on affirmait qu'elles constituaient l'essence de tous les êtres (le Nombre, l'Idée, la Cause Première, etc.) :

« Alcmaeon de Crotone paraît avoir professé une doctrine semblable : il la reçut des Pythagoriciens ou ceux-ci la reçurent de lui ; car l'époque où il florissait correspond à la vieillesse de Pythagore ; et son système se rapproche de celui de ces philosophes. Il dit que la plupart des choses humaines sont doubles, désignant par là leurs oppositions, mais, à la différence de ceux-ci, sans les déterminer, et prenant au hasard le blanc et le noir, le doux et l'amer, le bon et le mauvais, le petit et le grand. Il s'exprima ainsi d'une manière indéterminée sur tout le reste, tandis que les Pythagoriciens montrèrent quelles sont ces oppositions et combien il y en a. On peut donc tirer de ces deux systèmes que les contraires sont les principes des choses et de l'un d'eux quel est le nombre et la nature de ces principes. Maintenant comment est-il possible de les ramener à ceux que nous avons posés, c'est ce qu'eux-mêmes n'articulent pas clairement, mais ils semblent les considérer sous le point de vue de la matière ; car ils disent que ces principes constituent le fonds dont se composent et sont formés les êtres. » (*Métaphysique* 1838 : I / 5 / 986a – 986c)

Certaines de ces questions dyadiques ont entre-temps reçu une réponse, d'autres restent en suspens et sont devenues l'apanage

d'autres disciplines que la seule philosophie : Pourquoi la nuit succède-t-elle au jour ? L'Univers est-il fini ou infini, a-t-il un début et une fin ? Comment distinguer le mouvement du repos, la beauté de la laideur ou le bien du mal ? Comment se fait-il que chaque matin je me réveille différent et que je reste pourtant le même ?

Cette capacité d'étonnement et le genre de problématiques explorées peuvent paraître puérils à un esprit du XXI^e siècle empreint de science positive et dure. Mais ce serait oublier que cette posture et ces questions sont à l'origine de notre culture philosophique et scientifique, qu'elles ont fondamentalement déterminé l'évolution de la pensée humaine et qu'elles sont encore prégnantes aujourd'hui. Cela pour autant qu'on fasse preuve d'une certaine ouverture d'esprit, voire d'une forme d'innocence propre aux enfants.

À plus de deux millénaires d'Aristote, Hersch (1993 : 7 - 9) ne dit rien d'autre que son illustre prédécesseur quand elle affirme que « savoir s'étonner [est] le propre de l'homme » et que ce « processus créateur » sert de fondement à la pensée philosophique, pour autant que nous nous dépouillions de « l'arrogance adulte, qui considère tout le passé avec condescendance, du haut de la magnificence de la science moderne ». Selon elle, les enfants de cinq ans se posent déjà des questions de nature philosophique, qu'il s'agisse de leur environnement immédiat ou de leur intimité. En extrapolant l'affirmation de Hersch dans une perspective pédagogique d'accès au savoir, nous pourrions ajouter que de la qualité ou de l'absence des réponses qu'on apportera à ces questions existentielles et phénoménologiques de l'enfant pourrait dépendre, pour une part que cette thèse ne saurait déterminer, le développement de qualités humaines, voire de compétences intellectuelles dont l'enseignement pourrait tirer profit.

Pour l'adulte, cette focalisation sur un questionnement profondément humain requiert soit un certain « loisir philosophique » (sur la nature duquel nous reviendrons), soit des circonstances plus ou moins dramatiques qui l'obligent à ce « resserrement » ontologique.

Sur l'échelle de ce dernier, l'expérience de Levi (1987 : 26) dans les camps de concentration de la seconde guerre mondiale est sans doute la plus dramatique. Il nous livre ici sa descente en Enfers⁴¹, sa *chute vers le néant*, ce processus de déshumanisation qu'on lui a infligé et qui, au final, lui fait découvrir par « une intuition quasi prophétique » ce *quelque chose* de nous qui fait ce que nous sommes et fonde notre identité. Tout en retraçant l'horreur de l'holocauste, Levi met en lumière ce qui jamais ne pourra nous être enlevé : notre humanité. Ce qui reste quand tout le reste vous est refusé :

« Alors, pour la première fois, nous nous apercevons que notre langue manque de mots pour exprimer cette insulte, la démolition d'un homme.

⁴¹ Sur le plan littéraire, on notera en filigrane de ce récit des références à la quête d'Ulysse et les influences de Dante et de James Joyce. Ces références ressortissent toutes à une forme de *catharsis* aboutissant à l'*intuition quasi prophétique* d'une réalité : notre humanité. Pour reprendre le lexique kantien revisité par Schopenhauer, on touche ici du doigt une réalité *nouménale* et non plus seulement *phénoménale*.

En un instant, dans une intuition quasi prophétique, la réalité nous apparaît : nous avons touché le fond. Il est impossible d'aller plus bas, il n'existe pas, il n'est pas possible de concevoir condition humaine plus misérable que la nôtre. Plus rien ne nous appartient : ils nous ont pris nos vêtements, nos chaussures, et même nos cheveux ; si nous parlons, ils ne nous écouteront pas, et même s'ils nous écoutaient, ils ne nous comprendraient pas. Ils nous enlèveront jusqu'à notre nom : et si nous voulons le conserver, nous devons trouver en nous la force nécessaire pour que derrière ce nom, quelque chose de nous, de ce que nous étions, subsiste. »

Dans un registre nettement moins dramatique et dans un mouvement inverse, Ramuz (1978 : 9 – 13) raconte un autre exil, un autre « dépaysement mortel », celui de tous les écoliers confrontés dès l'entame et d'un coup à la contradiction entre l'acquisition d'un savoir scolaire, voire de référence, et la construction de leur identité propre. Précisons que la scolarité de Ramuz s'engage sous le sceau des lois Jules Ferry (1881 – 1882), qui instaurent une École laïque, obligatoire et gratuite, et sous les prémices des nouvelles pédagogies :

« [...] nous n'avons été tout d'abord, nous aussi, que des petits garçons mis dans l'obligation d'aller à l'école, par quoi nous avons ressemblé à tous les autres petits garçons de toutes les villes de l'Europe ».

On objectera sans doute que l'École a fait des progrès depuis l'époque où Charles-Ferdinand et ses camarades usaient leur fond de culotte dans des pupitres vernis de noir. Cela ne fait aucun doute sur le plan pédagogique. Mais notre propos n'est pas là. Quand on sait que la naissance des didactiques disciplinaires, liées à la construction et à la transmission d'un savoir scolaire spécifique, date au mieux des années 1970, on est en droit de se demander si les considérations de Ramuz à propos de l'enseignement et de l'apprentissage de son époque ne sont pas encore d'actualité. Lui se rit de ce *dépaysement mortel*, voire le justifie au moment où il écrit *Raison d'Être*, mais tous ses camarades n'ont peut-être pas eu l'opportunité de cette mise à distance et de cette relativisation.

Que reproche-t-il donc à l'École de son temps ? D'abord un *hiatus* entre les besoins et les goûts de *ces petites âmes* qu'il qualifie de *sauvages* et les ambitions que l'institution a définies pour elles. Ramuz relève ici ce qu'on pourrait, aujourd'hui, définir comme une fracture dans la construction identitaire de l'enfant entrant à l'école.

« On ne tenait point compte de ce que nous étions, et je ne dis pas qu'on ait eu tort ; cependant nous avions nos petites vies à nous dont on ne se doutait même pas, et certains besoins, certains goûts que rien ne venait satisfaire. C'était une bien grande séparation de soi. »

Ce *hiatus* était encore aggravé par un décalage temporel, une forme de chiasme chronologique, entre la manifestation des besoins de l'individu, enfant, adolescent puis adulte, et le moment où ils trouvaient satisfaction, entre *la vie dans les livres* et *la vie des choses* plus particulièrement.

« Nous avons commencé (nous autres écoliers) par ne pas trouver la vie dans les livres, qui étaient tout ce dont nous disposions ; et, quand, plus tard, les livres se sont mis à vivre pour nous, c'est cette autre vie, c'est la vie des choses, qui nous a quittés. »

Montaigne (1969 : I / 210), dans sa lettre à Mme Diane de Foix, Comtesse de Gurson, qui sollicite son avis sur l'éducation et l'enseignement de son futur enfant, écrit : « On nous apprend à vivre quand la vie est passée. Cent escoliers ont pris la verolle avant que d'être arrivés à leur leçon d'Aristote, de la tempérance ». Dans ce texte, qui, de notre point de vue, fonde les principes d'une anthropologie didactique⁴² et sur lequel nous reviendrons plus avant, Montaigne stigmatise au XVI^e siècle déjà, d'une manière qui lui est propre, le *hiatus* énoncé par Ramuz entre les besoins de l'élève et les ambitions de l'École.

Pour ce dernier, jeune écolier⁴³, un autre élément problématique résidait dans la coexistence antinomique de deux « milieux », l'un empreint de mouvement et de spontanéité, le monde du dehors, et l'autre inerte et pour tout dire inanimé : la classe. Cette dernière amenant avec elle son propre contenu, sa temporalité spécifique et son cortège de « mesures » pour obliger les élèves à apprendre et les empêcher de fuir vers « l'embouchure de la Venoge, avec une tente, une vieille marmite de campagne, une hache, [afin d'y] construire un radeau ».

« À peine nos yeux s'étaient-ils ouverts sur les choses, qu'on nous avait mis à Homère, à Virgile, à Xénophon ; - oh ! oui, quel dépaysement d'abord, quand il nous a fallu sortir de nous-mêmes, remonter le cours des siècles, changer de mœurs, changer de langue, changer en tout de nourriture et de milieu ; et oublier du même coup tout ce qu'il y avait de spontané en nous, j'entends l'amour du mouvement, le goût des choses sauvages !

On nous offrait juste le contraire. On nous a privés de mouvement (c'est le sort commun des écoliers). Nous aussi, on nous a fait asseoir devant des lexiques. Quatre heures le matin, deux ou trois heures l'après-midi (sans compter celles qu'il fallait consacrer aux devoirs), on nous a défendu de regarder ailleurs que sur la page imprimée. Lenteur des minutes alors, obscurcissement du soleil. »

Nous sommes bien loin de la *skholè* et de la *paideia* aristotéliennes, de cet état de loisir, d'éducation et de culture dont Bourdieu (1997), a dit, donnant sa touche sociologique aux propos d'Aristote, qu'il est la condition *sine qua non* de toute science, nous ajouterions

⁴² Précisons que Montaigne est un pur penseur de l'éducation et de l'enseignement. Sa réflexion n'a malheureusement pas été suivie, à son époque, d'effets sur le plan de la didactique et de la méthodologie, contrairement à celle des praticiens-penseurs du siècle suivant qui déterminera la pratique pédagogique francophone jusqu'à la fin du XIX^e siècle, voire jusqu'à nos jours, comme nous le verrons plus loin.

⁴³ Dans *Raison d'Être*, Ramuz relate son vécu d'élève de 11 à 12 ans environ au Collège classique cantonal de Lausanne, où il a été reçu après un examen brillamment réussi à l'âge de huit ans. Dans *Découverte du monde* (1939), il détaille cette entrée psychologiquement et socialement difficile dans l'école obligatoire. Relevons enfin qu'il était considéré comme un excellent élève.

de toute connaissance vraie, intégrée et assimilée. Cette position de détachement est, toujours selon Bourdieu, « la plus déterminante de toutes les conditions sociales de possibilité de la pensée pure, et aussi la disposition scolastique qui incline à mettre en suspens les exigences de la situation, les contraintes de la nécessité économique et sociale, et les urgences qu'elle impose ou les fins qu'elle propose » (1997 : 27).

Mais que dit précisément Aristote à propos de l'éducation et de l'enseignement ? Répondre à cette question, c'est d'abord tordre le cou à une légende : celle qui voudrait que Platon ait été le seul précurseur dans ce domaine, rejoint en cela par Isocrate, mais dans une perspective fondamentalement différente, et qu'Aristote ne se soit que peu prononcé en la matière. Quand Marrou (1948a : 106) affirme que Platon est « le fondateur de la culture et de l'éducation à dominante philosophique », il a raison. Cependant, lorsqu'il prétend, dans le même ouvrage, que la réflexion éducative et pédagogique d'Aristote n'a pas la même puissance créatrice que celle de ses deux prédécesseurs, on perçoit un véritable parti-pris de l'historien pour la dimension éducative, voire morale, de l'enseignement en regard de son aspect didactique. Les quelques lignes qu'il consacre à Aristote dans ce domaine le prouvent d'un point de vue quantitatif déjà. Mais sur le fond, Marrou a parfaitement saisi la différence d'approche de l'éducation et de l'enseignement entre Platon et Aristote. Le seul reproche qu'on pourrait lui adresser c'est de ne pas avoir suffisamment développé le point de vue du philosophe stagirite. Ainsi, reprenant Platon, il écrit (1948a : 110 – 111) que « la science existe, toute faite en dehors de nous, au niveau des Idées, et le problème est de l'acquérir plutôt que de la construire ». C'est cette tension entre un savoir acquis ou construit qui opposera Platon et Aristote non seulement dans leur théorie respective de la connaissance, mais également dans leur conception de l'enseignement. Marrou a bien saisi la différence quand il écrit que « c'est seulement avec Aristote qu'apparaîtra dans la pensée grecque la distinction [...] entre la Haute science et son doublet pédagogique, le Savoir que monnaient les programmes scolaires » (Ibid.). Par cette analyse condescendante, Marrou reconnaît néanmoins en Aristote l'un des premiers, si ce n'est le premier didacticien de notre civilisation, soucieux non seulement de savoir mais d'enseigner ce savoir en opérant sur lui une transposition didactique inédite.

S'il avait approfondi son analyse des textes d'Aristote dans ce domaine, Marrou aurait découvert un philosophe convaincu de l'importance de l'éducation et de l'enseignement dans une société démocratique, un critique éclairé du système scolaire de son époque, enfin un cognitiviste avant l'heure, si l'on nous permet cet anachronisme.

S'agissant de la relation entre l'État et l'École, Aristote affirme que « comme l'État tout entier n'a qu'un seul et même but, l'éducation doit être nécessairement une et identique pour tous ses membres ; d'où il suit qu'elle doit être un objet de surveillance publique et non particulière » (1874 : V / 1 / 2 / 1337a). Certes, l'injonction du

philosophe s'adresse à une société circonscrite à la Cité athénienne et pour un public d'étudiants triés sur le volet, mais cette ambition ne sera véritablement réalisée, sur le fond et d'un point de vue plus général, qu'à la fin du 19^{ème} siècle.

Aristote est également très critique par rapport au système d'éducation de son époque, et plus particulièrement à ses enjeux et à ses ambitions. « Le système actuel d'éducation [écrit-il] contribue à embarrasser la question. On ne sait nullement s'il faut ne diriger l'éducation que vers les choses d'utilité réelle, où bien en faire une école de vertu ; ou si elle doit aussi comprendre des objets de pur agrément. Ces différents systèmes ont trouvé des partisans. » (1874 : V / 1 / 4 / 1337a). Il stigmatise aussi le manque de coordination entre les différents courants de pensée qui empêche de savoir exactement ce que devrait être cette éducation : « [...] il est essentiel de connaître ce que doit être précisément cette éducation , et la méthode qu'il convient d'y suivre. En général, les avis diffèrent aujourd'hui sur les objets qu'elle doit embrasser, et l'on est fort loin de s'entendre unanimement sur ce que les jeunes gens doivent apprendre pour arriver à la vie la meilleure. » (1874 : V / 1 / 3 / 1337a).

On n'a pas assez perçu la modernité du propos d'Aristote en matière d'éducation et d'enseignement. Mais elle ne s'arrête pas là. À l'approche sociologique, didactique et méthodologique, il ajoute une dimension cognitive en distinguant le savoir issu de l'expérience et celui produit par l'art⁴⁴ : « [...] le savoir appartient plus à l'art qu'à l'expérience, et on tient pour plus sages les hommes d'art que les hommes d'expérience [...] » (1838 : I / 1 / 981a), l'art consistant en une théorisation de l'expérience, c'est-à-dire en une recherche des causes premières qui sous-tendent les phénomènes observés. Qu'on comprenne bien Aristote : il ne s'agit pas ici d'opposer le praticien au théoricien, mais de définir une posture scientifique ou « théorétique⁴⁵ » qui vaut pour l'un et pour l'autre. Un ébéniste qui enseigne son art est un savant, un théoricien sans expérience n'est rien. C'est exactement ce qu'Aristote défend lorsqu'il affirme que « ce qui distingue le savant, c'est qu'il peut enseigner » (1838 : I / 1 / 981b). Nous sommes ici à mille lieues de Platon. Cependant et pour enseigner, il faut, selon Aristote, non seulement être savant, mais connaître et maîtriser les *notions préalables antérieures* qui fondent toute science (1874 : V / 1 / 2 / 1337a). Ce sont ces notions qu'il s'agit d'enseigner. Et le Stagirite de conclure que seul « l'homme d'art peut enseigner, l'homme d'expérience ne le peut pas » (1838 : I / 1 / 981b). Une phrase à inscrire au fronton de toute institution de formation à l'enseignement.

En résumé, la *skholè* et la *paideia* aristotéliennes sont fondées sur le plaisir et la liberté d'apprendre, une forme de bonheur simple

⁴⁴ Chez Aristote, ce terme est à entendre au sens de science, et plus précisément de connaissance du général qui donne accès aux causes premières. De fait, pour lui, si l'homme d'expérience sait que quelque chose est ou advient, le savant – et donc le sage – sait pourquoi cela est ou advient.

⁴⁵ Pour simplifier : science qui vise la connaissance des causes premières.

qui constitue également le but ultime de l'existence, sur l'étonnement et la curiosité des premiers penseurs égyptiens et grecs, qui, comme leurs homologues chinois ou hindous⁴⁶, ont posé les fondements de notre humanité et les éléments constitutifs de notre identité. Retracer cette histoire, c'est en fait écrire « notre propre autobiographie [...], une tentative de parvenir à une compréhension génétique de notre propre façon de vivre, d'agir et de sentir » (Weil 2003 : 196). L'une des ambitions de la présente thèse consiste, on l'aura compris, à rédiger quelques lignes de cette autobiographie.

Une autre question à laquelle nous tenterons de répondre est de savoir comment on est passé de ce type d'éducation et d'acquisition de la connaissance, fondé sur une forme de libre détachement par rapport aux sollicitations conjoncturelles, d'une dynamique qui rend possible l'apprentissage du *métier d'homme*⁴⁷ et l'accès au bonheur, à la situation décrite par Ramuz dans *Raison d'être*. À savoir celle d'une École, certes détachée de certaines contingences de la réalité extérieure, mais par clivage ou *hiatus* et non par distanciation volontaire, d'une École qui fait apprendre le *métier d'écolier*.

Précisons néanmoins, et une nouvelle fois, que notre propos ne porte pas essentiellement sur les dispositifs pédagogiques qui n'ont cessé d'évoluer depuis la situation décrite par Ramuz. Ainsi, l'École s'est ouverte à l'extérieur, s'en est parfois inspirée dans ses programmes. Nous pensons ici en particulier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Elle a, entre autres, mis l'élève au centre de ses préoccupations, a tenté de le responsabiliser dans ses apprentissages et de l'orienter au mieux dans ses choix de parcours personnel et professionnel. En cela, elle a indiscutablement et grandement progressé depuis le début du XXe siècle. Mais fondamentalement, ce qui nous occupe ici, c'est de déterminer en quoi cette évolution pédagogique s'est accompagnée d'une réflexion quant à la nature du savoir enseigné et à son rapport au savoir de référence,

⁴⁶ Jaspers (1954) affirme que cette prise de « conscience [par l'homme] de l'être dans sa totalité, de lui-même et de ses limites » n'est pas le fait de la seule pensée occidentale entre 800 et 200 avant J.-C., mais qu'elle s'est manifestée également – et à peu près en même temps – en Chine et aux Indes. Il qualifie cette période de l'humanité d'*axiale* (*Achsenzeit*), au sens où elle marque une forme de révolution de la pensée, une *bifurcation* ou une *percée* selon Weil (2003), un changement de paradigme, selon Kuhn (1983).

De fait, Weil (2003 : 194) constate que, « chose surprenante, d'autres civilisations [que la nôtre], pratiquement sans contact avec elle, et certainement non influencées par nos systèmes de pensée alors à l'état naissant, montrent des développements parallèles. [Que] le zoroastrisme, le bouddhisme, les Upanishad [terme qui signifie *venir s'asseoir respectueusement au pied du maître pour écouter son enseignement*], le confucianisme, le taoïsme remontent tous au même intervalle de temps ». Par-delà toute explication de cette concordance interculturelle [religieuse pour Jaspers], ce qui nous intéresse c'est le changement de point de vue sur l'organisation interne du savoir et sur son évolution ou sa progression. En d'autres termes, sur son inscription dans le temps et donc dans l'Histoire. Cette révolution ne sera pas sans conséquence sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves, comme nous le verrons.

⁴⁷ Camus, dans *Noces à Tipasa* (2014 : 20).

quant à leur dimension historique, épistémologique et culturelle respective, en un mot « anthropologique », au sens où cette dimension est l'une des composantes de l'individu et de son identité.

Retrouvons le jeune Ramuz, alors collégien et dont le seul but était de fuir l'école pour rejoindre l'embouchure de la Venoge et y construire un radeau ... comme « un certain Ulysse quand même », du *hiatus* qu'il a ressenti, à l'époque, entre ses aspirations propres et les ambitions de l'École, de ce temps scolaire aux antipodes du temps de la vie. Bien plus tard, dans *Raison d'Être*, il formulera un constat tout aussi noir sur la nature et le statut du savoir qu'on lui proposait alors d'acquérir. Quand lui et ses camarades « réclamaient de l'herbe fraîche, [...] c'est de foin qu'on les nourrissait » (1978 : 9 – 13). On leur faisait lire Homère (quand même) et les péripéties d'un certain Ulysse, lui aussi affairé à construire un radeau. À en croire Ramuz, cela aurait encore pu être de l'herbe pour ces écoliers de l'époque et leur fournir « un excellent modèle » de construction d'un savoir, mais « on avait fauché Homère » et on leur disait : « Voici des phrases, où est le verbe, où est le régime direct ? ». De ces textes, Ramuz et ses camarades ne percevaient « qu'un fourmillement de mots inconnus qu'il fallait apprendre par cœur, ou bien de tristes règles de grammaire ; rien qui pût apaiser la grande faim qui [leur] venait ». À la construction émouvante et technique de l'Odyssée, on avait substitué une tout autre construction, faite par et pour l'École, « une matière inerte », du foin en somme.

Cette (re)présentation *a posteriori*, narrative et métaphorique, des premières années de collège du jeune Ramuz invite le lecteur attentif à distinguer plusieurs types de savoirs en jeu dans le développement de l'individu et dans ses apprentissages. Du point de vue de la nature du savoir, ce dernier peut être vivant, en entretenant un rapport plus ou moins étroit avec une réalité ou une aspiration de l'élève (c'est l'herbe fraîche). À l'inverse, il peut être plus ou moins déconnecté de ces dernières et s'assécher. On l'aura compris, il ne s'agit pas ici de conformer l'enseignement aux désirs ponctuels, voire aux velléités de l'élève, mais de l'appuyer sur une analyse approfondie des outils, des connaissances et des compétences dont il a besoin à un moment donné pour apprendre à devenir ce qu'il est, à savoir un individu particulier participant de l'Humanité.

Raison d'Être nous renvoie également au statut différencié du savoir de référence (« savant » pour Chevallard) au sein de l'institution scolaire. Il peut être en prise directe avec le développement de l'élève, et donc lui servir de base culturelle⁴⁸, ou en être déconnecté et devenir une matière inerte créée par et pour l'École. Marrou (1948a : 110 – 111) fera, à sa manière⁴⁹ et en parlant d'Aristote, la

⁴⁸ Par « base culturelle », nous entendons ce que l'individu construit à partir de ce qu'il est, son sillon en quelque sorte.

⁴⁹ Quand Marrou opère cette distinction, il considère que le doublet pédagogique du savoir de référence est, par nature, inférieur au « savoir savant ». Pour notre part, nous estimons qu'il est autre et vise des objectifs différents, parfois inconciliables avec la recherche elle-même. En cela, nous sommes très peu platonicien. Mais ce qui nous importe ici c'est de considérer avant tout les fondements épis-

« distinction [...] entre la Haute science et son doublet pédagogique, le Savoir que monnayent les programmes scolaires ». Cette différence ne semble donc pas de première jeunesse.

Une dernière contribution – mais essentielle – de *Raison d’Être* à la réflexion s’agissant de la diffusion du savoir en milieu scolaire concerne le rapport de ce savoir à l’action. Sans le formuler explicitement, Ramuz distingue deux types de relation : *le savoir en acte* (« Je construis un radeau ») et *le savoir sur l’acte* (« J’apprends à construire / ou comment on construit un radeau »), ce dernier se déclinant en savoir de référence et/ou scolaire. Cette distinction a une influence jusque dans le langage qu’on utilise pour décrire l’objet du savoir, de notre rapport à lui et de notre action sur lui, et *a posteriori* jusque dans le libellé des plans d’études ou dans la rédaction des moyens d’enseignement y relatifs. Barthes (1957 : 233) circonscrit parfaitement l’enjeu de cette relation à la fois ontologique et langagière entre le sujet et l’objet (de savoir) :

« Il faut ici revenir à la distinction entre langage-objet et méta-langage. Si je suis un bûcheron et que j’en vienne à nommer l’arbre que j’abats, quelle que soit la forme de ma phrase, je parle l’arbre, je ne parle pas *sur* lui. Ceci veut dire que mon langage est opératoire, lié à son objet d’une façon transitive : entre l’arbre et moi, il n’y a rien d’autre que mon travail, c’est-à-dire un acte : c’est là un langage politique⁵⁰ ; il me présente la nature dans la mesure seulement où je vais la transformer, c’est un langage par lequel j’*agis* l’objet : l’arbre n’est pas pour moi une image, il est simplement le sens de mon acte. Mais si je ne suis pas bûcheron, je ne puis plus parler l’arbre, je ne puis que parler *de* lui, *sur* lui ; ce n’est plus mon langage qui est l’instrument d’un arbre agi, c’est l’arbre chanté qui devient l’instrument de mon langage ; je n’ai plus avec l’arbre qu’un rapport intransitif ; l’arbre n’est plus le sens du réel comme acte humain, il est une *image-à-disposition* : face au langage réel du bûcheron, je crée un langage second, un méta-langage, dans lequel je vais agir, non les choses, mais leurs noms, et qui est au langage premier ce que le geste est à l’acte. »

Avec ce contact immanent entre le sujet et son environnement, ce langage qui agit l’objet, nous sommes très loin du « foin » dont on voulait nourrir le jeune Ramuz et ses camarades en quête « d’herbe fraîche », c’est-à-dire d’un savoir vivant. Nous sommes à l’opposé de ce savoir de référence qu’on a *scolarisé*, qu’on a, pour ainsi dire, détaché de son contexte de production et dont on a biaisé les enjeux pour le rendre enseignable. Ici aussi, on nous rétorquera que l’enseignement a fait des progrès depuis l’époque du Ramuz collégien, que les didactiques spécifiques sont passées par là, redonnant aux savoirs de référence leur fondement épistémologique dans le cadre du processus de transposition que nous avons décrit plus haut.

témologiques de ce doublet pédagogique, dimension qui échappe parfois à la « Haute science » de Marrou.

⁵⁰ À prendre au sens de langage engagé dans l’action et non dans la « métaphore ».

Or, si sur un plan pédagogique, le progrès paraît certain⁵¹, il n'en va pas de même quant à la nature et au statut du savoir scolaire ainsi qu'à son rapport au savoir de référence. Ici, l'écart semble sinon s'aggraver, du moins perdurer. Et ce même dans les sphères supposées de production du savoir de référence : nous avons nommé l'Université. Après Verret (1975) et son affirmation d'une discontinuité radicale entre le savoir de référence et le savoir enseigné, Onfray formule le même constat pour la même discipline, en l'occurrence la philosophie, et pour le même public. Ainsi, il affirme que « la classe de philosophie en terminale et l'amphithéâtre de l'université agissent en machines à fabriquer les cartes postales : elles ciblent quelques clichés faciles à enseigner, simple à commenter, élémentaires pour la diffusion d'une *pensée*. La glose et l'entreglose universitaires produisent des cartes postales de cartes postales, elles reproduisent les clichés en quantité considérable, sur une grande échelle et pendant de longues durées... » (2006b : 29 – 31).

Cette dynamique lui paraît inéluctable et d'autant plus accentuée qu'on s'adresse à un public plus large ou plus jeune, et qui finit par produire « une vulgate qui tient dans la main d'un enfant ». On retrouve ici « le foin » de Ramuz. Ce processus ne concerne par seulement le statut du savoir de référence se transformant en savoir scolaire, mais également sa nature et plus précisément son rapport à une certaine *vérité épistémologique*. De fait et toujours selon Onfray, « ces cartes postales reproduisent des clichés au sens second du terme, à savoir, des erreurs devenues vérités à force de répétitions, de réitérations, de rabâchages de ces ritournelles étourdissantes ».

Verret parlait de « substitution d'objet » en 1975, Kuhn de « prospectus touristique » en 1983 et Onfray de « cartes postales » en 2006 pour désigner le passage d'un savoir de référence à son « doublet pédagogique », selon les termes de Marrou (1948a). Le problème n'est donc pas nouveau et touche, toujours selon Onfray, l'ensemble des disciplines d'enseignement. Dans le même contexte, souvenons-nous de Barthes (1957 : 93) décrivant le *mythe d'Einstein* comme « la vieille image ésotérique d'une science toute enclose dans quelques lettres » : ($E = mc^2$).

Notre hypothèse est que ce *grand-écart épistémologique* entre savoir de référence et savoir scolaire prend sa source déjà dans l'Antiquité grecque, qu'il s'est accru au fil des siècles en fonction d'une toujours plus vaste diffusion du savoir et surtout de son appropriation par l'École. Une autre hypothèse consiste à penser que cet écart, pour rédhibitoire qu'il puisse paraître, peut être réduit si l'on s'en donne les moyens. En d'autres termes, il s'agira d'examiner la possibilité d'un enseignement qui privilégierait, dans les faits et non seulement dans des déclarations de principes, l'accès au savoir par l'étonnement et la curiosité, un savoir en phase avec le développement et les aspirations profondes de l'élève, qui entretiendrait avec lui un rapport ontologique et non seulement métaphorique. En résumé, un enseignement où la maîtrise du savoir donnerait sens à

⁵¹ Mais ce n'est pas là notre objet d'étude, rappelons-le une dernière fois.

l'activité et ne se confinerait pas à un simple accessit, une maîtrise qui rendrait plus heureux. Ce sera l'objet de notre dernier chapitre. Mais commençons par remonter le temps.

Le siècle de Périclès : un premier marché de l'enseignement

Certes, si nous en avions eu le temps, l'énergie et les compétences, nous aurions pu ou dû aller voir ailleurs que dans l'Antiquité grecque ou remonter plus loin encore que le Ve siècle avant notre ère. Nous aurions ainsi pu, avec profit, analyser l'enseignement des prêtres égyptiens, des mages persans, voire des premiers scribes de Mésopotamie. Mais ce qui nous a motivé, de prime abord, c'était de remonter aux sources conceptuelles de notre culture éducative et non d'entreprendre une sorte de *voyage initiatique* entre différentes pratiques pédagogiques particulières et circonscrites, parfois fondées sur la seule reproduction de schèmes préétablis ou d'idéologies préconçues. Cela, même si notre propre histoire de l'éducation n'a pas échappé à ce genre de stagnation, de régression, voire de cloisonnement idéologique. L'important, à nos yeux, étant d'identifier précisément les problématiques éducatives qui ont, en quelque sorte et sous des formes différentes, traversé l'histoire et de circonscrire les réponses que chaque époque leur a apportées. L'évolution du savoir scolaire et de son rapport au savoir de référence est l'une de ces problématiques.

Nous avons donc choisi d'en confiner l'analyse à la culture occidentale, plus particulièrement à sa vision gréco-latine et plus tard francophone. Notre démarche s'appuie sur les principes développés par Kuhn (1983), pour qui le progrès du savoir n'est pas un simple *continuum* cumulatif, mais une dynamique qui conjugue des phases de stabilité, dites « normales » ou prédictives, et des crises qui conduisent à un changement de paradigme fondamental. L'émergence de ces moments de déstabilisation et de déséquilibre s'inscrit dans la durée et trouve généralement son origine dans la multiplication des visions concurrentes sur un même objet, jusqu'à ce que l'une de ces visions s'impose au détriment des autres, quitte à les intégrer partiellement dans un nouveau paradigme. Ce dernier devenant progressivement la référence dite « normale »⁵². On pense évidemment ici, à titre d'exemple prototypique, au passage de la vision géocentrique de l'univers, initiée principalement par Ptolémée, à l'héliocentrisme qui ne s'imposera scientifiquement qu'à la fin du 16e et au 17e siècles sous l'impulsion, entre autres, de Copernic, Galilée, Kepler et Newton. Mais cette « révolution » a été l'objet d'une longue maturation antérieure qui aura coûté, au passage, la vie de quelques-uns de ses promoteurs vivant leur savoir et non de leur savoir. Nous pensons ici, en particulier, au philosophe italien Giordano Bruno, brûlé vif par l'Inquisition sur le *Campo de' Fiori* à Rome le 17 février 1600. Par

⁵² Nous reviendrons plus loin sur cette conception kuhnienne de l'évolution du savoir de référence et ses incidences sur l'évolution de son « doublet pédagogique ».

son intuition philosophique et ses observations scientifiques, ce Dominicain a dépassé la vision de l'héliocentrique, avant même que le nouveau paradigme ne s'impose. Ainsi affirmait-il que le Soleil n'était que le centre de notre système et ce dernier qu'un élément d'un univers infini (1987 / 1992 / 2000). On notera, au passage et avec profit pour la suite de notre exposé, que l'Église catholique et apostolique a reconnu cette théorie et fait repentance de ses exactions du bout des lèvres ... le 31 octobre 1992 dans un *discours du Pape Jean-Paul II aux participants à la session plénière de l'Académie pontificale des sciences*⁵³ et après une dizaine d'années de réflexion d'une commission d'étude *ad hoc*.

Dans ce discours, Jean-Paul II reconnaît que « la science nouvelle, avec ses méthodes et la liberté de recherche qu'elles supposent, obligeait les théologiens à s'interroger sur leurs propres critères d'interprétation de l'Écriture. La plupart n'ont pas su le faire [...]. Certains, dans le souci de défendre la foi, ont pensé qu'il fallait rejeter des conclusions historiques sérieusement établies. Ce fut là une décision précipitée et malheureuse ». Cependant, cette « reconnaissance » tardive des erreurs commises ne saurait remettre fondamentalement en cause le fonctionnement de l'Église (et peut-être de notre culture) dans son rapport aux sciences. Toujours selon Jean-Paul II, cette dernière répond à une mission pastorale spécifique dont la parole devrait certes correspondre à la vérité scientifique, mais qui, à interpréter le discours pontifical, marque et marquera toujours un certain retard pour ne pas dire un retard certain sur l'émergence de cette vérité.

En d'autres termes, la question fondamentale est ici de « savoir comment prendre en considération une donnée scientifique nouvelle quand elle semble contredire des vérités de foi ». Et Jean-Paul II de reconnaître que « le jugement pastoral que demandait la théorie copernicienne était difficile à porter dans la mesure où le géocentrisme semblait faire partie de l'enseignement lui-même de l'Écriture [en quelque sorte un fait de nature]. Il aurait fallu tout ensemble vaincre des habitudes de pensée et inventer une pédagogie capable d'éclairer le peuple de Dieu ». L'argumentation devient carrément spécieuse ici, car comment aurait-on pu inventer une pédagogie éclairante quand cette dernière dépendait de l'ukase de l'Église, dont l'ouverture d'esprit n'était pas la première qualité. Plus fondamentalement, cette reconnaissance différée d'un savoir scientifique peut expliquer, en partie, le décalage entre ce dernier et son pendant profane. Nous y reviendrons avec Comenius.

Enfin, le discours de Jean-Paul II reprend l'ancienne dichotomie entre un savoir humain raisonné, historiquement construit, et un autre, objet de révélation lié à la transcendance. Horizontalité *versus* verticalité, science *versus* dogme, enseignement *versus* éducation. Cette distinction, même atténuée dans le propos pontifical, a été au centre des préoccupations dès l'Antiquité grecque, comme nous

⁵³ Libreria Editrice Vaticana 1992 :
http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1992/october/documents/hf_jp-ii_spe_19921031_accademia (consulté le 8 janvier 2013)

l'avons vu, et son acceptation ou non a déterminé des pratiques pédagogiques, didactiques et méthodologiques de nature fort différente, mais dont chacune produit encore ses effets aujourd'hui.

Mais revenons aux sources et demandons-nous en quoi le *siècle de Périclès* a-t-il pu être déterminant pour notre culture éducative et pédagogique ? Pour répondre à cette question, il convient d'abord considérer les changements fondamentaux subis en amont par tous les secteurs de la société grecque de l'époque.

Au VIII^e siècle avant J.-C., la Grèce et plus généralement l'Est méditerranéen sortent d'une période pour le moins obscure et troublée que certains historiens ont décrit comme le Moyen Âge grec. Cette période, qui court de -1200 à -800 et dont on ne sait que peu de choses, était caractérisée par la juxtaposition de sociétés dites « fermées » ou « froides » (Popper 1979 et Levi-Strauss 1961⁵⁴) centrées sur elles-mêmes et sans grand contact entre elles, sauf pour se faire la guerre. Elles étaient pour la plupart gouvernées de manière autoritaire par des monarques ou des tyrans qui avaient reçu le pouvoir en héritage ou qui l'avaient obtenu de haute lutte. Dans ces sociétés, l'enseignement et l'éducation se résumaient à la transmission de valeurs établies, principalement fondées sur le courage et la force physique, et à l'obéissance aux modèles anciens qu'on reproduisait à l'envi. L'objectif principal de cette formation ne consistait pas en l'accès à la culture, mais bien dans le maintien de la cohésion sociale et à la pérennité de ladite société. Dans ce contexte, l'individu était soumis au groupe qui, en retour, assurait sa sécurité.

Pour des raisons mal identifiées (invasions, guerres intestines, crises politiques et économiques, fléaux naturels, ...), ces sociétés vont progressivement disparaître et faire place à des structures « ouvertes » sous la forme de cités-états, dont Athènes a été le parfait exemple et Sparte en quelque sorte l'exception. L'ouverture de ces sociétés se manifeste de plusieurs manières : accueil de l'étranger d'abord. Au siècle de Périclès, on voit affluer un grand nombre de penseurs et d'artistes du bassin méditerranéen vers Athènes, attirés par le prestige et les richesses de la cité. Ces *métèques*⁵⁵ vont enrichir et développer la culture grecque en général et faire d'Athènes un centre d'excellence culturelle, politique et philosophique.

Un autre type d'ouverture consiste en l'accès élargi au pouvoir. Même si ce dernier est réservé aux citoyens d'origine athénienne et plus particulièrement aux aristocrates⁵⁶, on peut néanmoins parler d'un système démocratique de gestion de la cité, où l'on accède aux plus hautes charges non plus exclusivement par népotisme, mais sur-

⁵⁴ Cités par Gauthier et Tardif (2005 : 14)

⁵⁵ Au sens ancien et non péjoratif de résidant d'une cité qui n'est pas son lieu d'origine.

⁵⁶ Onfray (2006 : 104) précise que « loin de l'image d'Épinal d'un Grec cosmopolite, citoyen du monde, tolérant, démocrate - la démocratie grecque concerne moins d'un dixième de la population : les citoyens, à l'exclusion des femmes, des étrangers, des métèques... -. Les Hellènes sont rien de moins que des nationalistes au petit pied ».

tout par l'expression de compétences intellectuelles et de qualités humaines avérées. Dans cette course à l'excellence, l'accent sera principalement mis sur la maîtrise du discours et de l'argumentation.

On rappellera également l'ouverture d'esprit, l'étonnement et la curiosité déjà mentionnés dans l'envoi de ce chapitre et qui caractérisaient les penseurs de l'époque. Rien ne leur échappe : ni les modèles ni les dogmes hérités de la période archaïque. L'esprit grec va les questionner, les critiquer, les remettre en question, voire les remplacer.

Cette ouverture s'accompagne enfin d'un recentrage de l'intérêt public et philosophique sur l'individu et son développement harmonieux. Protagoras affirme ainsi que « l'homme est mesure de toutes choses, de celles qui sont en tant qu'elles sont ; de celles qui ne sont pas en tant qu'elles ne sont pas » (Pradeau 2009 : IX / 50 – 56). En ce sens, on peut effectivement parler d'*un humanisme grec*.

Importance accrue du politique, maîtrise langagière, remise en question raisonnée des valeurs établies et insistance sur le rôle primordial de l'individu dans la conduite de son existence et la compréhension du fonctionnement de l'univers : tels sont les enjeux qui vont radicalement modifier le paysage pédagogique et didactique de l'époque. Un *marché de l'enseignement* s'ouvre alors à tous ceux qui souhaitent accéder aux charges de l'État et qui en ont les moyens. Or, les premiers à occuper le terrain sont ce que la tradition philosophique appelle les sophistes.

Les sophistes : premiers professionnels de l'enseignement

Une remarque liminaire s'impose ici s'agissant de l'étiquette de sophistes ou de présocratiques qu'on accole aux philosophes comme Protagoras, Gorgias, Antiphon, Xéniade, Prodicos, l'Anonyme de Jamblique, Critias et autres penseurs plus ou moins connus. Pourquoi une telle classification et périodisation, alors que ces philosophes viennent de cultures et d'horizons très différents, qu'ils ne fondent pas véritablement une école et s'opposent parfois sur des éléments essentiels tant sur le plan de leur théorie de la connaissance que de leur vision du monde ? Pourquoi enfin les regrouper sous l'appellation de présocratiques, alors que Gorgias de Léontinoi et Prodicos de Céos, par exemple, sont des contemporains de Socrate et que le premier lui a survécu pendant plus de vingt ans ? Pire, pourquoi présenter le maïeuticien comme un farouche adversaire des sophistes, alors qu'il leur ressemble sur de nombreux points, comme nous le verrons plus avant ?

Onfray ose une explication que nous partageons, à savoir celle d'une historiographie philosophique des vainqueurs et des vaincus, les premiers étant représentés par Platon et les thuriféraires de l'idéalisme transcendantal, un courant philosophique qu'Onfray qualifie d'apollinien en opposition au courant dionysiaque, dont les tenants ont été précipités pêle-mêle dans les oubliettes de l'histoire philosophique par « la doctrine officielle et institutionnelle » (2006a : 20). Le philosophe trublion va même jusqu'à affirmer que cette historio-

graphie philosophique s'appuie « sur le principe christique qui fait de Socrate son messie, un genre de Jésus-Christ païen à partir duquel le temps s'ouvre en deux : avant lui, après lui. Les qualifications de présocratiques et de socratiques mineurs procèdent de cette coupure idéologique [...]. Le packaging présente une utilité certaine : dès qu'il s'agit de s'en défaire, la chose devient plus aisée... » (2006 : 53). On ne peut que lui donner raison quand on constate, par exemple, que *L'histoire de la philosophie, tome 1* de l'Encyclopédie de la Pléiade aux éditions Gallimard (1969) ne consacre cinq petites pages à ce qu'il est convenu d'appeler les *sophistes*⁵⁷, et ce sous la signature de Clémence Ramnoux (442 – 448). Nous ne le suivrons néanmoins pas jusqu'au terme de son analyse, lorsque, dans une exaltation libertaire et hédoniste dont il est coutumier, il affirme que « l'influence et les ravages pendant les deux derniers millénaires » des œuvres de Platon, qui nous ont été « malheureusement [...] transmises dans leur quasi-totalité, [...] pourraient donner naissance à une encyclopédie des nuisances, [...] deux mille pages consacrées à célébrer la haine du monde terrestre [...] » (2006a : 27).

À l'opposé, des textes que les *sophistes* ont produits il ne nous reste que quelques fragments qui, réunis bout à bout, ne rempliraient qu'une vingtaine de pages selon Romilly (1988). Ces documents ont été réunis par Pradeau (2009) et avant lui par Diels (1988). S'appuyer exclusivement sur eux nous conduirait donc à la conjecture et à l'extrapolation. C'est pourquoi nous nous référerons principalement, dans l'analyse qui suit, aux « témoignages » de leurs contemporains ou de leurs successeurs. Or, ces témoignages, qui se résument le plus souvent à des attaques frontales des théories et des démarches *sophistiques*, nous renseignent davantage sur les positions épistémiques des contempteurs que sur celles de leurs cibles. Leur analyse nous permettra de dégager quatre tendances principales, opposées ou complémentaires, à propos de la conception du savoir et de sa transmission, positions qui influent encore aujourd'hui sur les débats liés à l'enseignement et à l'apprentissage. Nous renvoyons ici aux trois contemporains les plus illustres des *sophistes* qu'étaient Platon (Sophiste 2008 : 1812 – 1875), Isocrate (1863a) et Aristote (1844).

Platon ou l'impossibilité d'enseigner

Le plus virulent contradicteur des *sophistes* fut sans conteste Platon, le *Commandeur aux velléités pyromanes*, comme l'appelle Onfray (2006 : 137 – 138)⁵⁸. La *sophistique* se résume pour lui à une « chasse qui consiste dans la technique de l'appropriation, de la capture, de la chasse aux animaux qui marchent et qui sont apprivoisés, aux hommes, aux particuliers, pour un salaire et avec l'apparence de

⁵⁷ Nous utiliserons dorénavant l'italique pour signaler que cette appellation est convenue et ne recouvre pas une classification scientifiquement avérée.

⁵⁸ Car il aurait, selon une anecdote rapportée par Aristoxène dans ses *Mémoires historiques*, voulu collecter les œuvres de Démocrite l'atomiste, son contemporain, pour y mettre le feu (Onfray, 2006 : 57).

l'éducation, qui s'exerce à l'égard des jeunes riches et de bonne réputation » (Sophiste 2008 : 1820 / 223b). Avec Platon, le terme de *sophiste* devient une insulte philosophique, comme le signale Pradeau (2009 : 18). Il n'en demeure pas moins que la grande majorité des dialogues de Platon s'appuient sur des questions soulevées par les *sophistes*, c'est dire l'importance qu'il leur accordait malgré leurs différends notoires. Ces derniers portaient sur plusieurs points. Ainsi que nous l'avons écrit plus haut et comme le reflète la citation de Platon, les *sophistes* sont les premiers à occuper le paysage de la formation de la nouvelle élite, principalement athénienne, de l'époque. Et cela bien avant l'Académicien, dont on rappellera que l'orientation véritablement philosophique est tardive et qu'elle succède à quelques déboires en politique, où le philosophe espérait briller. En forçant quelque peu le trait, on pourrait affirmer qu'il est *un homme d'action contrarié*, voire désabusé par l'action politique. Dans sa lettre⁵⁹ adressée aux proches et aux partisans de Dion, peu de temps après le décès de ce dernier, Platon parle de sa propre trajectoire en ces termes :

« Au temps de ma jeunesse, j'ai effectivement éprouvé le même sentiment que beaucoup d'autres (jeunes gens). Aussitôt que je serais devenu mon maître, m'imaginais-je, je m'occuperais sans plus tarder des affaires de la cité [...]. Moi qui, bien sûr, observais ces choses et les hommes qui faisaient de la politique, plus j'approfondissais mon examen des lois et des coutumes, et plus j'avais en âge, plus il me paraissait difficile d'administrer correctement les affaires de la cité [...]. En revanche, j'attendais le bon moment pour agir. À la fin, je compris que, en ce qui concerne toutes les cités qui existent à l'heure actuelle, absolument toutes ont un mauvais régime politique ; car ce qui en elles se rapporte aux lois se trouve dans un état pratiquement incurable, faute d'avoir été l'objet de soins extraordinaires aidés par la chance. Et je fus nécessairement amené à dire, en un éloge à la droite philosophie, que c'est grâce à elle qu'on peut reconnaître tout ce qui est juste aussi bien dans les affaires de la cité que dans celles des particuliers ; que donc le genre humain ne mettra pas fin à ses maux avant que la race de ceux qui, dans la rectitude et la vérité, s'adonnent à la philosophie n'ait accédé à l'autorité politique ou que ceux qui sont au pouvoir dans les cités ne s'adonnent véritablement à la philosophie, en vertu de quelque dispensation divine. » (Lettre VII 2008 : 640 – 641 / 324b – 326b)

Dès lors, on comprend mieux les raisons biographiques qui font dire à Platon que seuls des philosophes d'un âge certain devraient accéder aux plus hautes charges de l'État dans sa cité idéale et fortement hiérarchisée de Callipolis (République 2008 : 1640 / 473d). Cependant, tous ses efforts pour faire accéder des philosophes au pouvoir ou pour familiariser des dirigeants à la philosophie se sont heurtés à des obstacles concrets, voire à des fins de non-recevoir. Contrairement aux *sophistes* qui, eux, n'avaient pas la prétention de rendre

⁵⁹ C'est la seule lettre dont on est à peu près assuré de l'authenticité.

les hommes sages, mais de leur donner rapidement accès au savoir, et qui au demeurant avaient l'oreille du pouvoir⁶⁰.

Accéder au savoir et donc à la sagesse requiert, chez Platon, une très longue maturation et s'oppose donc fondamentalement, mais aussi concrètement, à la position qu'on pourrait qualifier de pragmatique des *sophistes*. De fait, pour le philosophe athénien (République 2008 : 1691 – 1707 / 526a – 540c), l'adolescent doit, dans un premier temps, se familiariser avec un certain nombre de domaines d'étude, qui ne sont pas encore des sciences selon Platon : à savoir la gymnastique, la musique⁶¹, l'art de la guerre, l'arithmétique, la mathématique, la géométrie et l'astronomie. Cette première approche est encore très empreinte de sensations et correspond plus ou moins à ce que les esclaves perçoivent dans la fameuse caverne. Quoi qu'il en soit, elle s'étend tout de même sur deux à trois années jusqu'à l'âge de vingt ans. Quand Glaucon parle d'une tâche énorme, Socrate lui répond que « toutes ces choses ne sont que le prélude de ce chant que nous devons apprendre ». Ayant donc maîtrisé ces « bases », le jeune adulte est conduit à adopter une position dialectique par rapport à elles qui transformera ces premières sensations ou opinions en véritables lois scientifiques. « Le parcours dialectique [précise Platon] est le seul à progresser de cette manière, en supprimant les hypothèses pour atteindre le premier principe lui-même, afin de s'en trouver renforcé ; il est réellement le seul qui soit capable de tirer doucement l'œil de l'âme, enfoui dans quelque borborygme barbare, et de le guider vers le haut en ayant recours, pour le soutenir dans son mouvement de retournement, de ces arts que nous avons exposés ».

Concrètement, alors que l'adolescent *manipulait* des nombres en les additionnant ou en les soustrayant, le jeune adulte qui emprunte le parcours dialectique saisit ces nombres *in absentia* par la seule pensée. Il atteint ainsi la vérité en soi non par la sensation – ce qui pour Platon est impossible – mais par la pure intelligence. Si l'adolescent est conduit aux confins du visible, le jeune adulte est amené aux frontières de l'intelligible où se trouvent le vrai savoir, la sagesse et donc le Bien. Cette phase⁶² dure en moyenne cinq années.

⁶⁰ Potagoras, par exemple, était un proche de Périclès. Quant à Gorgias, il fut ambassadeur des Léontiniens à Athènes dans la guerre qui les opposait à Syracuse.

⁶¹ Considérée ici dans ses rapports avec la mathématique.

⁶² Nous utilisons le terme *phase* à dessein, car on peut percevoir, dans la théorie de l'éducation de Platon, une première approche d'un développement cognitif de l'individu. Cela même si l'on n'en partage pas la chronologie et le détail. Ce parcours renvoie au demeurant à celui du philosophe dans le mythe de la caverne.

Il conduit Platon à présenter une division de la connaissance en quatre catégories (République 2008 : 1700 / 533e – 534a) : la plus basse est l'imagination, la deuxième en importance est la foi (au sens de croyance en général), la troisième est la pensée discursive et enfin la plus haute consiste en la science elle-même. Les deux premières sont à ranger au rang des opinions et les deux dernières à celui de l'intelligence, les opinions se référant à la génération (i.e. au devenir et au mouvement), l'intelligence à l'essence des choses (i.e. à l'être et à la vérité immuable, atemporelle).

Le philosophe précise encore que les adolescents ne doivent pas avoir accès à la démarche dialectique, car ils en feraient un jeu et se complairaient dans la réfutation pour la réfutation « comme de jeunes chiens, à tirailler et à déchirer par le raisonnement tous ceux qui les approchent ». On voit poindre ici une pique à peine dissimulée à l'encontre de l'éristique, cet art de la controverse poussé parfois à l'excès par certains *sophistes* extrémistes que Platon se fait d'ailleurs un plaisir de convier souvent à ses dialogues, comme nous le verrons plus loin.

À vingt-cinq ans donc, les jeunes adultes sont invités à retourner dans la caverne et à s'occuper de la chose publique, à faire leurs preuves en d'autres termes et à initier leurs compagnons d'infortune à leur belle trajectoire. Et c'est seulement à cinquante ans que « ceux d'entre eux qui auront triomphé de ces épreuves et auront excellé à tous égards dans toutes ces fonctions, aussi bien dans les tâches concrètes que dans les sciences [...] ordonneront la cité et les particuliers comme ils se sont ordonnés eux-mêmes [...] ». »

On comprendra aisément que cette longue initiation n'ait pas drainé un grand nombre de prétendants dans une période où se jouait l'accès au pouvoir et aux honneurs dans la démocratie grecque. Et la concurrence avec les *sophistes* entre autres était rude, eux qui proposaient un accès rapide à des maîtrises concrètes et immédiatement utilisables. De plus, ces derniers se proposaient de former non des disciples, mais des citoyens qui, moyennant certes paiement, pouvaient ambitionner de briller dans les milieux influents de l'époque. Platon, au contraire, prétend sélectionner ses étudiants⁶³ en fonction des qualités et des compétences attendues chez les chefs d'État. Ainsi, il ne faudra retenir que les élèves « qui sont les plus fermes et les plus courageux, et présentent la plus belle apparence autant que possible. Au demeurant, il faut rechercher ceux qui possèdent non seulement un caractère valeureux et viril, mais également et de toute nécessité des aptitudes naturelles pour cette éducation ». Ces prédispositions sont une grande ardeur pour l'étude des sciences, une facilité à apprendre, une bonne mémoire et un sens de l'effort en toutes circonstances. On le voit, cette éducation n'est pas faite pour les individus *lambda* (les « bâtards », comme les appelle Platon, mais pour les « fils légitimes ». Cet élitisme s'explique par sa volonté à combattre le mépris qui commençait, selon lui, à s'abattre sur la philosophie telle qu'il la conçoit, mais également par son extraction aristocratique. Alors que les *sophistes* étaient, précisons-le, généralement de souche populaire.

Un autre point de divergence entre Platon et les *sophistes* réside dans le fait que ces derniers se faisaient payer leurs leçons, et parfois

Ce développement cognitif et cette division de la connaissance seront déterminants lorsqu'il s'agira de mettre en place un véritable *cursus* scolaire. Et, nous verrons, dans notre analyse du plan d'études romand (PER), que leur influence n'est pas tout à fait morte aujourd'hui.

⁶³ On notera néanmoins qu'il ouvre cette formation aux femmes, certes issues de l'aristocratie. Mais, à l'époque et pour bien longtemps encore, cette ouverture était révolutionnaire.

très chèrement. Dans l'*Apologie de Socrate* (2008 : 68 – 69 / 19e – 20a), ce dernier reconnaît ironiquement le mérite de Gorgias, de Prodicos et d'Hippias à se faire payer par de jeunes citoyens pour un enseignement qu'ils auraient pu suivre gratuitement chez lui. Dans *Les Mémorables* de Xénophon (1859 : VI, 13), Socrate va au fond de sa pensée en traitant les *sophistes* de prostitués. Car, partant du principe qu'on peut faire de la beauté comme de la sagesse un emploi honnête ou honteux, il affirme que « quiconque trafique de la beauté avec qui veut la lui payer, s'appelle un prostitué ; mais celui qui connaissant un homme épris de la vertu, cherche à s'en faire un ami, on le regarde comme un homme sensé. Il en est de même de la sagesse : ceux qui trafiquent avec qui veut la leur payer, s'appellent sophistes ou bien prostitués ; mais celui qui, reconnaissant dans un autre un bon naturel, lui enseigne tout ce qu'il sait de bien et s'en fait un ami, on le regarde comme fidèle aux devoirs d'un bon citoyen ».

Socrate (ou Platon) se trompe de cible ici. Les *sophistes* n'ont jamais prétendu faire accéder leur public à la Vérité ou la sagesse⁶⁴, mais à un savoir ancré dans des pratiques de référence, des techniques, qui touchent un large public et un grand nombre de disciplines⁶⁵, dont la rhétorique en particulier. Toutes choses que Platon déprécie. Plus fondamentalement, ce qu'on oppose ici, sans le dire explicitement, c'est un enseignement professionnel payant et une éducation quasi mystique pour jeunes fortunés.

Philostrate affirme que Protagoras « fut le premier à conduire des entretiens en échange d'un salaire et le premier à diffuser cette activité parmi les Grecs, ce qu'il ne faut pas mépriser, car nous prenons plus au sérieux ce qui nous coûte que ce qui est gratuit » (Pradeau 2009 : 54). À la Renaissance, le peintre Filippo Lippi introduira ce qu'il appelait « le prix du pinceau » (paiement de l'œuvre avant la première esquisse) et un certain Freud inscrira cette exigence du salaire dans son cadre thérapeutique au début du XXe siècle.

⁶⁴ Platon le reconnaît lui-même dans le *Ménon* (2008 : 1083 / 95c), quand il fait dire à ce dernier que ce qu'il apprécie le plus chez Gorgias, c'est qu'on ne l'entendra jamais faire la promesse d'enseigner la vertu et qu'il se moque même de ceux qui prétendent le faire. Lui se consacre à rendre les gens habiles à parler.

⁶⁵ Les *sophistes* étaient des encyclopédistes avant l'heure. Tout ce qui pouvait être su était bon à savoir. Ainsi Protagoras, d'abord enseignant, s'est intéressé comme nous l'avons vu à la politique et à la rhétorique. Il s'est tout particulièrement penché sur le langage, son organisation, sa grammaire et son orthodoxie. En ce sens, comme le prétend Pradeau (2009 : 48), on peut dire de lui qu'il fut un philosophe du *logos*, au sens de discours, mais aussi de raisonnement et d'argumentation. Gorgias, quant à lui, était tellement convaincu de son omniscience qu'il fut selon Philostrate (*Vies des sophistes I 1 in* Pradeau 2009 : 105) le premier à se présenter devant un auditoire et à lui demander de proposer n'importe quel sujet à débattre (Gorgias 2008 : 416 / 447c). Les *sophistes* se sont également penchés sur le fonctionnement du droit et de la mémoire, sur les arcanes de l'histoire. Enfin, Hippias d'Élis se vantait, selon Platon (Hippias mineur 2008 : 560 / 368 b – e), de maîtriser non seulement les arts majeurs comme la musique, la poésie, la grammaire et la mnémotechnie, mais également des techniques artisanales comme la couture, l'orfèvrerie, la sellerie et la poterie.

Onfray, qui, on l'aura compris, n'apprécie guère Platon, résume ainsi son rapport à l'argent et à la « plèbe » :

« Platon déteste la médiation du salaire, comme tous les individus assez fortunés pour se permettre de mépriser la trivialité de l'argent. Itinérants, originaires de milieux modestes, les sophistes disposaient de ce seul moyen pour assurer leur subsistance.

Platon n'aime pas les pauvres obligés de travailler ; pas plus il n'apprécie les philosophes qui acceptent d'aller au contact du public afin de lui donner les moyens de se former verbalement et intellectuellement, sur fond et forme, lui permettant d'envisager l'accès aux fonctions des charges de la démocratie grecque. Ce que Platon déteste également chez les sophistes, c'est qu'ils démocratisent la culture et le savoir, qu'ils interviennent dans des endroits publics, qu'ils ne choisissent pas leur auditoire et ne le confinent pas dans un endroit coupé du monde – l'Académie par exemple – et acceptent une interaction avec lui sur le principe des questions et des réponses : se mélanger à la plèbe, au tout-venant, aux petits, aux non-nobles, travailler à ciel ouvert !, autant de pêchés mortels pour le philosophe au sang bleu. » (2006 : 91)

Mais ce qui distingue plus fondamentalement encore Platon des *sophistes* c'est leur conception respective du savoir et de sa transmission. Ces derniers, contrairement au philosophe athénien, ne se réfèrent pas à des arrière-mondes, au sens que leur donnera Nietzsche, pour appréhender et fonder la réalité, avec laquelle ils entretiennent un rapport immanent et indicible. Ainsi, contrairement à Parménide et à sa suite Platon, Gorgias affirme que l'être absolu n'existe pas et que, même s'il existait, il ne pourrait être appréhendé par les moyens humains de connaissance. Il va plus loin encore et prétend que, si l'on pouvait saisir l'être absolu, sa connaissance serait intransmissible, car la chose et le mot sont de nature fondamentalement différente (Pradeau 2009 : 127 et 131). Niant tout fondement métaphysique à la réalité, les *sophistes* mettent en évidence l'importance primordiale des sens dans l'acquisition du savoir et surtout un statut indépendant du langage par rapport à cette réalité.

Comment faire percevoir à autrui le son qu'on entend par la pensée ou le discours ? Cela paraît impossible pour les *sophistes*. Admettons que deux personnes entendent ou voient la même chose. Sommes-nous assurés que leur perception est identique ? Rien n'est moins sûr et le langage n'y fera rien, car celui qui dit « ne dit pas un bruit, ni une couleur, mais un discours ; de sorte qu'il n'est pas possible de concevoir une couleur, si ce n'est de la voir, ni un son, si ce n'est de l'entendre » (Ibid. 130 – 131). Ainsi aucun discours n'est absolument vrai ou absolument faux. Pour les *sophistes*, il s'agit d'une réalité séparée obéissant à ses propres codes et fondant sa qualité sur la notion de pouvoir de persuasion plutôt que de véracité. Cette posture, que Platon ne peut évidemment pas admettre, car elle contredit les fondements mêmes de sa philosophie, et qu'il qualifie de relativisme, touche tous les domaines du savoir, y compris la politique, la morale, la justice et l'esthétique⁶⁶.

⁶⁶ Quand Socrate demande à Hippias ce qu'est le beau, celui-ci répond spontanément que c'est une belle vierge. (Hippias mineur 2008 : 531 / 287e). Cette ré-

Une telle conception de la réalité et de la vérité est-elle compatible avec les notions de science et d'éducation, toute chose étant relative ? Les *sophistes* répondent par l'affirmative, car ce qu'ils réfutent ce n'est pas l'existence d'une réalité ou d'une vérité, c'est leur caractère supposé absolu. Comme le précise Pradeau (2009 : 33), « l'éducation que promeuvent ainsi les sophistes est une éducation par le discours et une éducation au discours, qui donne à la sophistique son identité principale : elle est une réflexion sur le langage et sur ses puissances⁶⁷ ».

Platon lui-même finit par reconnaître ce pouvoir quasi magique du langage, ou plus particulièrement de la parole, quand il décrit la méthode d'éducation des *sophistes* par cette dernière. Dans le *Sophiste* (2008 : 1828 – 1829 / 229e – 230d), l'*Étranger d'Élée*, véritable philosophe, la distingue de la procédure ancienne, celle qui consistait à réprimander sévèrement l'élève ou à le persuader doucement lorsqu'il commet quelque erreur. Démarche, précise-t-il, « qui produit des résultats très médiocres ». Au contraire, les *sophistes*, affirme l'*Étranger*, « interrogent celui qui croit affirmer, lorsqu'en réalité il n'affirme rien. Il est facile pour eux d'examiner par la suite les opinions de ceux qu'ils ont ainsi tant désorientés, puis, une fois les arguments systématisés, de montrer que les mêmes opinions sont contraires en même temps sur les mêmes sujets, sous les mêmes rapports, dans le même sens. Alors, les interlocuteurs, voyant cela, se mettent en colère contre eux-mêmes, et deviennent plus doux face aux autres. Ils se libèrent ainsi des solides et prétentieuses opinions qu'ils avaient d'eux-mêmes, libération qui est très agréable pour celui qui écoute, et fondement solide pour celui qui la subit. En effet, mon jeune ami, ceux qui se purifient de cette manière pensent, comme les médecins, que le corps ne tirera pas profit de la nourriture qu'il reçoit avant de s'être libéré de ce qui l'embarrasse. Et, à propos de l'âme, ils sont du même avis : elle ne pourra pas profiter des connaissances reçues jusqu'à ce qu'on l'ait soumise à la réfutation, et que, grâce à cette réfutation, on lui fasse honte d'elle-même et la débarrasse ainsi des opinions qui empêchaient la connaissance. Elle sera ainsi purifiée et ne croira à l'avenir savoir que ce qu'elle sait, et non davantage ».

ponse permet au maïeuticien de railler le *sophiste* qui, selon lui, n'a pas compris la question, qui était de savoir ce qu'est le Beau et non quelles sont les choses belles. Platon est coutumier de cette attitude qui consiste à tourner l'interlocuteur de Socrate en bourrique. Mais ce subterfuge, que nous analyserons en détail s'agissant du dialogue consacré à Gorgias, n'abuse plus que les commentateurs acquis à l'idéalisme platonicien.

⁶⁷ Dans le *Gorgias* (Brisson 2008 : 456b), ce dernier va jusqu'à affirmer que si un médecin et un excellent orateur étaient confrontés devant l'Assemblée pour l'obtention d'un poste de médecin, c'est le rhéteur qui saurait convaincre qu'on le choisisse et qui l'emporterait. Valère, dans *Le médecin volant* de Molière (1962 : 41), le dit autrement quand Sganarelle s'inquiète de se voir introniser médecin : « Mais néanmoins, quand je songe [dit Sganarelle], cela est bien difficile de faire le médecin ; et si je ne fais rien qui vaille... ? ». À cela, Valère répond qu'il « n'y a rien de si facile en cette rencontre : Gorgibus est un homme simple, grossier, qui se laisse étourdir de ton discours, pourvu que tu parles d'Hippocrate et de Galien, et que tu sois un peu effronté ».

Déséquilibre, désorientation, colère, libération, purification : si l'on nous permet cet anachronisme, il y a quelque chose de freudien dans cette manière d'endormir les défenses de son interlocuteur pour lui « purger l'âme » de toutes les scories de l'ignorance. Berthe Pappenheim, alias Anna O., qualifie la méthode de Breuer de « cure par la parole » et, plus métaphoriquement, de « ramonage de cheminée », phénomène auquel Breuer et Freud donnèrent par la suite le nom plus philosophique de *catharsis* ou de purgation de l'âme (Robert : 1964 : 116 et 117). On notera également que cette démarche qui consiste à amener son interlocuteur à la connaissance par de « simples » questions correspond exactement à la pratique de Socrate. Et Aristophane (1907 : 331 et 360) n'a pas tort de considérer qu'il fait partie des *sophistes*.

Mais pour l'Étranger de Platon, ce serait leur faire trop d'honneur (Sophiste 2088 : 1829 / 231a), car, si la méthode est plus ou moins identique, le but ultime de l'éducation et la conception même du savoir et de sa transmission sont diamétralement opposés. Nous l'avons vu, les *sophistes* font le pari d'éducabilité de tous leurs élèves (il s'agit d'un enseignement *démocratique* quoique payant), alors que pour Platon ces derniers doivent posséder des dispositions particulières pour accéder au savoir. La durée d'études est extrêmement longue chez ce dernier et fort courte chez les *sophistes* (deux à trois ans), qui visent l'efficacité immédiate⁶⁸ et non une sagesse lointaine.

Pour Platon, le savoir est totalement inclus et à disposition dans l'âme de chacun, puisqu'elle a contemplé le monde invisible des Idées avant d'être incarnée ou réincarnée, selon le principe de *la réminiscence*. On pourrait donc en déduire que le savoir humain est fini, circonscrit et qu'il fait l'objet d'une révélation. Le cas de l'*Esclave* du Ménon nous en apprend davantage à ce propos. La question du dialogue est la suivante : *La vertu s'enseigne-t-elle ?* Elle soulève deux problématiques philosophique et épistémologique fon-

⁶⁸ Une anecdote illustre parfaitement ce souci d'efficacité (Pradeau 2009 : 55 – 56) : Protagoras convient avec l'un de ses disciples, Evathle, d'un salaire très élevé pour la formation de ce dernier à l'art de soutenir une cause devant un tribunal. Étant donné le montant des honoraires, les deux s'accordent pour que le disciple ne paie le maître qu'une fois sa première cause gagnée en justice. Mais Evathle, dûment formé, commence à regretter cet accord et retarde le plus longtemps possible l'échéance de sa première plaidoirie, donc du paiement de sa formation. Et c'est là qu'on va mesurer toute la subtilité de la logique *sophiste*. Protagoras, irrité par ces atermoiements, mais assuré de l'emporter, intente un procès à son disciple. De fait, si le philosophe a gain de cause, Evathle devra verser le salaire convenu parce qu'il a perdu le procès, cela en fonction d'une décision de justice. Et si le disciple l'emporte, il devra également s'acquitter de ce salaire, en fonction cette fois de ses engagements, puisqu'il aura gagné sa première cause.

Et le même Protagoras décrit de manière limpide ses ambitions pour l'éducation de son disciple : « Jeune homme, ce que tu retireras de mes leçons, dès le premier jour que tu auras passé avec moi, c'est de retourner chez toi meilleur que tu n'étais, et de même pour le jour suivant ; et chaque jour, sans exception, de progresser vers le mieux » (Protagoras 2008 : 1444 / 318a). On pourrait encore aujourd'hui inscrire cette phrase au fronton de chaque classe et définir ainsi l'ambition de tout enseignement.

damentales, qu'on peut résumer par une autre question : « en quoi consiste l'excellence humaine et comment l'acquérir » (Ménon 2008 : 1051). La réponse de Socrate est que la vertu ne saurait s'enseigner, car elle n'est ni science ni phénomène de nature. C'est une *inspiration*.

Mais cette position ne concerne pas seulement la vertu chez Platon. Elle touche à tout enseignement. Ainsi Socrate affirme que, « comme l'âme est immortelle et qu'elle renaît plusieurs fois, [...] elle a vu à la fois les choses d'ici et celles de l'Hadès, c'est-à-dire toutes les réalités, il n'y a rien qu'elle n'ait appris. En sorte qu'il n'est pas étonnant qu'elle soit capable, à propos de la vertu comme à propos d'autres choses, de se remémorer ces choses dont elle avait justement, du moins dans un temps antérieur, la connaissance. [...] Ainsi, le fait de chercher et le fait d'apprendre sont, au total, une *réminiscence* » (Brisson 2008 : 1065 / 81cd).

Afin d'en convaincre Ménon, Socrate organise une petite expérience : il hèle un esclave qui se trouvait là par hasard et entreprend de lui faire découvrir comment doubler la surface d'un carré de côté 1 dessiné par ses soins dans le sable. Et cela, sans rien lui apprendre, prétend-il, mais en lui posant simplement des questions. L'esclave y parvient après quelques tâtonnements et erreurs. Ménon crie au miracle.

Mais, à y regarder de plus près, cette expérience soulève certaines questions quant à son objectivité et sa pertinence. Ainsi, le cobaye n'est pas n'importe quel esclave. Il est né chez Ménon, noble thessalien, et y a appris le grec. Il sait ce qu'est un carré, une surface par rapport à une longueur, une diagonale. Il sait additionner, soustraire, diviser et multiplier. D'où lui viennent ces connaissances et ces savoir-faire opérationnels ? D'un enseignement ? Absolument pas, répond Socrate, tout cela était en latence dans son âme et il a suffi de lui faire éprouver de l'embarras par rapport à son prétendu savoir, le mettre en état de torpeur, comme le fait la raie-torpille (l'un des surnoms de Socrate), pour que ces compétences se révèlent au grand jour. Mais que se serait-il passé si le jeune homme avait été un « authentique » esclave fraîchement importé d'un des nombreux pays barbares auxquels la Grèce faisait la guerre ? Platon répondrait sans doute que les choses iraient de même, puisque cet esclave possède également une âme, mais que la démarche prendrait peut-être plus de temps, à cause, entre autres, de l'obstacle de la langue.

Plaisanterie mise à part, on pourrait faire ici le même reproche à la théorie platonicienne de l'éducation que celui que Popper adressera à la psychanalyse et au marxisme, à savoir son irréfutabilité et sa dynamique d'auto-confirmation. De fait, l'ignorance ou l'erreur ne sont pas des défauts de l'âme ou de la méthode d'introspection, mais bien de l'individu qui ne consent pas les efforts nécessaires à la connaissance. Aucun contre-exemple ne saurait donc remettre en question le bien-fondé de la théorie. Freud (1936 : 12 et 20) écrira bien plus tard, à propos de la résistance à l'interprétation du rêve qu'elle ressortit à

la censure et au refoulement. L'interprétation ne saurait donc être prise en défaut quels que soient les individus et les circonstances. Popper (2006 : I / 1) rétorquera qu'une « théorie qui n'est réfutable par aucun événement qui puisse se concevoir est dépourvue de caractère scientifique » et qu'elle ne s'appuie que sur de brillantes hypothèses métaphysiques.

Mais cette conception de l'éducation et de l'enseignement a eu et a encore des répercussions sur le regard qu'on pouvait ou qu'on peut porter sur la réussite et l'échec scolaire. Si, comme le prétend Platon, personne ne peut se prévaloir d'apprendre quelque chose à quelqu'un, que tout le savoir est inclus dans l'âme et qu'il suffit d'avoir de bonnes prédispositions morales pour le faire (res)surgir⁶⁹, alors le succès ou l'échec scolaires incombent au seul élève. Et le maître, qui aura vainement mis en place un cadre propice à l'émergence du savoir chez son disciple pourra toujours affirmer que ce dernier *n'est pas fait pour son enseignement et pour la matière qu'il enseigne*.

Les *sophistes*, au contraire et comme nous l'avons déjà signalé, font le pari de l'éducabilité de tous leurs élèves (certains diront de leurs clients). Cet *a priori* n'empêche pas que c'est d'abord l'excellence du professeur qui prime⁷⁰ et qui est déterminante pour la réussite du disciple. Le maître enseigne et l'élève apprend. Cependant, de la réussite de ce dernier dépend la notoriété de l'enseignant, ce qui est assez moderne pour l'époque et qui aujourd'hui fait encore débat. L'efficacité est donc le maître-mot des *sophistes*. Il n'est pas inutile de rappeler ici que Gorgias a soumis le versement de son salaire au succès de son disciple Evathle en cour de justice. L'idée du salaire (du maître) au mérite (de l'élève) ne date donc pas d'aujourd'hui et elle a toujours suscité la controverse, comme nous venons de le voir.

Mais les *sophistes* ne se contentent pas de servir de modèles en faisant la preuve de leurs propres compétences. Ils mettent leurs élèves à l'œuvre dans des situations proches de la réalité, qui pour défendre une cause, qui pour rédiger un éloge, qui encore pour développer une thèse sur l'anthropologie didactique. Ce souci de l'efficacité ne saurait néanmoins pas être réduit à un mercantilisme comme Platon et ses thuriféraires ont tenté de le faire accroire. Au contraire, il s'accompagne d'un accent moral, éthique et philosophique⁷¹.

Une analyse détaillée du *Gorgias* nous le montrera (Gorgias 2008 : 416 – 509). Mais avant cela, il nous faut faire un détour par ce qu'Onfray appelle « la mise en scène » des dialogues de Platon, qui vise la plupart du temps à ridiculiser son interlocuteur ou à régler des

⁶⁹ En d'autres termes, que « l'éducation n'est pas telle que la présentent certains de ceux qui s'en font les hérauts [les *sophistes* donc] [et qui affirment] que la connaissance n'est pas dans l'âme et qu'eux l'y introduisent, comme s'ils introduisaient la vision dans des yeux aveugles » (République 2008 : 1683 / 518bc).

⁷⁰ C'est d'ailleurs cette prétention à l'excellence qui heurtait la plupart de leurs contempteurs.

⁷¹ Nous renvoyons ici aux premiers *sophistes* et non à certains de leurs successeurs.

comptes avec ses adversaires (2006a : I / 151 – 161). La technique est parfaitement rôdée et se résume ainsi⁷² :

« Les décors réduits au minimum, l'action quasi inexistante, les personnages transformés en porte-parole d'une thèse simple, voire simpliste, l'un endossant le rôle du bon – la plupart du temps Socrate – les autres celui des méchants, le bien triomphant sur le mal, l'intelligence sur l'imbécillité [...]. Socrate évolue dans un décor où les autres tiennent un rôle égal à celui d'une table ou d'une chaise. Curieusement, il porte les vêtements des ennemis de Platon : les sophistes. La psychologie n'a pas nommé cet étrange et récurrent complexe qui consiste à reprocher à autrui ce qu'on refuse de se reprocher à soi-même. Dommage, car cette pathologie sature le quotidien des délinquants relationnels – nombreux. Platon souffre de cet étonnant symptôme en prêtant à son porte-parole les traits qu'il reproche à Gorgias, Protagoras et les siens : une passion malade pour la forme, une obsession de la rhétorique pour elle-même, une manie de la finasserie dialectique, un évitement du sujet et une concentration sur des problèmes adjacents. »

Le contexte du *Gorgias* est le suivant : Socrate et Chéréphon, son disciple et ami d'enfance⁷³, sont invités à assister à une conférence de Gorgias par Calliclès, chez qui le célèbre orateur séjourne. L'hôte nous est présenté comme un très riche jeune homme acquis aux thèses *sophistes*⁷⁴. Enfin, Polos, un jeune *sophiste* sicilien, assiste également à l'entretien.

Dans l'économie générale du dialogue consacré à Gorgias, De Romilly (1988 : 221 – 223) souligne fort judicieusement que le rhéteur y occupe une place mineure en termes d'espace de parole, puisque Socrate s'entretient avec lui sur seulement douze pages⁷⁵, alors qu'il échange avec Polos sur vingt pages et avec Calliclès sur quarante-cinq. Cette étonnante répartition ne serait rien, si elle ne s'accompagnait pas d'un subterfuge souvent utilisé par Platon dans ses dialogues⁷⁶ consistant à mettre en avant des personnages sans envergure, à la moralité douteuse, voire au sectarisme affligeant. Cette mise en scène a d'ailleurs largement contribué à discréditer les « vrais *sophistes* », comme Gorgias, dont les propos sont la plupart du temps pondérés et solidement étayés.

Enfin, pour achever de ridiculiser son interlocuteur, Socrate utilise toutes les ficelles de la rhétorique et de l'éristique⁷⁷ – quand ce n'est

⁷² On relativisera le côté psycho-pathologique de la critique d'Onfray (perversion narcissique). Mais sur le fond, ce propos est parfaitement pertinent. Hippias d'Élis (Hippias mineur 2008 : 561 / 369bc) avait déjà identifié le problème en s'adressant à Socrate lui-même : « Tu construis toujours des discours de ce genre, Socrate, et après avoir isolé ce qu'il y a de plus captieux dans un discours, tu t'en tiens à cela en t'attachant aux détails, sans examiner l'argument dont il est question dans son ensemble [...] ».

⁷³ Celui qui interrogea la Pythie de Delphes à propos de la sagesse de Socrate.

⁷⁴ On ne connaît presque rien de lui. Comme il n'apparaît que dans le *Gorgias*, on a prétendu que c'était là une figure créée par Platon pour discréditer Gorgias.

⁷⁵ Selon la numérotation traditionnelle.

⁷⁶ Cf. l'analyse du *Philèbe* par Onfray mentionnée ci-dessus, où Platon ridiculise Protarque, hédoniste naïf à souhait.

⁷⁷ Art de la dispute.

pas la mauvaise foi –, attitude qu'il dénonce par ailleurs chez les *sophistes*. À l'envoi du *Gorgias*, par exemple, on apprend que Socrate et Chéréphon sont arrivés en retard et n'ont donc pas assisté à l'excellente conférence de Gorgias. Peu leur chaut, car ce qui intéresse Socrate ce n'est pas la performance, mais la discussion. On retrouve ici la distinction entre le discours (ou le savoir) *en acte* et le discours (ou le savoir) *sur* : « [...] Gorgias ne voudrait-il pas discuter avec nous ? Je souhaite lui demander quel est le pouvoir de l'art qu'il exerce, ce qu'il s'engage à faire, et ce qu'il enseigne. Le reste, toute sa démonstration, donc, il la fera voir, comme tu le dis, une autre fois » (416 / 447bc).

Ce sont les seconds couteaux, Calliclès, Chéréphon et Polos, qui interviennent en premiers dans le dialogue, car Gorgias est fatigué. Après quelques répliques, Polos est discrédité car, s'il fait de beaux discours, il est incapable de répondre aux questions les plus simples. Mais l'ordre de ces dernières n'est pas innocent : Socrate demande d'abord quel est le pouvoir de l'art que Gorgias exerce, quel est son métier et comment nommer cet art. La logique aurait voulu qu'il posât ces questions à rebours et Gorgias répond en ce sens : l'art qu'il exerce est la rhétorique, il est donc orateur – et un bon orateur au demeurant – et la force de son art est la persuasion. Mais Socrate n'en a cure. Son « obsession » est de savoir quel métier exerce Gorgias et comment on peut appeler celui qui pratique ce métier. Celui qui fabrique des chaussures, on l'appelle cordonnier, celui qui tente de guérir ses patients, on l'appelle médecin et celui qui peint des paysages, on l'appelle peintre. Cela coule de source, mais qu'en est-il de celui qui s'engage à rendre ses élèves maîtres en rhétorique et sur quoi porte cette discipline, car tout est discours apparemment dans ce bas monde ?

Ce que Socrate (ou Platon) veut faire admettre à Gorgias c'est que la rhétorique n'est ni un art (la cordonnerie) ni une science (cf. la médecine) et que son objet n'existe pas, qu'il est pur mensonge. Et Gorgias l'admet, mais il se situe dans un tout autre rapport à la réalité et à la vérité que Socrate. Tout au long du *Gorgias*, on a donc l'impression d'un dialogue de sourds, sauf que la bienveillance ne semble pas partagée. Ainsi, Socrate fixe les règles de l'échange⁷⁸ : il pose les questions et Gorgias répond, le plus brièvement possible, comme la plupart du temps dans les dialogues de Platon : « Ne voudrais-tu pas Gorgias, que nous continuions à discuter, comme nous le faisons à présent (l'un pose une question [moi], l'autre y répond [toi]), et que nous remettions à une autre fois les trop longs discours, comme celui que Polos a commencé tout à l'heure [cinq phrases]. Mais attention, ne reviens pas sur ta promesse [Gorgias n'a rien promis jusqu'à présent] – accepte de répondre brièvement aux questions posées » (418 / 449b). La relation entre Socrate et Gorgias est claire dès l'envoi du dialogue : le premier sera le maître, le second l'élève.

⁷⁸ Rappelons que Gorgias avait treize ans de plus que Socrate – et, comme nous l'avons vu, cela compte pour accéder à la sagesse platonicienne –, qu'il était considéré comme un maître d'éloquence et de dialectique, qu'il drainait les foules à ses conférences, alors que Socrate faisait encore ses preuves.

Cela sans aucune considération pour les qualités et les compétences de ce dernier, qui ose la remarque suivante, sans suite : « Certaines réponses, Socrate, exigent de longs discours » (418 / 449c). Mais Gorgias obéit et ses réponses confinent à l'acquiescement pur et simple des propos de Socrate, que ce dernier s'autorise, lui, à développer fort longuement.

Pour maintenir Gorgias dans ce statut et ce rôle d'élève docile, Socrate use et abuse de différents stratagèmes. Il le flatte d'abord sur la qualité formelle de ses réponses, alors que, sur le fond, Gorgias ne s'est pas encore exprimé : « Par Héra⁷⁹, la Divine, Gorgias, tes réponses me comblent – le fait est qu'on ne peut répondre plus brièvement que tu le fais » (419 / 449d). Il le soumet ensuite à l'interrogatoire d'un jury fictif (un médecin, un entraîneur de gymnastique et un homme d'affaires) (421 / 452abc). Socrate devient alors véritablement le metteur en scène du dialogue : il fait jouer les acteurs les uns contre les autres. Et il prend définitivement l'ascendant psychologique sur Gorgias, lorsqu'il prétend que ce dernier ne sait pas de quoi il parle et expose, à sa place, sa propre conception du sentiment de conviction que produit la rhétorique :

« Écoute bien, Gorgias, sache que ma conviction à moi est que, si on discute avec quelqu'un, on veut savoir de quoi on parle. Moi, en tout cas, je suis comme ça, et je veux croire que toi aussi [mais il en n'est absolument pas certain]. [...]. Malgré tout, je soupçonne, bien sûr, comment, à mon sens, tu définis cette conviction et son objet. [...] Mais quoi ! si je soupçonne ta réponse, dans quel but vais-je te la demander, au lieu de la dire moi-même ? Vois-tu, ce n'est pas toi qui est visé, c'est notre discussion, je voudrais qu'elle progresse de façon à rendre parfaitement évident pour nous ce dont elle traite » (423 / 453bc).

Au final, Socrate fait admettre à Gorgias que la rhétorique est « productrice de conviction, [qu'elle] fait croire que le juste et l'injuste sont ceci ou cela, mais elle ne les fait pas connaître » (425 / 455a). L'honneur est sauf ! Cependant, lorsqu'on aborde la question de savoir de quoi peut bien être fait le pouvoir de la rhétorique, le ton ainsi que le rapport entre Socrate et Gorgias changent. Ce dernier reprend la main pour un temps : « Ah, si au moins tu savais tout, Socrate, et en particulier que la rhétorique, laquelle contient, pour ainsi dire, toutes les capacités humaines, les maintient toutes sous son contrôle ! » (426 / 456a). Suit un long plaidoyer de Gorgias pour un art du discours empreint de morale, d'éthique et de justice, défense et illustration qui montrent de toute évidence que la rhétorique, telle que l'exerce le Léontinien, ne ressemble en rien à celle que critiquent Socrate et Platon.

Selon Gorgias, il s'agit certes d'un art de combat, puisque la maîtrise de la rhétorique vise à l'emporter sur son interlocuteur. Mais ce n'est pas parce qu'on est passé maître dans l'art de la boxe, par exemple, qu'on doit se battre contre la planète entière afin de prouver sa puissance. Et si quelque familier du pancrace bat ses parents, ce

⁷⁹ Protectrice des femmes en couches, entre autres.

n'est pas tant aux entraîneurs ou aux maîtres d'armes qu'il faut s'en prendre, mais à l'individu lui-même, qui fait mauvais usage du noble art. La rhétorique n'est donc pas mauvaise en soi, c'est l'usage qu'on en fait qui peut l'être ou non.

Socrate se garde bien évidemment de réfuter ces arguments, car il prétend exercer selon les mêmes principes de moralité, d'éthique et de justice. Suit un passage très étrange où, une fois n'est pas coutume, Socrate se présente et dit ce qu'il fait (428 / 457c – 458b). Il aime réfuter son interlocuteur, mais apprécie tout autant être réfuté lorsqu'il a tort. Il est assez rare de voir Socrate affirmer qu'il peut se tromper⁸⁰ dans son argumentation pour ne pas le souligner ici.

Cependant, Platon ne saurait donner plus de crédit à un sophiste, fût-il Gorgias. C'est pourquoi, très tôt dans le dialogue, il cède la place à Calliclès et à Polos. Le premier n'est pas un *sophiste*, malgré ce qu'on a voulu faire accroire. C'est un riche athénien, de ceux qui composaient essentiellement la clientèle des *sophistes*. Il affirme, entre autres, qu'un homme d'un certain âge qui s'adonne toujours à la philosophie et qui n'arrive pas à s'en débarrasser ne mérite que des coups. Car « cet homme, aussi doué soit-il, ne pourra jamais être autre chose qu'un sous-homme, qui cherche à fuir le centre de la cité, la place des débats publics, là où, dit le poète, les hommes se rendent remarquables⁸¹ » (460 / 485d)⁸².

Son seul souci est, comme nous le présente Platon, de tirer profit des thèses *sophistiques* au seul avantage de sa « caste ». Il oppose ainsi le droit (*nomos*) à la nature (*physis*) dans le fonctionnement de la Cité et de la justice, affirmant que le premier n'existe que pour protéger les plus faibles et que la seconde doit révéler et consacrer les plus forts. Ainsi, quand les *sophistes* affirment que la loi est relative, c'est-à-dire que ce qui a été promulgué par quelqu'un peut très bien être défait par un autre, et que la rhétorique doit mettre cette relativité en évidence, Calliclès et Polos – dont on peut douter qu'il ait véritablement saisi l'enjeu du débat – incitent les citoyens à la désobéissance. Et la maîtrise du discours doit consacrer cette « règle nouvelle et un droit nouveau » (De Romilly 1988 : 225) dans un système politique qui cherche encore ses marques. On comprendra donc aisément l'émoi que ce positionnement a pu susciter dans les sphères dirigeantes de l'État. Le procès fait à Socrate, de pervertir la jeunesse, tient en grande partie à cette interprétation erronée des thèses *sophistiques*, dont Platon s'est fait le chantre.

« Si les sophistes n'avaient rien eu à voir dans cet amoralisme, Platon n'aurait pas eu besoin de partir de Gorgias, ni de prêter à son Calliclès des idées si apparentées à leurs doctrines. Le fait que l'on s'y soit trompé

⁸⁰ C'est tout le contraire que de prétendre qu'il sait qu'il ne sait rien, car il ne s'agit pas là d'un aveu de faiblesse, mais d'une arme rhétorique redoutable. Qui songerait à réfuter quelqu'un qui affirme ne rien savoir ?

⁸¹ Iliade, IX, 441.

⁸² La critique de la *paideia* platonicienne, telle que définie plus haut, est évidente ici. Cette tendance de Platon à faire assumer son autocritique à ses adversaires, autocritique que Socrate réfute ensuite, appartient aux subtilités récurrentes et psychologiques de ses dialogues.

et que, sans aucune raison, Calliclès soit souvent décrit comme l'un des sophistes prouve à lui seul le rapport que, subtilement, Platon a su faire sentir⁸³. Mais, inversement, si les sophistes avaient été eux-mêmes des immoralistes⁸⁴, Platon n'aurait pas eu besoin d'aller chercher Calliclès. Son existence même atteste la puissance du courant qui, alors, entraîne les esprits. » (Romilly 1988 : 227)

C'est cette image d'amoralisme ou d'immoralisme qui sera véhiculée par la plupart des sectateurs des premiers *sophistes*⁸⁵ et évidemment corroborée par leurs contempteurs et l'hagiographie philosophique prédominante jusqu'à la fin du XIXe siècle⁸⁶. Elle contribuera également à jeter le discrédit sur la scolastique et, plus fondamentalement, sur l'art oratoire et la dialectique.

Pour notre part, nous retiendrons l'image que se faisait Hegel (1990) des *sophistes* et qui affirmait à leur propos qu'ils étaient « les maîtres⁸⁷ de la Grèce, [que c'était] par eux que la culture proprement dite y est venue à l'existence, [que] l'enseignement était leur affaire, leur métier, comme un état qui leur était propre [...] ». Et nous rejoignons Marrou (1948a : 100), lorsqu'il affirme qu'il « n'est pas trop fort de parler d'une révolution accomplie par les Sophistes dans le domaine de l'éducation grecque ».

De fait, les *sophistes* ont introduit l'art du penser et du dire dans une culture où la dialectique était absente⁸⁸, où seule la reproduction de schèmes préexistants importait. Leur contribution a permis d'opposer « la recherche de la vérité, objet proclamé de la philosophie, et des techniques oratoires, [opposition] qui recouvre à différents égards [mais sans hiérarchie préconçue] celle du savoir et de l'opinion, de la réalité et de l'apparence, [et qui a été], dès l'origine, au cœur du débat sur l'éducation » (Lombard 1990 : 7). Débat qui n'est pas clôt à ce jour, comme nous le verrons plus loin.

Isocrate : premier méthodologue de l'enseignement

Contemporain de Platon, élève de Protagoras, de Prodicos et de Gorgias entre autres, Isocrate a été considéré comme un *sophiste*

⁸³ Le côté subtil de l'appréciation et l'objectivité du rapport nous paraissent critiquables.

⁸⁴ On notera la distinction, subtile celle-là, que fait De Romilly entre l'aspect amoral, mais non immoral des thèses *sophistiques*.

⁸⁵ Comme cela est souvent le cas, les suiveurs ou, plus encore, les sectateurs d'une théorie (éducative) déforment par incompréhension ou par exagération les propos des premiers *contributeurs*.

⁸⁶ La réhabilitation des *sophistes* a été principalement le fait de philosophes et de commentateurs germanophones et anglophones.

⁸⁷ Au double sens du terme.

⁸⁸ Nous renvoyons ici à une conception nouvelle du Monde et de la réalité qui n'était pas seulement le propre des philosophes ou des rhéteurs, mais également de certains dramaturges (Eschyle, Euripide, Sophocle), historiens (Hérodote, Thucydide, Xénophon) et artistes (Phidias) qui ont initié et/ou accompagné le mouvement *sophiste* de ce siècle.

dans un premier temps. Son statut d'enseignant⁸⁹ et son goût prononcé pour l'éloquence en faisaient effectivement davantage un rhéteur qu'un philosophe au sens platonicien du terme. Cependant, comme Platon et Aristote, il s'est opposé aux thèses *sophistes*, à une époque où la classe politique et la noblesse argentée commençaient à jeter le discrédit, à la manière d'un Calliclès, sur la philosophie en général, accusée d'être la cause principale du déclin de la Grèce, et d'Athènes en particulier. Et son ambition n'était rien moins que de donner une nouvelle orientation à cette discipline et ainsi d'en redorer le blason. Si ces thèses n'ont pas eu le même succès que celles de ces deux illustres contemporains dans la tradition philosophique occidentale⁹⁰, elles ont été déterminantes dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement. À tel point, que même Marrou (1948a : 128 et 140), qui est pourtant un fervent adepte de Platon⁹¹, écrira d'Isocrate que « dans la mesure où les trois Renaissances⁹² ont repris l'héritage du classicisme, dans la mesure où cette tradition s'est prolongée dans nos propres méthodes pédagogiques, c'est [lui], beaucoup plus qu'aucun autre, qui porte l'honneur et la responsabilité d'avoir inspiré l'éducation à dominante littéraire de notre tradition occidentale ». Et plus loin, qu'il « apparaît bien comme la source de tout le grand courant de l'humanisme scolaire ». Ou, en d'autres termes, que « c'est Isocrate [et non Platon] qui a été l'éducateur de la Grèce du IV^e siècle et, après elle, du monde hellénistique puis romain : c'est d'Isocrate que sont sortis, *comme d'un cheval de Troie*⁹³, ces innombrables pédagogues et ces lettrés, animés d'un noble idéalisme, moralistes ingénus, amoureux de belles phrases, diserts et volubiles, auxquels l'antiquité classique doit, en qualités et en défauts, tout l'essentiel de sa tradition culturelle ».

Lombard (1990 : 147), quant à lui, va jusqu'à affirmer que « l'école d'Isocrate n'a plus jamais fermé ses portes ». Pour comprendre la contribution primordiale de ce dernier au débat sur l'éducation et l'enseignement, il convient, comme nous l'avons fait avec Platon, d'analyser précisément les griefs qu'il adresse aux so-

⁸⁹ Isocrate ouvre sa propre école à Athènes près du gymnase du Lycée et y enseigne pendant une cinquantaine d'années (393 – 338). Comme nous le verrons plus loin, le fonctionnement de cet établissement était radicalement différent de celui de l'Académie et du Lycée.

⁹⁰ Hadot, par exemple, ne lui consacre que deux petites pages dans son « Qu'est-ce que la philosophie antique ? » (1995 : 86 – 87).

⁹¹ Contraint de reconnaître quelque mérite à Isocrate, malgré « son œuvre [...] plate et monotone, son influence superficielle et fâcheuse », il trouve utile de préciser qu'il plaide ici par devoir professionnel et contre son propre penchant, qui va tout entier à la filière des philosophes idéalistes pour ce qui concerne l'éducation à tout le moins. Nous verrons que ce penchant s'accroît encore lorsqu'il s'agit d'aborder le point de vue aristotélicien dans ce domaine.

⁹² La grecque, la carolingienne et « la grande Renaissance » du XVI^e siècle.

⁹³ Cette référence à Cicéron (*De l'Orateur*, II, 94) et au cheval de Troie n'est pas innocente sous la plume de Marrou. Elle laisse à penser que la théorie éducative d'Isocrate s'est insinuée dans une autre, plus noble, et l'a en quelque sorte contaminée. Nous allons voir que la métaphore renvoie effectivement à un changement de cap fondamental par rapport à la conception platonicienne de la philosophie et plus particulièrement de l'éducation et de l'enseignement.

phistes. Sous cette étiquette, Isocrate range tous les penseurs [où concurrents] de son temps, y compris Platon et Socrate. Nous avons vu que, d'un certain point de vue, il n'avait pas tout à fait tort.

Dans le détail, Isocrate adresse ses critiques à trois catégories de *sophistes* : ceux qui prétendent enseigner l'éloquence politique, ceux qui forment leurs disciples à l'éristique (art de la controverse philosophique pour elle-même et des raisonnements spécieux) et enfin les dialecticiens.

Aux premiers, il reproche de recourir à la rhétorique sans discernement, cela pour de bonnes ou de mauvaises causes. La dimension morale et éthique leur fait défaut. Leur seule ambition est d'attirer à eux, par de piètres discours, le plus grand nombre d'ignorants (et leurs suffrages) en leur faisant miroiter l'accès aux plus hautes charges de l'État par une formation « mécanique » qui ravale l'art du discours à la maîtrise de l'alphabète (1863a : II / 9. Pour Isocrate, la rhétorique ne se résume pas à un pur exercice de style qui permettrait à l'élève de réussir en société, mais doit améliorer sa « manière de penser, d'agir et d'être » (Lombard 1990 : 25).

Ainsi, aux *sophistes* éristiques, Isocrate reproche la vacuité et l'absence de véritables enjeux de leurs discours, si ce n'est la forme. Pour lui, forme et fond ne font qu'un dans l'excellence discursive. Il est novateur en ce sens, comme l'affirme Marrou quand il consent à mesurer « toute la différence qui sépare la rhétorique formelle et le pragmatisme cynique des Sophistes [on appréciera la majuscule] de l'honnête et sérieuse éducation d'Isocrate [où] forme et fond apparaissent inséparables » (Marrou 1948a : 139). Même Platon, pour qui le fond prime généralement sur la forme et la dialectique sur la rhétorique, convient sur le tard que l'un et l'autre sont inséparables. Définissant la perfection dans les joutes oratoires, Socrate affirme qu'elle « dépend, vraisemblablement et peut-être nécessairement des mêmes conditions que dans les autres arts ». Et il ajoute à l'attention de Phèdre : « S'il est dans ta nature d'être éloquent, tu seras un orateur illustre, à condition d'adjoindre à ce don le savoir et la pratique. Mais qu'une de ces choses te manque, tu seras un orateur imparfait » (Phèdre 2008 : 1286 / 269d).

Pour Isocrate, le « bien dire » va donc de pair avec le « bien penser ». Il y a même, dans sa conception et sa pratique éducatives, une subordination du second au premier, comme nous allons le voir. Mais il n'en demeure pas moins que l'excellence du discours dépend également de la valeur du contenu, comme le prouvent, aux yeux d'Isocrate, les meilleurs auteurs classiques de la tradition grecque, qu'ils soient poètes, dramaturges, voire historiens. Ainsi, c'est à lui principalement qu'on doit la notion de « bons auteurs » et leur introduction massive dans l'éducation au titre de sujets d'inspiration et de modélisation⁹⁴. Leur étude a non seulement valeur scientifique, mais

⁹⁴ Cette notion de « bons auteurs » ou de modèles fera *flores* dans notre tradition scolaire et sera déterminante, plus particulièrement, pour définir ce qu'est le *bon usage* de la langue française. À l'époque d'Isocrate déjà, ces modèles n'étaient

aussi éducative. Elle tend à former le disciple dans sa globalité, tant du point de vue culturel, que moral, éthique et politique (Discours aréopagique 1863c : VII / 39).

Enfin – et c'est là que porte l'essentiel de la critique des *sophistes* par Isocrate – il s'en prend aux dialecticiens qui promettent à leurs disciples une Vérité et un Savoir absolus qu'ils ne connaissent pas eux-mêmes et qu'ils ne peuvent donc pas enseigner :

« Si tous ceux [affirme-t-il] qui entreprennent d'enseigner voulaient rester dans les bornes de la vérité, et s'abstenir de promesses qui dépassent les limites de ce qu'ils doivent réaliser, ils ne seraient pas discrédités dans le public [...]. » (1863a : II / 1)

On l'aura compris, cette critique s'adresse en premier lieu à Platon et à l'école socratique qui proposent à leurs disciples d'atteindre une vérité transcendante par un long « détour cathartique », dont l'élite athénienne n'éprouve ni le besoin ni l'utilité⁹⁵. C'est pourquoi, ajoute Isocrate, « ceux qui préfèrent vivre dans l'oisiveté semblent suivre des conseils plus sages [ceux sans doute des autres *sophistes*] que ceux qui se consacrent à l'étude de la philosophie ». D'où le discrédit que la société civile grecque commence à jeter sur une conception de l'éducation philosophie empreinte d'intellectualisme et de verbiage transcendantal, payée à bas prix au demeurant. Isocrate rejoint en cela la conception *utilitariste* de l'enseignement que véhiculaient les sophistes dont nous avons parlé plus haut et soutient corollairement que la qualité de cet enseignement doit être évaluée par les résultats qu'il produit et non seulement par la pertinence de ses objectifs. Dans ce contexte, on notera que, si Isocrate a souffert du même insuccès en politique que Platon, mais pour d'autres raisons comme nous le verrons plus loin, ses disciples ont nettement mieux réussi dans ce domaine que ceux du philosophe idéaliste. Cette comparaison pourrait paraître sans intérêt, si elle ne reflétait pas une conception fondamentalement différente de l'enseignement et des buts qu'on lui assigne⁹⁶.

Isocrate rejoint néanmoins Platon quand celui-ci affirme qu'il faut certaines dispositions pour accéder au savoir et donc à la sagesse. Mais lui, comme les autres *sophistes*, fait le pari de l'éducabilité de la plupart de ses disciples. Si certains d'entre eux n'atteindront peut-être jamais les objectifs qu'on leur a assignés, l'éducation et l'enseignement prodigués leur permettra au moins d'accéder à un niveau de

pas des contemporains, mais des auteurs décédés depuis plus ou moins longtemps. Ainsi Homère était-il déjà considéré comme la figure de proue des références stylistiques de ce temps. Ce qui n'aura guère changé à l'époque de Ramuz écolier, comme nous l'avons vu.

⁹⁵ Ce qui fait dire à Lombard que « l'éducation isocratique refusant [...] le *grand détour* à la manière de Platon, est, à l'inverse, une pédagogie de la ligne, qui va directement au but » (1990 : 51).

⁹⁶ Cette conception est principalement décrite dans le *Discours sur l'échange* (ou *sur l'antidosis*) d'Isocrate (1862). Il imagine, en l'occurrence, qu'on lui attente un procès pour avoir corrompu la jeunesse athénienne, comme Socrate, et cela à fin d'enrichissement. Lombard (1990 : 100 – 101) affirme que « *Sur l'Échange* est [...] l'acte de naissance d'un humanisme, et particulièrement [...] d'un humanisme scolaire qui a traversé les siècles ».

culture supérieur et donc de devenir meilleurs et/ou plus performants. De plus, il introduit dans sa pratique d'enseignant une forme de différenciation méthodologique pour répondre au mieux aux besoins particuliers de ses élèves. Même si elle s'appuie sur ce qu'on n'appelait pas encore une ségrégation sociale, cette attitude pédagogique est sans précédent⁹⁷, à notre connaissance, et montre bien que l'école d'Isocrate est ouverte à tous⁹⁸, contrairement à celle de Platon et d'Aristote :

« L'inégalité des fortunes ne permettant pas d'appliquer tous les jeunes gens aux mêmes travaux, ni aux mêmes études, [nos ancêtres] donnaient à chacun une direction en rapport avec ses moyens d'existence. Ils portaient vers l'agriculture et le commerce ceux qui avaient le moins de ressources, convaincus que, si la misère naît de l'oisiveté, les mauvaises actions proviennent de la misère ; ils croyaient, en faisant disparaître le principe des vices, éloigner les fautes qui découlent de ce principe. Quant à ceux qui possédaient une fortune suffisante, ils les obligeaient à s'occuper des exercices du cheval, du gymnase, de la chasse et de la philosophie, parce qu'ils avaient remarqué qu'à l'aide de ces occupations, les uns devenaient des hommes distingués, et les autres s'abstenaient de la plupart des actions coupables. » (1863c : VII / 44 – 45)

Le rôle de l'école isocratique est donc éminemment politique et social. Son but premier consiste à former non des philosophes ou des disciples, mais des citoyens capables de gérer les affaires de l'État avec raison et surtout avec un bon sens avéré. Des hommes d'action donc et non des spéculatifs « qui, passant leur temps dans de vaines discussions, feignent de chercher [une] vérité » inaccessible au genre humain et que, au demeurant, ils affirment ne pas pouvoir enseigner (1863a : II / 2).

Mais la critique ne s'arrête pas là et touche la nature même du savoir à enseigner. Isocrate opère ici une distinction fondamentale entre l'*épistêmê* qui renvoie à « une sagesse idéale [...] un savoir-faire parfait dans la conduite de la vie, qui se fonderait sur une capacité de juger totalement infaillible, [et] une sagesse pratique (*sophia*) qui est

⁹⁷ Même si elle s'appuie sur le fonctionnement « aréopagitique » de l'ancienne république athénienne. L'aréopage étant une sorte de conseil et de tribunal composé des plus sages athéniens (archontes) et chargé de veiller au bon fonctionnement de la cité par, entre autres, une éducation de l'ensemble des citoyens en fonction de leur mission spécifique au sein de la société. L'influence de l'aréopage cesse avec l'émergence de la démocratie grecque (Ve siècle av. J.-C.) : cf. Isocrate, *Discours aréopagique*, 1863 : VII / 37.

⁹⁸ Marrou (1948a : 130 et 138) relativise cette ouverture et précise que l'école d'Isocrate s'adressait « à la moyenne des Athéniens cultivés ». En même temps, il reconnaît que l'appellation de *Grec*, toujours selon Isocrate, renvoie davantage à une communauté de culture (*paideia*) que de sang. « En un mot [affirme Isocrate], Athènes a tellement dépassé les autres peuples par le génie de l'éloquence et de la philosophie, que de simples disciples chez elle sont admis comme des maîtres chez les autres ; qu'elle a fait du nom de Grec, moins le nom d'un peuple, que le signe de l'intelligence même, et qu'on désigne par ce nom les hommes qui participent à notre éducation, plus encore que les hommes qui partagent notre origine. » (1863b : IV / 50)

un savoir-faire acquis par une solide formation du jugement » (Hadot 1995 : 87). La philosophie et l'éducation qui en découlent consistent donc, selon lui, à former cette faculté qui permet au citoyen de maîtriser intelligemment le *kairos*, ce moment de la décision opportune, qui distingue la réussite de l'échec et la vérité incarnée de l'erreur assumée.

Cette tendance au pragmatisme éclairé conduit Isocrate à donner une nouvelle définition de la philosophie et de ses buts, où l'enseignement et la formation – en d'autres termes la pédagogie – prennent une part prépondérante (Lombard 1990 : 52). L'énorme succès que rencontrera cette nouvelle pédagogie aura une autre incidence, plus fondamentale encore, sur le statut, la place et le rôle de la philosophie classique entendue comme un long parcours initiatique menant à la Vérité et à un Idéal de vie. Cette science-mère, qui jadis chapeautait et même fondait toutes les autres sciences, deviendra peu à peu « une activité minoritaire, que choisissent peu d'étudiants, et qui se présente comme réservée à une élite [...]. Le philosophe est, dès lors, [...] un original, un marginal. La philosophie est un idéal de vie plus qu'une méthode intellectuelle : on s'y convertit encore plus qu'on s'y consacre, on est sectateur bien plus qu'élève ou disciple. Elle est un recours, un refuge, plutôt qu'une école [...] » (Lombard 1990 : 137)⁹⁹.

C'est sans doute cette ingérence de l'enseignement et de la formation dans le domaine de la philosophie que Marrou et Cicéron ont voulu illustrer en recourant à l'image du cheval de Troie.

Par rapport aux différents *sophistes*, dont il a fait la critique, Isocrate choisit toujours le moyen terme ou le juste milieu selon lui. Le savoir que ses disciples acquièrent dans son école se situe entre un savoir fondamental et l'ignorance. Ce qui prime, c'est l'opinion juste et efficace qui permet de bien vivre en société, la *doxa* sur la science et la philosophie :

« À défaut de connaissance parfaite, l'opinion, à défaut de vérité, la vraisemblance, non pas produit d'une pensée théorique, mais instrument pratique au service de la réflexion, grâce auquel, en fonction de l'information et de l'expérience acquises, peuvent être prévu l'avenir, réglée l'action ou définis les choix à faire. » (Lombard, 1990 : 35)

Entre la dialectique et la rhétorique, Isocrate choisit donc résolument la seconde. Mais, chez lui, elle n'est pas un discours creux ou une dispute sans fin ni enjeu. Au contraire, elle véhicule une véritable culture accessible à la plupart des disciples pour autant qu'ils s'en donnent les moyens. Elle est, par excellence, l'outil d'intégration dans la société civile et non une sorte de quête transcendante

⁹⁹ Marrou lui-même parle de « secte fermée de l'Académie » (Marrou 1948a : 131). Ce caractère ésotérique de la formation philosophique vient sans doute en grande partie de l'École de Pythagore, dont on disait qu'il enseignait (toujours oralement) à ses disciples les plus émérites caché derrière une tenture et ne laissant apparaître que sa cuisse d'or : « Pythagore était, dit-on, d'une beauté remarquable et ses disciples le prenaient pour Apollon hyperboréen. On prétend même qu'un jour qu'il était nu on lui vit une cuisse d'or. » (Diogène Laërce 1847 : I, VIII, 11).

comme l'est la dialectique chez Platon. Ce dernier finit par reconnaître l'excellence d'Isocrate dans ce domaine quand il fait dire à Socrate qu'en « ce qui touche les dons de la nature, il est trop supérieur pour qu'on puisse établir une comparaison avec l'éloquence de Lysias¹⁰⁰, et son tempérament moral a plus de noblesse. Par conséquent, il n'y aurait rien d'étonnant à ce que, avec l'âge, il ne surpassât, dans le genre de discours qu'il pratique à présent, plus que si c'étaient des enfants, tous ceux qui ont jamais touché aux discours ; et que, en outre, si cela ne lui suffisait pas, un élan plus divin le poussât à des œuvres plus hautes » (Phèdre 2008 : 1297 / 279a). Bel hommage, même si le manque de transcendance est une nouvelle fois souligné.

Cette tendance d'Isocrate à fuir les extrêmes pourrait néanmoins passer pour une faiblesse, un manque d'assurance ou une propension à l'indécision¹⁰¹, si elle ne se traduisait pas concrètement dans les dispositifs de formation qui caractérisent son école. Au contraire de l'École pythagoricienne, de l'Académie platonicienne et, dans une moindre mesure, du Lycée aristotélicien, véritables sanctuaires dédiés au savoir, l'école d'Isocrate est ce qu'on pourrait appeler un « atelier d'écriture », où l'élève est rapidement amené à construire ses propres discours, en s'inspirant toutefois de bons modèles, comme nous l'avons vu. Le savoir et le savoir-faire sont ainsi créés ou construits par l'étudiant selon une méthode prédéfinie et non simplement révélée par le maître. Lombard (1990 : 40) définit ce processus, en termes modernes, comme « une programmation économique du parcours individuel des élèves ». Cet apprentissage du bien parler et du bien penser, qu'Isocrate qualifie de facile pour autant qu'on se fie à ceux « qui sont véritablement instruits des choses qu'ils enseignent » et non à ceux qui profèrent de vaines promesses (1863a : 9), passe par trois étapes : l'élève doit, dans un premier temps, disposer d'une propension naturelle à apprendre. Il intégrera ensuite l'enseignement du maître, qui s'offre comme « modèle, que ceux qu'il aura formés et qui seront capables de l'imiter se fassent aussitôt reconnaître par un langage plus gracieux et plus fleuri ». Enfin, l'étudiant exercera ce nouveau savoir-faire en produisant ses propres discours. Lombard (1990 : 40) renvoie à trois expressions grecques qui résument ces phases de l'apprentissage : *physis echein* (les qualités naturelles), *mathein* (l'acquisition d'un savoir appris du maître¹⁰²) et *gymnasthenai* (la mise en œuvre de nouvelles compétences¹⁰³).

¹⁰⁰ Un logographe et orateur attique lui aussi.

¹⁰¹ Cf. Marrou, note 49 ci-dessus.

¹⁰² On notera que le terme *mathématique* renvoie étymologiquement à la didactisation d'un savoir à enseigner et à apprendre.

¹⁰³ Quant à la gymnastique au VIII^e et VII^e siècles avant J.-C., elle ne renvoyait déjà plus exclusivement au développement de qualités physiques et militaires, mais surtout à une formation intellectuelle et artistique qui préfigurait l'enseignement secondaire à venir dans la démocratie grecque. L'évolution de l'*éphébie* témoigne de cette évolution : ce corps militaire se transforme peu à peu en institution de formation, comme le souligne Marrou (1948a : 70) : « [...] il semble bien que le souci de préparer directement le citoyen à ses futurs devoirs de combattant ait cessé de jouer un rôle important dans l'éducation du jeune

Le maître se doit ainsi d'être un modèle parfait dans l'art de l'éloquence et de la dialectique¹⁰⁴, donc, pour Isocrate, de la *philosophie*. On retrouve ici la posture de certains *sophistes*, comme Gorgias, qui « prêchaient » par l'exemple et non par le discours sur ... ou la discussion. De plus, il est *un passeur* de savoir qui permet à l'élève de s'appuyer sur ses qualités premières et un enseignement pratique, afin de développer de manière plus ou moins autonome de nouvelles compétences.

Une autre notion didactique issue de l'enseignement isocratique a traversé les époques jusqu'à nous : celle d'*imitation littéraire*. Ainsi, à partir de modèles choisis pour leur excellence stylistique et leur valeur morale, l'élève est invité à composer des textes *à la manière de...*, de les compléter, voire de les modifier. C'est toute la tradition de la *composition* ou de la *rédaction* qui prend sa source ici. Comme le signale Lombard (1990 : 45 - 46), cet apprentissage empirique réellement efficace « s'appuie en effet sur l'exemple (*paradeigma*) et l'imitation (*mimesis*) ». Il ajoute, fort judicieusement, qu'avec Isocrate et son système éducatif on passe de l'*idéologie du don* chère à Platon à l'*idéologie du modèle*. Et la méthode mise en place rend l'élève très actif. Après lui avoir fait acquérir quelques rudiments de rhétorique, on l'invite à produire, à créer des textes de tous genres : poèmes, éloges, discours politiques, plaidoyers, etc.

Enfin, comme le relèvent Marrou (1948a : 130) et Lombard (1990 : 47), l'école d'Isocrate est sans doute le premier établissement de formation de maîtres issus du sérail. Dans son *Discours sur l'échange* (1862 : 204), il définit trois « filières » qui permettent aux uns de devenir des orateurs compétents, aux autres de former eux-mêmes des orateurs ou de juger, voire de conseiller, en matière de discours. Ce que confirme l'extrait ci-dessous tiré du *Discours panathénaïque* (1863d : 200), où l'on voit un disciple particulièrement doué être appelé à se prononcer quant à la qualité du discours du maître :

« Je corrigeais mon discours, qui comprenait ce qui a été lu jusqu'ici, avec trois ou quatre jeunes gens accoutumés à vivre dans mon intimité. Il nous semblait, après l'avoir lu, qu'il était bien dans toutes ses parties, et qu'il n'y manquait que la conclusion, lorsqu'il me parut utile d'appeler

Grec. Ici la pédagogie athénienne, qui servira de modèle et d'inspiration à toute la Grèce classique, s'oriente dans un tout autre sens que la nouvelle Sparte. Il n'est pas question, à Athènes, de voir dans l'enfant et l'adolescent avant tout un futur hoplite, d'exiger de lui treize années d'embrigadement et de pas cadencé ! ».

¹⁰⁴ Marrou (1948a : 128) voit lui-même se profiler en filigrane, « à mesure qu'il re-compose la figure du vieux pédagogue athénien [...], celle de tel ou tel de nos anciens professeurs de collège, à qui nous devons tant, et quelquefois tout l'essentiel de ce que nous sommes et dont nous conservons un souvenir ému, même s'il est quelquefois nuancé d'ironie ». Ce propos, teinté d'admiration et de distanciation par rapport au modèle, montre, s'il en était encore besoin, l'influence du système éducatif d'Isocrate sur notre tradition pédagogique, quelle que soit l'époque et jusqu'à nos jours. Cela malgré l'émergence de nouvelles conceptions de l'enseignement qui pensaient battre en brèche cet héritage en mettant l'exclusive sur l'enfant et son développement harmonieux.

un de mes anciens disciples [...], afin que, si quelque chose d'inexact nous avait échappé, il put s'en apercevoir et nous l'indiquer. »

Ici, ce n'est pas tant la sagesse qu'on sollicite, mais l'avis d'un disciple particulièrement doué dans l'art oratoire et le maître ne craint pas de soumettre sa production au jugement de ce dernier. C'est là toute la différence d'avec l'école platonicienne, voire aristotélicienne comme nous le verrons. Et si Isocrate n'a pas lui-même réussi dans la carrière politique à laquelle il se destinait, certains de ces disciples ont eu de belles trajectoires dans ce domaine (Lombard, 1990 : 110 – 111). Le maître en tire d'ailleurs une certaine gloire, non pour sa propre personne, mais pour sa méthode d'enseignement et d'éducation (1862 : 95 - 99).

Les dérives de l'héritage isocratique dans l'enseignement

Comme il arrive souvent aux doctrines de penseurs illustres, les disciples et successeurs d'Isocrate ont hypertrophié ou biaisé certains de ses principes, ce qui a conduit à quelques dérives dont nous subissons encore les effets aujourd'hui.

Rappelons que le but premier du pédagogue athénien consistait à doter l'État d'une jeunesse douée dans l'art oratoire et politique, dotée au demeurant de hautes valeurs morales. Son enseignement était donc étroitement lié au fonctionnement de la cité et les textes produits étaient immédiatement utilisables dans ce contexte¹⁰⁵, même s'ils avaient été rédigés à partir de modèles anciens. De plus, cette formation, que Marrou (1948a : 132) qualifie de supérieure ou de secondaire, était concentrée sur deux ou trois années. Il était donc primordial que les élèves mettent rapidement *la main à la pâte*.

Or, du temps d'Isocrate déjà, mais surtout après sa mort, on multiplie à l'envi les imitations, les commentaires, les caviardages et les modifications en tous genres des textes d'auteurs. À tel point que, très rapidement, ces derniers sont remplacés par leurs doublets pédagogiques¹⁰⁶, objets construits *par* et *pour* l'École, toujours plus éloignés de la référence qui les a produits. Lombard (1990 : 133) y voit les effets de « la primauté de l'enseignement littéraire, conséquence de la victoire de la rhétorique sur la dialectique, [qui] devient pour longtemps la caractéristique de l'éducation dite classique, qui dominera l'époque hellénistique, le monde romain et, au-delà, toute une tradition scolaire et culturelle dont on retrouve la trace jusqu'à l'éducation d'aujourd'hui ». Cette *littérature scolaire*, faite d'une succession d'extraits sans lien entre eux et qu'on interroge selon un

¹⁰⁵ Avant d'entreprendre une carrière de *directeur d'école*, Isocrate exerçait le métier de logographe, qui consistait à rédiger des textes de tous genres, mais principalement juridiques et historiques, pour des tiers. Marrou (1948a : 135) et Lombard (1990 : 22) précisent qu'Isocrate, souffrant de problèmes physiologiques, voire d'agoraphobie, ne prononça jamais l'un de ces discours en public. Ce qui constituait à l'époque un obstacle rédhibitoire à toute carrière politique.

¹⁰⁶ C'est ce que Ramuz appelait *du foin* par rapport à *l'herbe fraîche* que constituaient les textes d'origine.

modèle reproduit à l'infini, constitue le fonds de commerce de la plupart des éditeurs qui sévissent actuellement dans l'enseignement et contribue, en grande partie, à l'émergence de ces « cartes postales » ou « prospectus touristiques » du savoir dont parlaient Onfray et Kuhn¹⁰⁷. La dimension épistémologique, au sens de construction historique du savoir, en est presque toujours absente.

Un autre biais de l'héritage isocratique réside dans le fait que le développement de la capacité créatrice de l'élève, de son autonomie de pensée, de sa capacité d'adéquation aux exigences du monde environnant et de son esprit critique en regard des modèles retenus par l'institution - toutes choses qui fondaient l'éducation du pédagogue athénien - vont être différées dans le *cursus* scolaire. Ce processus, qui n'est pas propre à l'école isocratique, trouve son origine dans un choix didactique et pédagogique discutable qui consiste à faire acquérir par l'élève toutes les subtilités d'une science ou d'un domaine d'études avant de lui permettre de produire quoi que ce soit. Ainsi, à l'aube des temps hellénistiques (fin du Ve et début du IVe siècle av. J.-C.), la rhétorique tente de se positionner comme une science et développe un appareillage technique toujours plus complexe qui bientôt distinguera le spécialiste du profane. Cette évolution ne concerne d'ailleurs pas que la rhétorique, mais à peu près tous les domaines qui composent le programme d'études de l'époque¹⁰⁸. Comme le souligne Marrou (1948a : 209), « il s'est passé pour la musique un phénomène analogue à celui [...] évoqué à propos de la gymnastique : le progrès technique a entraîné la spécialisation et celle-ci un décalage par rapport à la culture commune et à l'éducation ». Sous l'impulsion des spécialistes de l'époque, que sont Melanippidès, Cinésias, Phrynis et Thimothée, très vite « la musique se complique, devient une technique si élaborée que sa maîtrise échappe au commun des amateurs, que son apprentissage exige désormais un effort soutenu dont seuls un petit nombre de spécialistes pourront être capables ».

Aristote, dans sa *Politique* (1874 : V / 6 / 1340b – 1341a), a bien saisi l'enjeu de ce décalage et ses effets sur l'éducation, ici musicale :

« Il est aisé d'ailleurs de déterminer jusqu'où cette étude doit s'étendre selon les différents âges, pour rester toujours convenable, et de repousser les objections qui prétendent que c'est là une occupation qui ne peut faire que de vulgaires virtuoses. D'abord, puisque, pour bien juger de cet art, il faut le pratiquer soi-même, j'en conclus qu'il faut que les enfants apprennent à exécuter. Plus tard, ils pourront renoncer à ce travail personnel ; mais alors ils seront en état d'apprécier les belles choses et d'en jouir comme il faut, grâce aux études de leur jeunesse. [Des] finesses de l'art, on ne doit prendre que ce qu'il en faut pour sentir toute la beauté des rythmes et des chants, et avoir de la musique un sentiment plus complet

¹⁰⁷ Cf. ci-dessus p. 41.

¹⁰⁸ Kuhn (1983 : 42) précise que, « tant en mathématiques qu'en astronomie, les comptes rendus de recherche ont cessé dès l'Antiquité d'être intelligibles pour un public cultivé ». Il ajoute que, « dans certains secteurs des sciences sociales, il est bien possible que [cette évolution] se produise actuellement ». Sans doute se réfère-t-il, entre autres, au processus qui a conduit les pédagogies dites « nouvelles » à se constituer en « science(s) de l'éducation ».

que ce sentiment vulgaire qu'elle fait éprouver même à quelques espèces d'animaux, aussi bien qu'à la foule des esclaves et des enfants ».

Aristote opère ici une différence fondamentale entre une éducation qui conduirait à former des virtuoses dans le domaine musical et une autre – celle qu'il privilégie, comme Platon d'ailleurs – qui formerait le disciple *par* et non *pour* la musique. Pour lui, la dimension esthétique et morale doit supplanter l'acquisition d'une technique. Cette posture fait encore aujourd'hui débat, tant dans le domaine de l'enseignement de la musique que dans celui de l'éducation physique, voire nouvellement des médias. On notera néanmoins que la jouissance esthétique des « belles choses » arrive, chez Aristote, après l'apprentissage d'un certain nombre de bases techniques accessibles¹⁰⁹. Or, comme nous l'avons signalé plus haut, l'enseignement ne se contentera pas longtemps d'être à la traîne de l'évolution scientifique et tentera, par à-coups, de combler l'écart grandissant entre un savoir de référence et un savoir enseigné. Ces tentatives jalonnent notre tradition éducative depuis l'Antiquité. Elles ont presque toutes visé à assurer au savoir scolaire une position médiane entre la science et la *doxa*, « ce sentiment vulgaire qu'elle fait éprouver même à quelques espèces d'animaux, aussi bien qu'à la foule des esclaves et des enfants ». Les dernières en date sont l'introduction des « mathématiques modernes » et de « l'enseignement renouvelé du français » qui, par ambition de moderniser ces enseignements, i.e. de les rapprocher des évolutions scientifiques et linguistiques du moment, ont surtout contribué à creuser la distance entre ce que le milieu familial de l'élève maîtrisait par tradition et ce qui était enseigné en classe. Ce qu'on a contesté, de manière plus ou moins virulente et parfois épidermique, dans ces nouvelles méthodologies ne ressortissait pas tant à l'esprit de la rénovation qu'à l'appareillage technique, voire parfois au verbiage scientifique qui les accompagnaient.

La rhétorique n'a pas échappé à ce phénomène de spécialisation et, très tôt, l'apprentissage grammatical, voire philologique, s'est hypertrophié différenciant d'autant l'accès à l'œuvre originale, au plaisir esthétique et créatif. Pour accéder aux *humanités*, le parcours est devenu de plus en plus long et fastidieux. Comme nous l'avons écrit plus haut, l'École va se doter rapidement de ses propres références qui, par l'application de modélisations créées par et pour l'institution, vont progressivement s'écarter de l'original jusqu'à lui substituer ce qu'on pourrait appeler *un artefact scolaire*.

Marrou (1948b : 82 – 83) donne un exemple parlant de cette modélisation d'une œuvre littéraire aux fins d'étude (ici l'Énéide, vers I, 1). Il s'agit d'un extrait des *Institutiones grammaticae* de Priscien tiré de *Grammatici Latini* (éd. Keil). Ce grammairien du Ve siècle après

¹⁰⁹ On se rappellera cette phrase de Ramuz (1978 : 9 – 13) : « Nous avons commencé (nous autres écoliers) par ne pas trouver la vie dans les livres, qui étaient tout ce dont nous disposions ; et, quand, plus tard, les livres se sont mis à vivre pour nous, c'est cette autre vie, c'est la vie des choses, qui nous a quittés. »

J.-C. a consacré un volumineux ouvrage à l'analyse des premiers vers de chaque livre de l'épopée de Virgile.

Le maître interroge l'élève :

« - Scande le vers :

Arma vi / rumque ca / no Tro / iae qui / primus ab / oris.

- Combien de césures a-t-il ?

- Deux.

- Lesquelles ?

- La penthémimère et l'hepthémimère.

- Comment ?

- Penthémimère : *Arma virumque cano*// ; hepthémimère : *Arma virumque canoTroiae*//.

- Combien y a-t-il de « figures » ?

- Dix.

- Pourquoi ?

- Parce qu'il est fait de trois dactyles et de deux spondées [...].

- Combien de mots ?

- Neuf.

- ... »

Le commentaire s'engage alors, sans rapport avec le contexte, dans de longues recherches sur le mot *arma*, son emploi, les mots apparentés, etc. Ce n'est qu'après plusieurs pages qu'on aborde le second mot du vers, puis le suivant ». Et ainsi de suite

On nous rétorquera que cela se passait il y a bien longtemps et que la didactique ou la pédagogie sont passées par là, qu'elles ont fait évoluer les choses dans le bon sens. Transportons-nous donc une nouvelle fois au début du XXe siècle, où Ramuz (1978 : 11) prétendait que, dans son éducation littéraire mais aussi humaine, on avait « fauché Homère » en ne comprenant pas ce que l'*Odyssée* pouvait amener à de jeunes élèves en quête de réponses à leurs questions essentielles. Voici ce que le maître leur proposait en échange comme question : « Voici des phrases [tirées de l'*Odyssée*], où est le verbe, où est le régime direct ? ». Et Ramuz de regretter qu'on ne lui ait pas fait percevoir la valeur esthétique *vivante* du texte :

« [...] au cœur même de ces phrases, toutes les beautés vivantes, après lesquelles on soupirait sans le savoir, auraient pu nous être offertes, bien sûr ; mais le temps n'était pas encore venu pour nous de nous en apercevoir. Nous ne distinguons en elles qu'un fourmillement de mots inconnus qu'il fallait apprendre par cœur, ou bien de tristes règles de grammaire ; rien qui pût apaiser la grande faim qui nous venait, et qui eût été de partir pour l'embouchure de la Venoge, avec une tente, une vieille marmite de campement, une hache, et de nous mettre à construire un radeau [à l'image d'Ulysse] ».

Le rapport au texte et la nature du questionnement scolaire ont-ils donc fondamentalement changé entre la période où le disciple de Priscien s'initiait péniblement à l'*Énéide* et celle où l'élève Ramuz imaginait construire un radeau pour naviguer sur la Venoge ? On peut en douter.

En résumé, les héritiers de l'école isocratique, l'emportant sur les thuriféraires de l'éducation idéale de Platon, voire sur ceux d'Aristote, vont promouvoir à l'excès la rhétorique (*le bien parler*) et son appareillage technique hypertrophié au détriment de la dialectique (*le bien penser*). Cette dynamique va produire et favoriser un double décalage ou *hiatus*, d'une part entre un savoir de référence et sa modélisation scolaire, d'autre part, et plus fondamentalement, entre les besoins de l'élève et les ambitions de l'École. Cet héritage fonde notre culture éducative et nous en ressentons encore aujourd'hui les effets. Comme le précise Lombard (1990 : 137), « l'élève doit posséder parfaitement les normes rhétorique de chaque exercice, les répéter à l'infini, et soumis qu'il est aux impératifs purement techniques, il n'a guère l'occasion de se montrer vraiment inventif. L'objectif est de parvenir à la maîtrise d'une gymnastique intellectuelle fondée presque entièrement sur l'activité de langage. [Cette pratique] tend alors à remplacer la réflexion par la connaissance textuelle, la pensée vivante, fondée sur des textes, par la soumission érudite et intellectuellement passive à ces textes [...] » (1990 : 137).

Il ne s'agit donc plus tant d'apprendre le métier d'Homme dans sa complétude (corps et âme), comme le préconisaient les philosophes d'avant l'ère helléniste, mais bien celui d'écolier, de rhéteur, puis, sous l'égide de l'Église chrétienne, celui d'ecclésiaste qui vise à convertir les foules. Dans notre tradition scolaire, la victoire de la rhétorique, voire de la philologie et de la grammaire, sur la dialectique, donc celle d'Isocrate sur Platon, a produit trois types de clivages : le premier entre un savoir de référence et un savoir scolaire (spécialisation vs vulgarisation), le deuxième entre un savoir en acte (les arts *serviles*¹¹⁰) et un savoir *in abstracto* (les arts *libéraux*¹¹¹) - créé pour et par l'École - enfin entre un savoir moralement motivé (accès à une certaine *sagesse*) et un savoir inspiré par sa seule acquisition (prédominance de l'*érudition encyclopédique*).

¹¹⁰ Ces arts renvoient à toutes les techniques qui visent à transformer une matière, un donné, pour en faire autre chose, i.e. quelque chose d'immédiatement *utilisable* et *consommable* (menuiserie, boulangerie, ferronnerie, etc.). Dans l'Antiquité, et peut-être aujourd'hui encore, on n'hésitait pas à ranger les arts plastiques dans cette catégorie.

¹¹¹ Les *arts libéraux* renvoient à un programme scolaire réparti en deux catégories de disciplines regroupées sous les appellations de *trivium* et de *quadrivium*. La première englobe la rhétorique, la grammaire et la dialectique (ou plutôt l'éristique), la seconde regroupe l'arithmétique, l'astronomie, la géométrie et la musique (au sens pythagoricien de science des nombres). Cette distinction, déjà présente en filigrane chez Aristote, sera institutionnalisée par Alcuin, le conseiller de Charlemagne, dans le cadre de la première *école palatine*, puis dans les universités occidentales naissantes. Dans ces dernières et pour accéder aux facultés (ou corporations) de droit, de médecine et de théologie, donnant accès à des carrières professionnelles, il fallait obligatoirement passer par la faculté des arts libéraux qui dispensait une formation essentiellement formelle. Cette dernière avait, à en croire Durkheim (1938a : 92 - 93), « un caractère propédeutique, tout comme celui [de] nos établissements secondaires [...]. Pour pouvoir y être admis, il fallait avoir, au préalable, appris la lecture, l'écriture et les éléments de la langue latine ».

Cette *culture scolaire*, empruntée à l'éducation isocratique, a non seulement produit les décalages épistémologiques que nous venons d'exposer, mais elle a aussi, par une sorte d'hypertrophie de ses contenus (principalement de la grammaire formelle), distendu le lien qui unissait les besoins de la cité en matière d'éducation de la jeunesse et ses propres ambitions, cela au grand désarroi de certains penseurs latins, comme Sénèque, Caton ou Saint Augustin, par exemple. Ce dernier, converti à la foi chrétienne à l'aube du Moyen Âge, fait un constat déprimant du manque de cohérence entre les aspirations ou le comportement de ses étudiants, les objectifs de l'enseignement qu'il dispense et ses propres aspirations de chrétien. Cet écartèlement entre différents champs d'intérêt va le conduire à ce qu'on appellerait aujourd'hui un *burn out*.

Arrivé d'Afrique à Rome en tant qu'enseignant, il constate que les violences pratiquées par ses anciens élèves étaient d'une tout autre nature dans la capitale romaine. Il y expérimente ainsi ce qu'on ne nommait pas encore *le libéralisme* en éducation : « pour ne pas acquitter à un professeur le prix de ses leçons, les jeunes gens se concertent en grand nombre et passent chez un autre professeur, sans respect pour la parole donnée et au mépris de la justice, par amour de l'argent » (1964 : 102). De plus, il constate que les parents de ces étudiants sont exigeants et que, par souci de leur progéniture, ils ne lui laissent aucune liberté (1964 : 179). Enfin, conscient que cette situation n'était pas nouvelle, il se remémore son passé d'élève et cet enseignement qui prétendait lui inculquer de force la langue grecque, mais qui, en définitive, n'avait réussi qu'à le dégoûter des « délicieuses fables » d'Ésope ou de Virgile et à corrompre ses facultés premières :

« Permettez-moi, mon Dieu, de dire un mot de cette intelligence que vous m'avez donnée et des sottises où je la gâchais. On me proposait un travail qui était une source de trouble pour mon cœur par l'attrait de la louange qui le récompenserait, ou par la crainte de la honte et des coups qui le puniraient. Je devais composer le discours de Junon, irritée et malheureuse parce qu'elle ne pouvait *détourner de l'Italie le roi des Troyens*. Ces paroles, je le savais bien, n'avaient jamais été prononcées par Junon. Mais on nous forçait à nous égarer sur les traces de ces fictions poétiques et à exprimer en prose ce que le poète avait dit en vers. [...] Qu'était-ce que tout cela, sinon vent et fumée ? N'existait-il pas d'autres thèmes pour exercer mon intelligence et ma langue ? » (1964 : 33)

« Fort » de cette éducation, Saint Augustin a passé neuf années (de dix-neuf à vingt-huit ans) à duper et être dupé, à séduire et être séduit par les sciences qu'on disait « libérales ». Il poursuivait ainsi « le fantôme de la gloire populaire jusqu'aux applaudissements du théâtre, aux concours de poésie, aux joutes pour des couronnes de foin¹¹², aux bagatelles des spectacles, aux passions déréglées » (1964 : 65).

À cette époque, Saint Augustin enseignait donc la rhétorique, vaincu comme il le souligne par ses passions, et il vendait « l'art de

¹¹² Cf. Ramuz, *Raison d'Être* (1978 : 9 – 13).

vaincre par le bavardage » (1964 : 66). Son ambition de former de « bons élèves », performants et justes, n'était pas critiquable à ses yeux. Ce qui l'était en revanche, c'est l'usage qu'en faisaient ses disciples, une fois engagée dans la vie de la cité. Cet art qu'il leur avait inculqué, ils ne l'utilisaient pas pour sauver la vie d'un innocent, comme le maître l'eût souhaité, mais « au profit parfois d'une tête coupable ». En fait, sa bonne foi d'enseignant se heurtait aux ambitions de ceux qu'il a fini par appeler des « amoureux de vanités [et des] quêteurs de mensonges ». Il en devenait ainsi le complice, voire leur frère. Ce qu'il ne supporta pas.

Déchiré entre ses aspirations professionnelles, sa morale, son éthique et les ambitions de l'époque, comme l'était Gorgias, il décide unilatéralement « de déposer le fardeau de l'enseignement, [et ainsi] de rompre sans bruit avec la foire aux bavardages [...] » (1964 : 178 - 179). Il était temps, car les premiers symptômes psychosomatiques du *burn out* apparurent : « Au surplus, en ce même été, le surmenage du professorat avait attaqué mes poumons : je respirais mal, des douleurs de poitrine attestaient la maladie, et je ne pouvais plus parler d'une voix claire ni d'une façon soutenue » (1964 : 179). À ce stade, le premier souci de Saint Augustin consiste à déterminer le moment où il annoncera son retrait de l'enseignement sans heurter l'opinion publique : « Il y aurait donc eu apparence de vanité à ne pas attendre les très proches vacances [des vendanges]. Quitter avant cette date une profession publique et très en vue, c'eût été attirer sur ma conduite tous les regards et la livrer aux commentaires » (Ibid.).

Ce moment de détresse professionnelle pourrait passer pour un épiphénomène, en regard par exemple de notre actualité, s'il n'était le fait de l'un des futurs Pères de l'Église latine dont les théories éducatives détermineront les enjeux et les contenus de l'enseignement jusqu'à l'émergence des universités aux XI^e et XII^e siècles et l'émancipation de certaines corporations d'enseignants (futurs facultés) du pouvoir religieux. Émancipation qui n'entrera dans les faits qu'aux XVI^e et XVII^e siècles, selon Durkheim (1938a : 89).

Saint Augustin, s'étant donc déchargé du fardeau de l'enseignement, va opérer une révolution complète par rapport à son passé d'étudiant et d'enseignant où il avait, « sans le secours d'aucun maître humain, dénoué les nœuds de tant d'ouvrages très obscurs » (1964 : 84). Conscient de son intelligence supérieure, il avoue néanmoins que sa « facilité » intellectuelle s'effaçait lorsqu'il avait à expliquer des notions complexes à ses élèves, même aux plus doués. Il reconnaît ainsi, sans le formuler explicitement, qu'il devait être un piètre pédagogue. Mais, de son propre avis, ces difficultés ne sauraient lui être imputées, car, comme il le prétend en adaptant la théorie platonicienne de l'éducation à ses valeurs chrétiennes, nul être humain ne saurait se prévaloir d'enseigner quoi que ce soit à autrui. Selon lui, seul Dieu peut être appelé Maître¹¹³. Et si certains de ses

¹¹³ Le rôle de l'enseignant est ainsi confiné à la mise en signes (*insignare*) d'une connaissance préexistante chez l'élève.

élèves ont éprouvé des difficultés à comprendre l'évidence, c'est qu'ils n'avaient pas la foi. Dans son *De Magistro* (1988), Saint Augustin s'entretient avec son fils Adéodat, « l'enfant charnel de [son] péché », comme il l'appelle lui-même (1964 : 186). Son intelligence l'effraie et, à quinze ans, il surpassait déjà « bien des hommes graves et savants ». Comme Socrate avec l'esclave du Ménon, Saint Augustin ne lui apprend rien. Tout ce qu'il exprime vient de lui seul. Et son géniteur d'avouer que, « dans cet enfant il n'y avait rien de [lui], à l'exception de [son] péché ». L'enfant lui-même n'est que le dépositaire des dons que Dieu a bien voulu lui accorder. Il n'a aucune responsabilité dans l'acquisition de ce savoir, si ce n'est de croire au divin Maître. Saint Augustin va jusqu'à affirmer qu'il est vain de vouloir développer l'intelligence des enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Pourvu qu'ils soient « nourris d'une saine foi », leur salut est garanti (1964 : 84 - 85).

Ce changement de paradigme n'est pas innocent et produira ses effets sur l'ensemble du système éducatif à venir. De fait, l'enseignement de base ne sera plus conçu comme un processus d'accès d'une élite aux affaires de l'État, mais bien comme un instrument de conversion du plus grand nombre à la foi chrétienne. L'intérêt du système naissant consistera à doter les enfants d'une instruction minimale leur permettant de suivre l'enseignement religieux. Il s'agira donc exclusivement de leur apprendre à lire, à écrire et à compter, comme auparavant, mais dans une perspective totalement différente. Cette instruction sera assurée par les églises presbytériales ou monacales qui fonctionnent sur le principe de proximité. Seuls les élèves triés sur le volet pour devenir enseignants-prédicateurs auront accès à l'enseignement supérieur délivré par les écoles épiscopales, d'où sortiront les Universités. Une nouvelle élite est née, et encore récemment, seule une minorité d'étudiants accédaient à l'enseignement secondaire et, parmi eux, quelques-uns à ce qu'on appelait « les humanités » en fin de parcours scolaire. C'est là seulement qu'on les initiait à la culture antique, à la rhétorique, à la dialectique, voire à la philosophie. Si l'esprit et les enjeux de l'éducation ont évidemment évolué depuis Saint Augustin, les structures scolaires ont longtemps reflété cette tendance élitiste de l'École dont la mission première consistait à dispenser une formation de base au plus grand nombre et à réserver l'enseignement secondaire, et *a fortiori* la formation supérieure, aux élèves scolairement les plus doués. On notera, au passage, que l'accès de l'ensemble des élèves au secondaire inférieur ne date que de la seconde moitié du XXe siècle dans certains cantons de Suisse romande et que la compréhension d'un grand nombre de savoirs scolaires dépend encore aujourd'hui d'une première maîtrise de la lecture. L'angoisse de certains parents dont l'enfant n'a pas encore « décroché » dans cet apprentissage au milieu de la première année primaire montre bien le poids que l'institution met sur cette maîtrise particulière et chronologiquement circonscrite. Une fois l'obstacle du premier décryptage dépassé, on a eu trop souvent tendance à ne plus se préoccuper de la poursuite de cet apprentissage. Le nombre croissant d'illettrés que l'École a produits nous renvoie à la qualité et à la

continuité de cet apprentissage. Les débats souvent houleux dans ce domaine attestent que le problème est loin d'être résolu.

Mais revenons à Saint Augustin. Ce dernier, non content de remettre en question le rôle du maître et de son enseignement au nom de la foi chrétienne et de la vérité intérieure, va s'en prendre à la science elle-même et plus particulièrement à la philosophie d'Aristote. Dans sa vingtième année, Saint Augustin découvre les *Dix Catégories* du Stagirite, traité que la plupart des gens avec qui il en parlait disaient ne pas avoir compris, « malgré les commentaires oraux de maîtres très savants, accompagnés au surplus de nombreuses figures tracées dans la poussière » (1964 : 83)¹¹⁴. Ces derniers furent, comme il se doit, incapables de lui enseigner plus de choses que lui-même avait acquises dans sa « lecture solitaire » de l'ouvrage. Cet exposé des dix catégories fonde le système philosophique d'Aristote, et plus particulièrement sa logique et son ontologie. Comment rendre compte de l'être par le langage. Tel pourrait se résumer l'enjeu de cette recherche.

Saint Augustin, non encore empreint de la foi chrétienne, y voit d'abord quelque chose de « grandiose et de divin ». L'ambition d'embrasser la réalité, et toute la réalité, à l'aide d'une seule grille d'analyse ne pouvait le laisser indifférent, du moins intellectuellement. Mais *le dieu d'Aristote*, « premier moteur non mû », donc cause première du mouvement universel, ne pouvait satisfaire le chrétien qu'était devenu Saint Augustin. Il était impensable pour lui que Dieu « admirablement simple et immuable », qui est sa propre grandeur et sa propre beauté pût participer d'un univers complexe et mouvant distinguant le corps de ses attributs. Avant sa conversion à la foi chrétienne, Saint Augustin se trouvait, à le lire, dans la même posture que l'esclave de l'allégorie de la caverne :

« Le dos tourné à la lumière, je faisais face aux objets qu'elle éclairait, et mes yeux qui les voyaient lumineux, ne recevaient pas eux-mêmes la lumière » (1964 : 84).

Mais, contrairement à Platon pour qui la science constitue en quelque sorte une étape intermédiaire vers la contemplation du monde des Idées, elle devient, chez Saint Augustin, un obstacle à la communion même avec Dieu. La prise en compte de cette différence est essentielle pour une bonne compréhension de l'évolution future du rapport entre savoir de référence et savoir scolaire :

« De quoi me servaient ces notions ? Elles étaient malfaisantes ; car pendant que tout ce qui existait était compris en tous points dans ces dix catégories, je m'efforçais de vous concevoir, vous aussi, mon Dieu, [...] comme si vous étiez un sujet dont votre grandeur et votre beauté seraient les attributs » (1964 : 83).

Comme nous l'avons précisé plus haut, cette conception du savoir et de son enseignement va influencer sur les enjeux, les structures, voire les contenus de l'éducation durant tout le Moyen Âge. Et beaucoup plus tard encore, malgré la scolastique qui tentera de fonder la foi par

¹¹⁴ Référence à peine voilée à l'esclave du *Ménon* de Platon.

la raison¹¹⁵, malgré la Renaissance humaniste et sa volonté de redonner à l'Homme le pouvoir sur la Nature, le siècle des Lumières et son opposition aux dogmes¹¹⁶, enfin peut-être malgré l'émergence de l'École laïque à la fin du XIXe siècle. La Réforme ou la Contre-réforme et leurs écoles affiliées, la mainmise de la *Compagnie de Jésus*¹¹⁷ sur l'enseignement secondaire et supérieur jusqu'à la fin du XVIIIe siècle¹¹⁸, après de multiples interdictions et résurrections, la position actuelle de l'Église quant à certaines avancées scientifiques pourtant datées et fondées (cf. l'héliocentrisme) montrent que le primat du dogme, qu'il soit romain ou luthérien, sur la science a influencé et influence peut-être encore notre manière de concevoir et d'organiser l'éducation. Les débats à propos de la mission de l'École, de son rôle dans la société, du système de valeurs véhiculé par l'enseignement et du rapport de ce dernier à l'éducation montrent à l'évidence une forte disparité de points de vue dans nos sociétés occidentales. Disparité dont Aristote affirmait qu'elle était due à un manque d'intérêt du politique pour l'éducation et était, par contre-coup, à l'origine de la déliquescence de l'État grec. Rappelons-nous ce qu'il affirmait dans la *Politique* s'agissant de la relation entre l'État et l'École : « Comme l'État tout entier n'a qu'un seul et même but, l'éducation doit être nécessairement une et identique pour tous ses membres ; d'où il suit qu'elle doit être un objet de surveillance publique et non particulière » (1874 : V / 1 / 2 / 1337a).

¹¹⁵ Le *De Magistro* de Saint Thomas d'Aquin (1958) est une forme de réponse à l'ouvrage de Saint Augustin. *Le docteur angélique* y fonde sa théorie de l'enseignement en référence non plus aux thèses de Platon, mais à celles d'Aristote dont les textes sont à nouveau étudiés et commentés après une longue parenthèse néo-platonicienne. Même si, pour lui, Dieu demeure la source première du savoir, celui-ci n'est pas simplement révélé, mais construit dans une relation pédagogique entre le maître et son élève, qui passe ainsi d'une connaissance en puissance à une connaissance en acte. Le rôle de l'enseignant ne consiste plus seulement à signifier une vérité à l'étudiant, mais à lui permettre de développer des schèmes et des processus de cognition et d'appréhension du Monde.

¹¹⁶ Voltaire, qu'on ne saurait accuser de dogmatisme, fait lui-même l'éloge de l'éducation jésuitique, dans sa lettre au Père de Latour du 7 février 1746, où il vante les mérites de son maître, le Père Porée, et de ses successeurs : « Rien n'effacera dans mon cœur la mémoire du père Porée, qui est également cher à tous ceux qui ont étudié sous lui. Jamais homme ne rendit l'étude et la vertu plus aimables. Les heures de ses leçons étaient pour nous des heures délicieuses ; et j'aurais voulu qu'il eût été établi dans Paris, comme dans Athènes, qu'on pût assister à de telles leçons ; je serais revenu souvent les entendre. J'ai eu le bonheur d'être formé par plus d'un Jésuite du caractère du père Porée, et je sais qu'il a des successeurs dignes de lui. » (1785 : LXIV, 95).

¹¹⁷ Les jésuites ou clercs réguliers.

¹¹⁸ Suite aux événements du *Sonderbund* et du *Kulturkampf*, la Compagnie de Jésus et toutes les « sociétés affiliées » furent interdites d'exercer en Suisse par un article d'exception inscrit dans la Constitution de 1848 (art. 58), confirmé et étendu dans celle de 1874. Cet article fut abrogé par votation populaire le 20 mai 1973 (*Dictionnaire historique de la Suisse*, 07.07.2008).

Aristote ou les débuts de l'anthropologie didactique

Le clivage et le décalage, que nous avons tenté d'identifier, de comprendre et d'illustrer, entre savoirs de référence et savoirs scolaires, pour inéluctables et didactiquement justifiés qu'ils puissent paraître, auraient sans doute pu être atténués si les principes aristotéliens en matière d'éducation et d'enseignement avaient eu plus d'échos dans notre tradition scolaire occidentale. C'est ce que nous allons tenter de démontrer.

Précisons d'abord que la diffusion des thèses du Stagirite, tous domaines confondus, a dû faire face à de nombreux obstacles. Elles ont d'abord été éclipsées, dans l'histoire de la philosophie, par le courant platonicien repris par Rome puis adapté par le christianisme naissant. Les textes qui les fondaient ont donc longtemps échappé à l'exégèse. Il faudra attendre la fin du Moyen Âge (XII^e siècle), pour qu'ils soient traduits, commentés et plus largement diffusés, sous l'impulsion principalement de philosophes judéo-musulmans comme Maïmonide ou Averroès. Mais le plus grand coup porté aux thèses aristotéliennes, principalement dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, l'aura sans doute été par leur récupération et hypertrophie scolastiques. Au nom d'Aristote¹¹⁹, on a ainsi produit un enseignement purement formel, dont même les pires *sophistes* n'auraient pas voulu, et des maîtres, « vieux tousseux », comme les grands docteurs sophistes Thubal Holopherne et Jobelin Bridé, que Grangousier engagea pour l'éducation de son fils Gargantua (1968 : 90 – 93). La formation qu'ils dispensent dure plus de quarante ans et consiste, dans un premier temps, à apprendre à lire des textes à l'endroit et à l'envers, puis à réécrire « gottiquement » tous les livres lus, à les apprendre par cœur et enfin à les commenter. Grangousier, voyant que son fils devient « fou, niays, tout resveux et rasoté » malgré les efforts qu'il fournit, décide de comparer l'aisance de ce dernier en société et celle d'Eudemon, en d'autres termes de voir « quelle différence y a entre le sçavoir [des] resveurs mateologiens du temps jadis et les jeunes gens de maintenant ». Il convoque donc Eudemon, jeune page de 12 ans, qui n'a étudié que deux ans et dont le port le fait ressembler à un jeune angelot. Ce dernier décide de faire l'éloge de Gargantua, en magnifiant sa vertu, ses bonnes mœurs, son savoir, sa noblesse, sa beauté corporelle et en l'exhortant à vénérer son père pour les efforts consentis à sa bonne éducation. Le tout est proféré « avec gestes tant propres, prononciation tant distincte, voix tant éloquente et language tant aorné et bien latin » que Gargantua, confronté à son impéritie, ne peut que « plorer comme une vache ». Et on ne put « tirer de luy une parolle non plus q'un pet d'un asne mort » !

Face à ce désastre pédagogique, Grangousier décide de changer de précepteur pour son fils, non sans avoir voulu préalablement occire Maître Jobelin, son prédécesseur ayant déjà été emporté par la vérole. Pour le remplacer, il choisit Ponocrates, pédagogue d'Eudemon et

¹¹⁹ « Qui pour lors estoit estimé sus tous philosophes de Grece » (1968 : 90).

grand humaniste, dont nous verrons le programme plus loin. Une nouvelle fois, sous un angle certes différent, on oppose ici le « long chemin » d'une formation fastidieuse et scolaire qui vise à produire de bons étudiants, capables seulement de faire perdurer le système qui les a produits, et un autre parcours, nettement plus court, qui privilégierait le « savoir dire et penser » et qui mettrait les apprentissages techniques au service d'un développement complet et harmonieux de l'individu. Cela dans la perspective de son insertion accomplie dans la société. Isocrate aurait sans doute apprécié ce programme.

Mais revenons à Aristote et à sa destinée pédagogique.

Marrou, empreint de la culture platonicienne, ne consacre que quelques lignes et références à Aristote dans son *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Il se justifie ainsi :

« Le lecteur pourrait s'étonner que cette *Histoire* se contente, sans lui consacrer d'étude particulière, d'invoquer ainsi au passage le témoignage du grand philosophe. C'est que l'œuvre pédagogique d'Aristote ne me paraît présenter le même caractère d'originalité créatrice que celles de Platon ou d'Isocrate. Ses idées, sa pratique [...] ne font que refléter celle de son temps et si, plus d'une fois, elles paraissent préfigurer celles de l'ère hellénistique, c'est que précisément, la carrière d'Aristote se situe à la charnière chronologique où s'effectue le passage entre les deux phases de l'histoire grecque. » (1948a : 374, note 2)

Cette analyse sommaire laisserait accroire que la réflexion pédagogique d'Aristote ne se serait qu'une parenthèse entre Platon et le platonisme. Il n'en est rien, même si, comme nous l'avons montré, la philosophie aristotélicienne a effectivement connu un long purgatoire entre la période hellénique et la renaissance du XVI^e siècle. Mais on peut comprendre la réticence de Marrou à accorder la place qui conviendrait au Stagirite dans son histoire de l'éducation, car tout l'oppose à son Maître dans ce domaine. Et cette différence ne se manifeste pas seulement dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, mais touche fondamentalement la conception même du savoir et de sa transmission.

Ainsi, quand Platon suivi en cela par Saint Augustin, affirme que nul ne peut se prévaloir d'enseigner quelque chose à quelqu'un et ainsi d'être appelé maître, Aristote prend l'exact contre-pied en affirmant que seul celui qui peut enseigner ce qu'il sait, c'est-à-dire la connaissance des causes premières, accède à la sagesse. Dans cet ordre d'idées, l'enseignant est supérieur au savant dont le seul but consisterait à accumuler des connaissances sans les ancrer dans une construction préalable, épistémologique et cognitive, pour reprendre un lexique « moderne », en d'autres termes dans une anthropologie didactique au profit de l'individu et de la cité, qui s'oppose ici à un encyclopédisme qu'on qualifiera de primaire¹²⁰ et superficiel. Comme le suggère Lombard (1994 : 31), interprétant Aristote, « éduquer

¹²⁰ Au sens où il est son propre objet.

serait non seulement un métier mais encore une science »¹²¹. Il aura fallu attendre la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e pour qu'on tente de le démontrer. Et cette *science de l'éducation* ne concerne pas seulement le développement de l'individu en tant qu'élève, mais embrasse toutes les questions que se posera Kant à propos de l'Homme : interrogations métaphysiques, morales, éthiques et ontologiques. Comme le souligne Lombard (1994 : 141), chez Aristote, « c'est par l'éducation que s'apprennent la vie et le métier d'homme, que l'homme devient ce qu'il est ou, ce qui revient au même, c'est par l'éducation que se crée la culture ».

De fait, cette anthropologie didactique s'appuie sur des principes forts. Le premier et sans doute le plus fondamental stipule, comme nous venons de le voir, que seule « l'éducation fait l'homme et seul est homme l'homme éduqué » (Lombard, 1994 : 22), cela dans une perspective individuelle et citoyenne. La nature ne saurait donc à elle seule, par exemple, justifier la différence entre l'homme et l'animal. Kant affirmera bien plus tard, dans son *Anthropologie*, que « l'homme naît deux fois », d'abord à la nature et à l'état sauvage, puis à l'éducation et à la culture :

« L'Homme est la seule créature qui soit susceptible d'éducation. Par éducation l'on entend les soins (le traitement, l'entretien) que réclame son enfance, la discipline qui le fait homme, enfin l'instruction avec la culture. Sous ce triple rapport, il est nourrisson, élève, et écolier. » (2014 : 1)

Chez Aristote, l'éducation s'organise selon trois âges (on ne parle pas encore de stades ici) et se poursuit tout au long de l'existence dans une perspective qui se distingue de ce qu'on appelle aujourd'hui la formation continue, mais qui s'approche de la formation continuée, au sens où cette dernière s'appuie sur le parcours antérieur pour construire un parcours de vie. Le premier âge s'étend de la naissance à la septième année et est scindé en deux périodes : lors des cinq premières années de l'existence d'un individu, on veillera, selon Aristote, à encadrer et à développer ses dispositions naturelles par l'imitation des valeurs véhiculées par la famille, voire par la contrainte. Dans cette première éducation, les parents endossent donc un rôle prépondérant, mais soumis au contrôle étroit et sévère du législateur. L'enfant est ainsi considéré comme un adulte en devenir qui ne dispose pas encore des facultés intellectuelles pour accéder à l'enseignement et qu'il faut préserver de toutes les dérives, physiques et morales, qui pourraient nuire à son développement futur d'homme et de citoyen. Entre cinq et sept ans, l'enfant assiste en spectateur aux premiers enseignements qu'il aura à assimiler plus tard (1874 : IV (VII) / 15 /1336b). Dans cette première période, ce qui prime c'est la

¹²¹ Kant partage ce point de vue lorsqu'il affirme qu'il faut que « l'art de l'éducation, que la pédagogie soit raisonnée, pour que la nature humaine puisse se développer de manière à remplir sa destination, [qu'il] faut dans l'art de l'éducation substituer la science au mécanisme ; sans quoi elle ne sera jamais un effort continu, et une génération pourrait bien renverser ce qu'une autre aurait bâti » (*Traité de pédagogie*, 2014 : 5).

socialisation et un premier apprentissage de la langue maternelle. Suivent deux autres étapes qui vont de la septième année à la puberté et de cette dernière à vingt-et-un ans. Aristote insiste sur le fait que ce qui détermine les passages entre ces différentes périodes réside dans la capacité de l'individu à combler par l'art et l'éducation les lacunes de sa nature.

Ce concept d'une première éducation que Lombard qualifie de « passive » (1994 : 87) se retrouve sous une autre forme chez Kant lorsqu'il distingue la discipline de l'instruction. La première « est purement négative, car elle se borne à dépouiller l'homme de sa sauvagerie ; l'instruction au contraire est la partie positive de l'éducation [...]. Ainsi, par exemple, on envoie d'abord les enfants à l'école, non pour qu'ils y apprennent quelque chose, mais pour qu'ils s'y accoutument à rester tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, afin que dans la salle ils sachent tirer à l'instant bon parti de toutes les idées qui leur viendront » (2014 : 2 et 7). Mais, contrairement à Aristote, il considère que ces deux approches, négative et positive, doivent être concourantes et non successives dans l'éducation de l'individu et qu'il faut, de bonne heure, accoutumer ce dernier à se soumettre aux préceptes de la raison, sans quoi il conservera « une certaine sauvagerie pendant toute la durée de sa vie ». Pour lui, « il ne suffit pas de dresser les enfants ; mais il importe surtout qu'ils apprennent à penser »¹²².

Malgré leur divergence de points de vue sur la nature de l'éducation du premier âge, les deux philosophes s'accordent sur l'importance qu'on doit lui accorder, et cela pour la même raison fondamentale. Les impressions qui s'inscrivent sur ce substrat sont indélébiles ou difficilement modifiables par la suite. Platon, lui-même, affirmait que, chez un jeune individu, « ce qu'il ressent à son âge, en formant ses opinions, a tendance à devenir ineffaçable et immuable » (République 2008 : II / 378d). Rousseau ne déroge pas à cette préoccupation, même s'il prend l'exact contre-pied des théories pédagogiques précédemment mentionnées. Sa *pédagogie négative* consiste à laisser faire la nature et à *laisser du temps au temps*. Plus fondamentalement, son ambition consiste à mettre d'abord au centre du débat pédagogique le développement « naturel » de l'enfant et non la transmission ou la pérennisation de valeurs culturelles, morales et sociales. Il s'agit donc ici de former une personne – ou même une personnalité – et non un élève ou un citoyen *lambda*.

« Respectez l'enfance [affirme Rousseau], et ne vous pressez point de la juger, soit en bien, soit en mal. Laissez les exceptions s'indiquer, se prouver, se confirmer longtemps avant d'adopter pour elles des méthodes particulières. Laissez longtemps agir la nature, avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations. Vous connaissez, dites-vous, le prix du temps et n'en voulez point perdre. Vous ne voyez

¹²² Pour Kant (2014 : 6 – 7), l'éducation poursuit quatre buts : elle doit premièrement discipliner les hommes, deuxièmement les cultiver, troisièmement les civiliser et enfin les moraliser. Or, selon lui, « on enseigne aux enfants ce que l'on regarde comme essentiel, et l'on abandonne au prédicateur la moralisation », ce qui nuit à leur sens des responsabilités.

pas que c'est bien plus le perdre d'en mal user que de n'en rien faire, et qu'un enfant mal instruit est plus loin de la sagesse que celui qu'on n'a point instruit du tout. » (2002 : II / 71).

Un autre principe de l'anthropologie didactique d'Aristote définit le statut du savoir et de sa transmission. Le premier fait l'objet d'une construction, la seconde d'une transposition. Comme le signale judicieusement Marrou (1948a : 110 – 111), chez Platon, « la science existe, toute faite en dehors de nous, au niveau des Idées, et le problème est de l'acquérir plutôt que de la construire ». Avec Aristote, on ne naît pas géomètre, on peut le devenir. Et cela d'autant plus facilement si l'on prend du plaisir à l'étude de la géométrie. En d'autres termes, chacun de nous possède en puissance les facultés d'apprendre. L'étude désintéressée, qui ne vise qu'elle-même, la *skholè* donc, permet d'actualiser ce principe d'éducabilité. Mais ce passage à l'acte n'est pas passif, automatique ou prédéterminé. Au contraire, il requiert une posture de recherche, une volonté de trouver, l'acceptation néanmoins de tâtonner et de se tromper : en résumé une forme d'enthousiasme et d'humilité par rapport à l'acquisition du savoir et à son inscription dans la durée.

De plus, Aristote opère une nette distinction entre la recherche et l'enseignement, ce qui est impensable chez Platon, pour qui « l'enseignement coïncide avec la méthode de recherche » (Marrou 1948a : 111). Chez ce dernier, il ne saurait donc être question d'une didactique disjointe de la matière transmise : la philosophie comprend sa propre pédagogie. En ce sens, on peut affirmer qu'Aristote a initié ce qu'il est convenu d'appeler « l'histoire de la philosophie » en parallèle au « philosophe », deux courants qui aujourd'hui encore font débat quand ils ne s'opposent pas dans les salles des maîtres. Mais là où Marrou se trompe de cible, c'est lorsqu'il impute au Stagirite la distinction entre une « haute Science et son doublet pédagogique, le Savoir que monnaient les programmes scolaires ». Ce reproche eût été pertinent s'agissant de la méthode d'enseignement initiée par Isocrate et biaisée par ses successeurs, mais elle est parfaitement injustifiée en ce qui concerne celle d'Aristote.

Pour ce dernier, si recherche et enseignement doivent être distingués, ces deux domaines ne cessent de s'influencer réciproquement, la recherche alimentant un enseignement qui consiste prioritairement à mettre les principes à l'épreuve du terrain. En termes modernes, on pourrait affirmer que la démarche d'Aristote s'appuie sur une alternance théorie – pratique, comme l'illustrent ses *Réfutations des sophistes*¹²³ (1844 : IV).

De fait, quand il s'attaque aux *sophistes* (ou plutôt à la sophistique), comme il était de coutume à l'époque, Aristote ne se contente pas de stigmatiser leur vénalité, leur amoralisme, voire leur relati-

¹²³ Se référant au style de ce texte qu'il qualifie de « fort obscur », le traducteur émet l'hypothèse qu'il serait l'œuvre d'un disciple ayant suivi l'enseignement du maître. Cela ne remettrait aucunement en cause la portée de ce document, mais révélerait, au contraire, le soin qu'Aristote portait à la transmission de son savoir.

visme métaphysique. Il se rend d'abord maître de leur art en le décorquant, car, pour lui, critiquer c'est d'abord comprendre, et comprendre c'est analyser. Ainsi, se référant aux *sophistes*, il affirme qu'il « faut se rendre compte, d'abord, de ce que se proposent ceux qui aiment ainsi à lutter de paroles dans des discussions » (1844 : III / 1 / 166a). Car sinon, on se confine à un bavardage ignorant :

« [...] si quelqu'un qui prend part à la discussion blâme la discussion, sans pouvoir en spécifier les défauts, on est porté à soupçonner que, s'il fait des difficultés, ce n'est pas dans l'intérêt de la vérité, mais à cause de son ignorance. » (1844 : XVI / 5 / 175b)

À la lumière de cette connaissance préalable, Aristote détermine un certain nombre de questions dont les réponses constitueront une typologie scientifique à expérimenter. Voici un résumé général de toute sa *Logique* et en particulier des *Réfutations des sophistes* :

« De combien de manières et de quelles manières se produisent, dans les discussions, les paralogismes ; quels sont les moyens de montrer que l'adversaire se trompe et de l'amener à faire des paradoxes ; comment, en outre, se forme le syllogisme (solécisme) ; comment il faut interroger ; quel est l'ordre à mettre dans les questions ; quelle est l'utilité de toutes ces recherches ; quelles sont les règles de toute réponse en général ; enfin, comment il faut résoudre les raisonnements et les syllogismes [...]. (1844 : XXIV / 1 / 183b)

On notera que, dans le questionnement aristotélicien, l'intérêt et les retombées pratiques de la recherche figurent toujours en bonne place. Son analyse du discours sophiste lui permet ainsi d'établir une typologie précise des « genres de raisonnements possibles dans la discussion : l'instructif, le dialectique, l'exercitif et le contentieux » (1844 : II / 2 / 166a), genres qui renvoient à autant de relations pédagogiques dans l'enseignement et l'apprentissage. Selon le mode instructif, on part des principes propres à chaque science et non d'opinions particulières : ici le disciple doit croire en la véracité de ce qu'on lui dit. Aujourd'hui, on pourrait comparer ce mode avec une transmission du savoir *ex cathedra*, où ce qui prime c'est la rigueur scientifique du propos. Avec le mode dialectique, on met l'accent sur le processus argumentatif qui s'appuie sur des éléments probables pour les confirmer ou les infirmer. Ici, on développe plus particulièrement la capacité de raisonnement de l'élève et l'on pourrait comparer ce dispositif avec la dynamique de résolution de problèmes. Le processus exercitif, quant à lui, part des principes posés par le disciple lui-même, mais soumis à l'appréciation du maître, qui doit évidemment pouvoir en mesurer la pertinence. On pourrait parler ici de travail sur les représentations de l'élève. Enfin, le mode contentieux renvoie, entre autres, à la dispute qui s'appuie sur des éléments qui paraissent probables, mais qui ne le sont pas *a priori*, comme dans le débat par exemple.

Cette analyse permet également à Aristote de définir les enjeux et les buts de la discussion sophistique, éléments qu'on peut sans trop de difficultés transposer dans un système de communication lié ici principalement à la réfutation, qui est le but premier des disputeurs. Pour faire rendre grâce à leurs interlocuteur, ils leur montrent qu'ils

commettent quelque erreur, les poussent au paradoxe, voire au solécisme, et leur font redire plusieurs fois les mêmes choses. On notera, au passage, le coup de griffe qu'Aristote adresse à Socrate et donc à Platon qu'il n'est pas loin d'accuser de bavardage. Il est plus explicite ailleurs, lorsqu'il décrit les enjeux et le mécanisme de la maïeutique, sans la nommer évidemment :

« L'un des moyens d'arriver à obtenir de l'adversaire quelque assertion fausse ou improbable, c'est de soutenir tout d'abord aucune thèse ; mais de prétendre qu'on n'interroge que par simple désir de savoir ; car l'examen donne alors aisément place à l'attaque. » (1844 : XII / 3 / 173a)

En résumé, il s'agit de fragiliser l'interlocuteur pour mieux imposer son point de vue. Pourrait-on aujourd'hui imaginer une pédagogie de la communication et du débat fondée sur ce principe ? La question mérite d'être posée dans la perspective des rapports de l'École et de la Société.

Les effets de l'analyse aristotélicienne du discours sophistique ne s'arrêtent pas là : ils déterminent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être indispensables au développement humain. Après avoir décrit dans le détail les mécanismes de cet art oratoire, Aristote se propose de dire « à quoi sont utiles des raisonnements de ce genre » (1844 : XVI / 1-2 / 175b). Ainsi, leur connaissance approfondie permet de mieux maîtriser le lexique utilisé, chaque mot pouvant avoir plusieurs significations, de faire la différence entre le mot et la chose qu'il désigne, *in fine* d'identifier les arguments fallacieux et de s'en prémunir dans sa propre argumentation. Du point de vue des savoir-être, cette maîtrise logique et oratoire est utile, selon Aristote, « même pour l'apparence, en ce qu'on paraît s'être exercé à tous les sujets et n'être étranger à aucun » (1844 : XVI / 5 / 175b). Ce souci d'aisance en public commence dès la constitution de sociétés civiles et perdurera jusqu'à nos jours. Avec Aristote, elle est fondée scientifiquement et pédagogiquement¹²⁴.

Les *Réfutations des sophistes* représentent donc, de notre point de vue, une avancée déterminante s'agissant d'une définition précise et concrète de l'articulation entre la recherche et l'enseignement. Au contraire de ce qu'affirme Marrou, ce n'est pas la différence de nature entre les deux qui prime chez Aristote, mais leurs interactions déterminées, au double sens de l'adjectif.

Pour qui souhaiterait une preuve supplémentaire de l'importance de ce texte dans le domaine de l'enseignement, on signalera qu'il est, à notre connaissance, l'un des premiers de notre tradition occidentale à définir précisément la différence entre didactique et méthodologie, distinction qui fait encore aujourd'hui débat. Ainsi, se référant à l'enseignement des *sophistes*, Aristote affirme qu'ils « donnaient à ap-

¹²⁴ Pour Aristote, il ne s'agit pas tant de doter ses disciples d'armes oratoires pour vaincre le contradicteur que de leur fournir une grille de lecture permettant de décrypter l'intention de l'interlocuteur et, éventuellement, de la confondre, de la contrecarrer, voire de la combattre. En ce sens, l'enseignement qu'il propose allie le pragmatisme et l'éthique.

prendre, les uns, des discours de rhétorique, les autres, des séries de questions renfermant, selon eux, les sujets sur lesquels retombent le plus habituellement les arguments des deux interlocuteurs. Aussi, l'apprentissage était-il avec eux très rapide, mais aussi très grossier. Enseignant, non pas l'art [la didactique¹²⁵], mais les résultats de l'art [la méthodologie¹²⁶], ils s'imaginaient montrer quelque chose » (1844 : XXXIV / 8 / 184a/b). Comme le cordonnier qui prétendrait expliquer scientifiquement comment ne pas avoir mal aux pieds en n'enseignant « non pas à faire des chaussures, non pas même à savoir s'en procurer de bonnes, mais se [bornant] à indiquer toutes les espèces de chaussures diverses. Ce serait là, certainement, donner des notions fort utiles pour la pratique, mais ce ne serait pas du tout enseigner un art »¹²⁷. L'alternative aristotélicienne touchant à l'enseignement est on ne peut plus claire : s'agit-il de permettre à l'élève de construire un savoir ou simplement de l'appliquer ? Aristote a choisi sa voie. On ne peut en dire autant du système éducatif actuel en occident qui voit s'opposer depuis quelques décennies le constructivisme, ou le socio-constructivisme, et les tenants d'un enseignement explicite et prétendument efficace. Kant avait déjà pressenti ce genre de dilemmes pédagogiques dans son *Traité de pédagogie* quand il affirmait que sans réflexion approfondie sur la destinée humaine de l'éducation et de l'enseignement, chaque génération peut, au gré des courants pédagogiques, « renverser ce qu'une autre aurait bâti » (cf. note 121). Il ajoutait – et cela nous paraît essentiel – qu'un « principe de pédagogie que devraient surtout avoir devant les yeux les hommes qui font des plans d'éducation, c'est qu'on ne doit pas élever les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après un état meilleur, possible dans l'avenir, c'est-à-dire d'après l'idée de l'humanité et de son entière destination » (2014 : 5). Cette idée de l'humanité et de sa destination a été pensée dès l'Antiquité. On a tendance à l'oublier.

Kant reprend également la question de savoir si l'éducation et l'enseignement doivent être purement mécaniques ou conceptuels lorsqu'il fait la critique des « écoles normales » de son temps fondées, selon lui, sur un mécanisme aveugle privilégiant la reproduction du savoir plutôt que sa production et fonctionnant en autarcie par rapport au monde scientifique. Rien de bon ne saurait sortir de telles institutions à l'en croire. « Il faut [affirme-t-il] d'abord instituer des écoles expérimentales avant de pouvoir en fonder de normales¹²⁸. L'éducation et l'instruction ne doivent pas être purement mécaniques, mais reposer sur des principes. Pourtant elles ne doivent pas être non plus une affaire de pur raisonnement, mais aussi, en un certain sens, un mécanisme » (2014 : 7). Kant réaffirme ainsi la nécessi-

¹²⁵ Au sens de savoir à construire pour l'enseigner.

¹²⁶ Au sens de savoir construit à enseigner.

¹²⁷ Nous verrons plus loin, avec Bouvard et Pécuchet, les dégâts que peut engendrer la confusion de ces deux ambitions pédagogiques.

¹²⁸ On notera qu'en Suisse, les écoles normales se sont muées en hautes écoles pédagogique il y a un peu plus d'une dizaine d'années.

té d'une articulation étroite et soutenue entre les théories et les pratiques de l'enseignement.

Comme contre-exemple de ces écoles normales, il mentionne l'Institut de Dessau fondé par Basedow en 1774, où les enseignants jouissaient d'une grande liberté académique, collaboraient entre eux et avec « tous les savants de l'Allemagne ». En conformité avec les principes pédagogiques développés par Rousseau dans l'*Émile*, l'acquisition des connaissances dans cet institut reposait sur les principes suivants :

« S'adresser au raisonnement et non à la seule mémoire ; rendre l'étude attrayante, supprimer la fatigue et l'ennui ; montrer aux enfants les choses, au lieu de leur faire apprendre des mots ; dans l'enseignement des langues, reléguer la grammaire à l'arrière-plan ; donner à l'éducation physique, aux exercices du corps, une place considérable ; substituer à la discipline de la crainte et des châtiments celle de l'émulation et des récompenses »¹²⁹.

Comme nous venons de le voir, un certain nombre de ces principes pédagogiques, que Kant qualifie d'innovants, se trouvent déjà clairement exposés dans l'œuvre d'Aristote. Et l'on peut, sans se tromper, affirmer que si notre tradition pédagogique s'était davantage inspirée de l'alternance théorie – pratique qu'il a appliquée dans ses recherches et dans son enseignement, l'écart entre ce que Marrou nomme la haute Science et son doublet pédagogique serait moins important aujourd'hui. Mais cette tradition a principalement retenu les idéaux platoniciens et la méthodologie isocratique, toutes choses qui, récupérées par l'idéologie chrétienne, ont contribué à éloigner, voire à isoler le savoir scolaire de sa référence scientifique.

Mais la modernité d'Aristote en matière d'éducation ne s'arrête pas à cette articulation entre recherche et enseignement. Elle détermine également la visée ultime de l'apprentissage, c'est-à-dire le transfert des savoirs acquis dans un contexte qui diffère de celui de leur acquisition. En termes modernes, cela s'appelle une compétence.

« Ce n'est pas, du reste, une même chose, quand on étudie un raisonnement, d'en voir et d'en corriger le vice, et quand on est interrogé de pouvoir y répondre sur le champ ; car ce que nous savons, nous le méconnaissions souvent par cela seul qu'on le déplace. » (1844 : XVI / 7 / 175b)

On ne pouvait meilleure définition de la différence entre *un savoir sur* et *un savoir en acte*. Toute la théorie éducative d'Aristote tend, de fait, vers l'actualisation éclairée des connaissances scientifiques acquises par l'étude. Et cette avancée pédagogique déterminante ne pouvait, au demeurant, s'appuyer sur un cadre théorique existant, ce qui en accroît encore l'originalité et explique l'humilité du Stagirite quand il s'adresse à ses disciples :

¹²⁹ *Philanthropinisme, Philanthropinistes*. Institut Français de l'Éducation. L'Édition électronique : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3378>. Site consulté le 4 janvier 2013.

« Ainsi donc, pour la rhétorique, il y avait des travaux nombreux et anciens. Pour la science du raisonnement, au contraire, nous n'avions rien absolument d'antérieur à citer ; mais nos pénibles recherches nous ont coûté bien du temps et bien des peines. Si donc il vous paraît, après avoir examiné nos travaux, que cette science dénuée de tous antécédents analogues, n'est pas trop inférieure aux autres sciences qu'ont accrues de successifs labeurs, il ne vous restera plus, à vous tous, c'est-à-dire, à tous ceux qui ont suivi ces leçons, qu'à montrer de l'indulgence pour les lacunes de cet ouvrage, et de la reconnaissance pour toutes les découvertes qui y ont été faites. » (1844 : XXXIV / 9-10 / 184b/c)

Cette invitation à l'indulgence et à la reconnaissance de la part de ses disciples montre également le souci et le soin qu'Aristote mettait à la transmission de ce savoir nouvellement construit. On dirait aujourd'hui à sa publicité. En cela aussi, il innove par rapport à ses prédécesseurs. De fait, dans la Grèce antique et classique, la tradition philosophique – et donc scientifique – distinguait deux types d'enseignement : l'un était destiné à quelques disciples choisis en fonction de leurs aptitudes à suivre les leçons du maître, l'autre concernait un public plus large. Le premier était principalement, voire exclusivement oral et absolument confidentiel, le second, écrit¹³⁰, consistait en une forme de vulgarisation du premier. Cette distinction primitive est à l'origine du clivage épistémologique, mais également institutionnel et social, entre la haute Science et son doublet pédagogique. Et, contrairement à ce qu'affirme Marrou, elle ne peut être imputée au seul Aristote.

Ainsi, lors des deux premières années de la formation pythagoricienne, les disciples avaient l'interdiction formelle d'intervenir, devaient se contenter d'écouter l'enseignement du maître et d'en tirer si possible profit. Le statut d'auditeur tire son origine de là. Chez Platon lui-même et malgré l'ampleur de sa production, l'essentiel de l'enseignement n'était pas publié. La méfiance dont il fait preuve à l'égard de l'écrit dans sa *Lettre VII*¹³¹ en est la preuve (658, 344 c/d) :

« Voilà bien pourquoi aucun homme sérieux qui s'occupe de questions sérieuses, ne risquera jamais, tant s'en faut, à faire tomber en écrivant de pareilles questions dans le domaine public, où elles seront exposées à l'envie et à la perplexité¹³². En conséquence, il faut donc, en un mot, chaque fois qu'on voit des ouvrages écrits par quelqu'un, que ce soit par un législateur sur les lois où par qui que ce soit d'autre sur n'importe quel sujet, considérer qu'il ne s'agit pas là de ce qu'il y a de plus sérieux pour lui, si toutefois il est lui-même un homme sérieux, mais (que ce qu'il y a de plus sérieux pour lui) se trouve, je suppose, dans la partie de lui-même qui est la plus belle. À supposer, au contraire, que ce soit ce qu'il prend réellement au sérieux qu'il a confié à l'écrit, alors oui, c'est donc que non point les dieux, mais les mortels lui ont eux-mêmes complètement ruiné l'esprit. »

¹³⁰ En ce sens, Lombard (1990 : 136) a tort de prétendre que les Grecs ne différenciaient pas l'oral de l'écrit.

¹³¹ Cette lettre, dont l'authenticité semble fondée, est adressée aux proches et partisans du tyran Dion de Syracuse, peu après son assassinat.

¹³² En un mot, ce qu'il s'agit d'éviter ici c'est au pire la critique du public, au mieux l'imitation par d'éventuels concurrents.

L'enseignement d'Aristote n'échappait pas à cette bipartition. Comme le signale Aulu-Gelle, grammairien et doxographe romain du II^e siècle après J.-C., l'équivalent en quelque sorte du grec Diogène Laërce, cet enseignement se répartissait en deux catégories de cours¹³³ : les premiers, nommés *acroatiques* ou *ésotériques*¹³⁴, portaient sur la philosophie fondamentale, l'étude de la nature et la dialectique. Ils étaient dispensés le matin dans le Lycée et ne concernaient que quelques disciples élus. Les seconds, *exotériques*, étaient donnés le soir, dans le même lieu et à un large public. Ils concernaient la rhétorique, l'argumentation sophistique et la politique.

Mais, contrairement à ses prédécesseurs, Aristote a publié ses leçons acroatiques. Ce qui lui valut le reproche d'Alexandre le Grand, son prestigieux disciple, qui souhaitait sans doute garder l'exclusive de cet enseignement :

« En quoi, lui dit-il, pourrai-je l'emporter sur le reste des hommes, si ce que j'ai reçu de toi devient la propriété commune de tous ? C'est par le savoir que je veux être distingué plutôt que par la puissance et la richesse. » (1848 : XX / 5)

Et Aristote de répondre :

« Tu te plains que j'aie publié mes livres acroatiques, au lieu de les tenir cachés comme des mystères : sache qu'ils sont publiés, et qu'ils ne le sont pas, puisqu'ils ne seront intelligibles que pour ceux qui m'entendent. »

Or, peu de commentateurs ont pu ou voulu comprendre l'originalité, voire le génie d'Aristote dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement¹³⁵. Le Moyen Âge n'a retenu de son œuvre, en les hypertrophiant, que la rhétorique, la dialectique et la logique comme soubassements de la foi chrétienne. Cette science scolaire (ou scolastique) donnera naissance à ces « vieux tousseux » qu'étaient les grands docteurs sophistes Thubal Holopherne et Jobelin Bridé et dont la Renaissance tentera de se débarrasser.

¹³³ Cette répartition préfigure ce qu'on appellera *les arts libéraux* au Moyen Âge, composés du *trivium* (la grammaire [au sens de la logique principalement], la rhétorique, la dialectique), disciplines qui servaient de base au *quadrivium* (arithmétique, musique, astronomie, géométrie). Une expression latine résumait ce plan d'études : *Gram loquitur, Dia vera docet, Rhe verba colorat, Mus canit, Ar numerat, Geo ponderat, Ast colit astra* (la grammaire parle, la dialectique enseigne, la rhétorique colore les mots, la musique chante, l'arithmétique compte, la géométrie pèse, l'astronomie s'occupe des astres). On notera qu'à partir de la Renaissance, l'ordre entre *trivium* et *quadrivium* s'inverse : le premier devenant ce qu'on appelait il y a peu *les humanités*, auxquelles on accédait après l'étude des *sciences de la nature* composant le *quadrivium*.

¹³⁴ Au sens d'un enseignement produit et transmis à l'intérieur de l'école pour un public ciblé.

¹³⁵ Le peu de cas qu'en fait Marrou montre que ce désintérêt a perduré jusqu'à nos jours.

Deuxième arrêt sur image

Au sortir de l'Antiquité gréco-romaine et du Moyen Âge, nous nous trouvons donc confrontés à plusieurs approches du savoir enseigné et de sa transmission. En résumant l'étude ci-dessus, on peut distinguer deux types de représentations épistémologiques dans le paysage éducatif de l'époque : l'une s'appuie sur un savoir révélé¹³⁶, l'autre sur un savoir construit pour être enseigné. Nous renvoyons ceux qui jugeraient cette distinction par trop caricaturale au discours du Pape Jean-Paul II du 31 octobre 1992 / 14 (cf. pp. 43 – 44). Par ce texte, l'Église reconnaît enfin officiellement la pertinence des théories héliocentriques tout en préservant son point de vue métaphysique. Pour ce faire, on y distingue deux dimensions du savoir qui correspondent à « un double mode » du développement humain : l'un touche à la culture, la recherche scientifique et technique, dont on affirme qu'elles s'accroissent « à un rythme impressionnant », l'autre « concerne ce qu'il y a de plus profond dans l'être humain quand, transcendant le monde et se transcendant lui-même, l'homme se tourne vers Celui qui est le Créateur de toute chose ». La première dimension est, à en croire cette déclaration, horizontale et inscrite dans la temporalité humaine (donc diachronique), la seconde est verticale et atemporelle (synchronique en quelque sorte), puisqu'elle subsume l'origine et la fin de l'Humanité. Ce qui est toujours aussi problématique dans cette prise de conscience tardive, c'est d'abord qu'on affirme que la verticalité fonde l'horizontalité et lui donne son sens. En d'autres termes, on reprend ici la célèbre affirmation de Rabelais : « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme ». Sauf que, dans le discours de Jean-Paul II, il ne s'agit pas seulement de doter la science d'une dimension morale, mais bien de lui donner sens. Ce n'est pas tout à fait la même chose ! De fait, pour l'Église chrétienne du XXe siècle, seule cette dimension transcendante peut en définitive « donner tout son sens à l'être et à l'agir de l'homme ». En son absence, le savant est voué à errer sans but dans un univers où ce qui caractérise la condition humaine, c'est le désordre. Au contraire et à suivre ce discours, « le scientifique, qui prend conscience de ce double développement et en tient compte, contribue à la restauration de l'harmonie ».

Plus problématique encore : en réaffirmant que seule cette double dimension permet à l'homme de se réaliser pleinement « comme être spirituel et comme *homo sapiens* », ce discours confirme le caractère inéluctable du décalage qui s'est opéré, comme nous l'avons vu, depuis les premiers temps de la chrétienté, entre la science et la spiritualité, dont « on observe que le développement n'est pas uniforme et

¹³⁶ En réalité, ces deux « conceptions pédagogiques » s'interpénètrent quand elles ne se complètent ou ne se superposent pas. Mais ce qui nous intéresse d'un point de vue scientifique, c'est le savoir construit, les modalités de son élaboration et de sa transmission. Avec Platon et les Pères de l'Église, on ne peut croire qu'en la science qui nous vient (d'ailleurs) et sur laquelle nous n'avons que peu d'influence, si ce n'est de nous conformer à une idéologie et d'attendre un long temps que la science adienne. On aura compris que l'action ne constitue pas ici le ferment de l'apprentissage, au contraire de la contemplation et de la foi.

rectiligne, et que la progression n'est pas toujours harmonieuse ». L'Église, qu'elle soit catholique ou protestante, ayant eu la haute main sur l'enseignement jusqu'il y a peu, c'est sans doute là qu'il faut rechercher l'une des causes principales du clivage et du décalage entre le savoir scolaire et sa référence scientifique¹³⁷.

L'encyclopédisme pragmatique et utilitaire

S'agissant du savoir construit pour être enseigné, on distinguera quatre « postures » issues de l'Antiquité et du Moyen Âge. La première consiste à transmettre un savoir (ou plutôt un savoir-faire) calqué sur ce que Martinand (1989) appellera, dans sa propre acception, *des pratiques sociales de référence* : plaider, légiférer, gouverner, par exemple. Ce savoir est acquis *sur le tas* et en peu de temps. Ses enjeux sont presque exclusivement pragmatiques et visent une intégration harmonieuse et réussie de l'individu dans la société civile. Sa prétention n'est nullement métaphysique et sa transmission ne fait pas l'objet d'une méthodologie détaillée. C'est l'action qui crée principalement le savoir¹³⁸, d'où le terme de *technique* qu'on emploie souvent pour qualifier le produit de cet enseignement. Ce pragmatisme ne se résume cependant pas à la pure reproduction de gestes prédéterminés, mais s'accompagne d'une volonté de fédérer le plus grand nombre de savoirs et de compétences d'horizons disciplinaires différents pour réussir dans son entreprise, quelle qu'en soit la nature et la spécificité : pour gouverner, il faut apprendre, entre autres choses, à savoir légiférer, plaider et donc argumenter. Il faut donc, corollairement connaître le droit et son évolution, la jurisprudence et les subtilités de la rhétorique. Mais tout cela s'acquiert dans l'action et est déterminé par elle¹³⁹. On peut donc parler ici d'*encyclopédisme*¹⁴⁰ *pragmatique et utilitaire*.

On aura reconnu, en termes certes grossiers, la posture des *sophistes* par rapport au savoir et à sa transmission. Or, ce point de vue s'est heurté à un obstacle rédhibitoire, celui de la cohérence d'une pratique pédagogique inscrite dans le long terme, qui seule permet un enseignement tel que nous le concevons aujourd'hui. À défaut de concertation – les *sophistes* étaient d'irréductibles individualistes – et donc de principes communément admis, leur enseignement n'a pu se prévaloir que de coups d'éclats sans suite, ce qui a sans doute grandement contribué à leur éclipse et à la dérive scolastique qu'on leur a imputée à la Renaissance. Aristote (1838 : I / 981b) a parfaitement

¹³⁷ Nous détaillerons ce processus, lorsque nous aborderons la théorie éducative de Comenius.

¹³⁸ Même s'il y a rétroaction entre l'action réussie et le développement du savoir acquis.

¹³⁹ Isocrate lui-même affirme qu'un enseignement qui ne débouche sur rien d'utile pour l'action et se contente d'inscrire des connaissances dans la mémoire à court terme, parce que « tout à fait éloignées des nécessités pratiques » ne conduit à rien de bon (1862 : 262 et 1863a : 8).

¹⁴⁰ Au sens étymologique de « vision globale de l'éducation » et non d'accumulation de connaissances diverses.

saisi le problème quand il affirme que « ce qui distingue le savant, c'est qu'il peut enseigner [et qu'il] y a plus de savoir dans l'art que dans l'expérience ; car l'homme d'art peut enseigner, l'homme d'expérience ne le peut pas » et d'ajouter que « l'expérience est supérieure à la sensation, l'art à l'expérience, l'architecte au manœuvre et la théorie à la pratique ». Quand il écrit que le manœuvre ne peut enseigner, il ne prétend pas que ce dernier ne puisse transmettre son « art » à un compagnon par exemple, mais qu'il ne peut le théoriser, c'est-à-dire le rendre indépendant de sa présence et donc de sa propre expérience. Ce qui pose problème ici n'est de loin pas l'efficacité de ce type d'enseignement, dont l'École d'aujourd'hui pourrait s'inspirer, mais sa pérennisation et son empan.

L'encyclopédisme académique et désintéressé

Une autre posture pédagogique a consisté à privilégier l'acquisition du savoir pour lui-même. Nous sommes ici confrontés à un *encyclopédisme académique et désintéressé*. Cette représentation aura conduit Aristote à distinguer les apprentissages serviles des activités libérales (1874 : V / 2 / 1-3) : les premiers sont soumis à une fin utilitaire, les secondes sont l'apanage de l'homme libre et ne valent que pour elles-mêmes. « La jeunesse [affirme-t-il] n'apprendra parmi les choses utiles que celles qui ne tendront point à faire des artisans de ceux qui les pratiquent. On appelle occupations d'artisans toutes les occupations, art ou science, qui sont complètement inutiles pour former le corps, l'âme ou l'esprit d'un homme libre aux actes et à la pratique de la vertu. On donne aussi le même nom à tous les métiers qui peuvent déformer le corps, et à tous les labeurs dont un salaire est le prix ; car ils ôtent à la pensée toute activité et toute élévation ». Mais quelle est ou quelles sont ces disciplines dignes de l'homme libre et comment les enseigner ? Doit-on ne privilégier que des choses d'une utilité réelle, conduire les disciples vers la vertu ou encore promouvoir les sujets de pur agrément ? Telles étaient les questions qui faisaient débat à l'époque. Pour Aristote, les réponses à ces questions dépendent de « l'intention qui détermine le travail ou l'étude ». Ainsi, chacune des disciplines qui composaient le programme d'études de l'époque, à savoir la grammaire¹⁴¹, la gymnastique, la musique et le dessin, pouvait être considérée comme servile ou libérale. Pour exemple, une éducation physique qui ne servait qu'à former les soldats de Sparte ou des champions olympiques visait une autre fin qu'elle-même et n'était donc pas une occupation de loisir, au sens où elle aurait participé au développement désintéressé de l'homme libre. Comme telle, elle ressortissait davantage aux apprentissages serviles, selon Aristote.

Cet amour désintéressé du savoir pour lui-même, sans véritable enjeu pratique, a produit quelques « monstres », comme la dialectique éristique, c'est-à-dire l'art d'avoir toujours raison, repris par Schopenhauer (2000), ou l'art de « conférer » selon Montaigne

¹⁴¹ Au sens général de science du langage incluant également la logique et la littérature.

(1969 : 3 / VIII / 136 – 158). Dans cet art, on sublime, par l'adhésion de l'auditoire, la tension qui existe entre la véracité du propos et l'intérêt du débateur, à savoir l'emporter sur l'autre : la victoire l'emporte sur la vérité, le paraître sur l'être. Si Schopenhauer a raison d'affirmer que cette inclination est consubstantiel à la nature humaine, elle a été hypertrophiée dans la scolastique médiévale et dans les premières universités du monde occidental, où il s'agissait d'apprendre à discourir pour discourir, sur tout et n'importe quoi.

Maître Janotus de Braguemardo, le *sophiste* et rhéteur « sorbonniquard » du *Gargantua* de Rabelais (1968) représente l'archétype de ce que pouvait produire ce genre d'enseignant. Pour mémoire, quand Gargantua arrive à Paris, il lui prend l'envie de dérober les cloches de Notre-Dame pour les accrocher au cou de sa jument. Le peuple s'émeut du délit et mandate la Faculté pour régler l'affaire et récupérer lesdites cloches. L'Université décide donc d'envoyer au-devant de Gargantua son « plus vieux et suffisant » représentant en la personne de Janotus de Braguemardo. Après l'avoir fait beaucoup boire, on écoute sa harangue qu'il a « matagrabolisée¹⁴² » pendant dix-huit jours. Cette dernière se résume en un salmigondis de latin « de cuisine », de termes abscons et de toussotements. En voici l'argument principal :

« Ego sic argumentor : Omnis clocha clochabilis, in clocherio clochando, clochans clochativo clochare facit clochabiliter clochantes. Parisius habet clochas. Ergo gluc.

Ha, ha, ha, c'est parlé cela », [s'enorgueillit Janotus].

Ce dernier est également passé maître dans l'utilisation de concepts décalés et de néologismes. Ainsi, il vante les cloches de Notre-Dame pour leur « substantificque qualité de la complexion élémentative [...] ». Peut-on imaginer discours plus éloignés de la réalité et sans véritable référence extérieure ? Un savoir qui ne vaut que pour et par lui-même ? Il s'agit évidemment d'une caricature des discours qu'on pouvait entendre lors des disputes scolastiques. Mais la réalité était parfois très proche de la caricature. C'est aussi contre l'enseignement qui produisait ce type de savoir que s'élèveront tous les penseurs de la Renaissance, et Rabelais en premier. Ont-ils réussi à le faire disparaître ? Rien n'est moins sûr.

Pour l'heure, Maître Janotus de Braguemardo a obtenu ce pour quoi il a été mandaté, à savoir la rétrocession des cloches de Notre-Dame et, accessoirement, « six pans de saulcices et une bonne paire de chausses ».

L'encyclopédisme méthodologique et scolaire

Une troisième conception du savoir et de sa transmission a consisté à créer ce que Marrou nomme le doublet pédagogique du savoir de référence : une sorte de moyen terme entre « la théorie ampoulée et l'habileté mercenaire » (Lombard 1990 : 34). Cette création s'appuie

¹⁴² « Préparée ».

sur l'imitation et la reproduction de modèles consacrés, pris principalement auprès des grands auteurs du moment. En ce sens, elle est à l'origine de notre *culture littéraire de l'enseignement*, en opposition aux sciences dites « positives ». Chez Isocrate, cet enseignement était sous-tendu par une méthodologie très précise et partait du principe que le disciple devait très rapidement passer à l'acte, après avoir acquis quelques rudiments importants.

Mais, comme nous l'avons vu, la complexité croissante des disciplines enseignées (ici la rhétorique) a fait que l'action a été différée de plus en plus, la « pédagogie négative » ou mécanique, au sens ancien des termes, prenant toujours plus de place dans l'enseignement. Comme le signale fort judicieusement Lombard (1990 : 140), « peu à peu, la préparation du futur orateur à sa tâche s'estompa au profit de l'acquisition d'une mécanique compliquée et d'une aptitude à se conformer à des canons et à des exigences formelles dont la signification est de moins en moins perçue et dont la vanité est parfois dénoncée ». Cela nous rappelle, entre autres, le long chemin qu'il nous a fallu parcourir, en tant qu'élève, puis professeur et didacticien, pour maîtriser plus ou moins la syntaxe française et pouvoir l'enseigner, sans parler des effets produits par cet enseignement sur les compétences langagières des élèves. Cette attente de l'action et cette passivité grandissante n'est pas le seul biais pris par l'éducation isocratique. Le plus pernicieux, dont Lombard ne parle pas précisément, est celui qui a conduit au grand-écart qu'on constate aujourd'hui entre le savoir scolaire et sa référence scientifique. De fait, à partir d'Isocrate, l'École n'a pas cessé de produire des modèles de modèles, des objets scolaires qui eux-mêmes ont fini par servir de modèles. On a ainsi, peu à peu mais de manière inéluctable, perdu de vue la référence première pour faire tourner le système sur lui-même en autarcie presque complète. On parlera ici d'*encyclopédisme méthodologique et scolaire*. Nous verrons que le XVII^e siècle a poussé ce processus à son paroxysme.

L'encyclopédisme éclairé et éclairant

Une dernière posture, qui fonde la représentation aristotélicienne du savoir et de sa transmission, repose sur une relation étroite et continue, relation s'appuyant sur le principe de réciprocité entre la recherche et l'enseignement. Qu'on ne s'y méprenne pas : il ne s'agit pas ici d'enseigner la physique quantique à l'école primaire, pour faire court, mais de s'inspirer des méthodes de la recherche dans son enseignement et de faire évoluer ces méthodes en fonction de sa pratique. Le concept de *recherche-action*, développé principalement dans les sciences humaines et sociales, couvre relativement bien le processus initié par Aristote. Hugon et Seibel (1988 : 13) définissent précisément ce concept :

« Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations. »

Aristote a démontré que ce processus était applicable à toutes les sciences qu'elles soient humaines, sociales ou prétendument « positives ». Il a même tenté de l'appliquer dans son enseignement jusque dans les méthodes d'apprentissage de ses élèves. Et Lombard (1994 : 18, 34 et 68) a raison de préciser que, contrairement à Platon, « la division aristotélicienne des sciences est en même temps un plan d'études, c'est-à-dire une répartition conforme à l'art de distinguer les étapes qui est au fondement même de la pédagogie ». Il ajoute, comme nous l'avons vu, que l'enseignement d'Aristote n'est pas une simple transmission d'un savoir, mais une construction de ce savoir par le disciple, qui passe ainsi d'un état à un autre, d'une puissance à l'acte. Enfin, ce processus d'enseignement – apprentissage s'appuie, tant chez le maître que chez l'élève, sur la science et l'expérience, « deux éléments qui se constituent l'un l'autre ». On pourrait parler ici d'un *encyclopédisme éclairé et éclairant*, dont Montaigne sera le digne héritier.

Apprendre le métier d'Homme

*Principes d'une formation des enseignants
à l'anthropologie didactique*

Évolution historique du savoir scolaire et de son rapport au savoir de référence :

de la Renaissance à nos jours

Montaigne ou les aphorismes d'une pédagogie nouvelle

Avant de nous engager dans la période de la Renaissance, il nous faut revenir, un bref instant, sur celle qui a précédé. Car, dans le domaine de l'enseignement, ce serait faire mauvaise grâce au Moyen Âge que de focaliser notre étude sur la seule réaction, certes violente et unanime, qu'a suscitée la dérive scolastique chez les humanistes. Cette attaque en règle n'est d'ailleurs pas sans rappeler celle dont les *sophistes* ont été la cible dans l'Antiquité grecque. Si le grief était le même ici et là, à savoir « corrompre la jeunesse », chez les Athéniens il s'adressait principalement au caractère prétendument amoral de l'enseignement des *sophistes* et à leur vénalité. À la fin du Moyen Âge en revanche, c'est essentiellement la nature du savoir dispensé par la scolastique qui est au centre des critiques. Partant d'une volonté de donner à la dialectique, principalement aristotélicienne, une place de choix dans un enseignement à vocation religieuse, la scolastique en a hypertrophié la complexité. Cet art du raisonnement et du jugement, cette méthode de recherche, se sont ainsi peu à peu transformés en pur art de la dispute, en éristique tournant à vide et à la portée des seuls initiés¹⁴³. Sur un plan pédagogique, le Moyen Âge n'aura donc pas produit d'avancées majeures et innovantes, comme le reconnaît Durkheim (1938a : 145 – 146) lui-même, pourtant grand thuriféraire de cette période.

¹⁴³ Durkheim (1938a : 127) précise, à juste titre, que la *disputatio* et l'usage qu'on en a fait au Moyen Âge « ne suffiraient pas à justifier le discrédit radical que la Renaissance a réussi à jeter sur cet exercice et sur tout le système d'enseignement dont il est le rouage essentiel ». Son explication est intéressante, car elle élargit la représentation que nous nous faisons de la pérennité et des aléas de tout dispositif pédagogique : selon lui, « rien ne tend aussi facilement à se stéréotyper et à dégénérer qu'un procédé scolaire » quand il acquiert « l'autorité de l'habitude ». La tendance est alors au fonctionnement machinal, car on a perdu de vue les premiers enjeux et les buts initiaux. Ce procédé va prendre ainsi le statut d'évidence, devenir lui-même son propre but et faire, peu à peu mais de manière inéluctable, l'objet d'un « fétichisme qui ouvre la voie à toutes les exagérations et à tous les excès ». Il en a été ainsi de la sophistique, du platonisme, de l'isocratisme et l'aristotélisme, quand, des principes fondateurs, on est passé à la pratique pédagogique quotidienne et concrète, dont Durkheim affirme qu'il n'est rien de plus facile à ridiculiser.

En revanche, sur le plan de l'organisation scolaire, on doit reconnaître avec lui que cette période a été prospère. On lui doit d'abord la notion même d'École, comme « milieu moral organisé¹⁴⁴ » (1938a : 33) et la naissance des corporations d'enseignants issues des écoles épiscopales et fondées sur « un certain sentiment de solidarité professionnelle et [de] revendication d'un véritable monopole » (1938a : 77). Ce mouvement a donné naissance aux différentes facultés de l'Université et contribué à sa laïcisation naissante. Il aura également initié les premiers *internats* et *collèges*, préfigurations de nos établissements de formation secondaire.

Le Moyen Âge aura aussi contribué à instaurer une nomenclature d'examens, de grades et de diplômes qui caractérise encore aujourd'hui, sous une forme certes différente, nos parcours de formation. L'Antiquité gréco-romaine n'a rien connu de tel. Ainsi, au Moyen Âge, l'étudiant qui se destinait aux études supérieures devait passer par deux étapes successives, mais distinctes. Jusqu'à quinze ans, il exerçait le métier d'élève et apprenait les leçons du maître¹⁴⁵. Après cette première phase et le cas échéant, il se destinait à la *maîtrise* et s'essayait à l'enseignement tout en poursuivant ses études académiques¹⁴⁶. Pour accéder à cette formation semi-professionnelle, il devait réussir un premier examen, la *déterminance*, précédée d'un examen qui permettait d'éliminer de la dispute les étudiants jugés inaptes : l'équivalent du baccalauréat. Suivait la *licentia docendi*, « une sorte de certificat de moralité et de capacité » (1938a : 78), un certificat d'aptitudes pédagogiques en quelque sorte, passage obligé pour accéder à la maîtrise. Ce grade était délivré par l'*écolâtre* qui dépendait de l'Église et qui avait tout pouvoir sur cette décision. Au final, l'étudiant ayant passé ce cap et désireux d'accéder à l'enseignement ou d'ouvrir une école devait encore obtenir de ses pairs l'*inceptio*, une préfiguration de notre doctorat. Or, les maîtres qui délivraient ce sésame étaient certes issus de l'Église, mais se sont progressivement distanciés de son autorité pour fonder un enseignement essentiellement laïque. De cette lutte pour la prééminence sur le parcours de formation entre le pouvoir religieux et les corporations d'enseignants, promotrices des futures Facultés universitaires, découlera la *licence*, un examen qui visait à objectiver la décision de l'écolâtre et de permettre aux enseignants de surseoir à un éventuel refus injustifié de la *licentia docendi* donnant accès à l'*inceptio*. Cet affrontement entre les milieux ecclésiastiques et laïques pour prendre le pouvoir sur les parcours et les contenus de formation ne s'arrêtera évidemment pas à cet épiphénomène, on l'aura compris.

¹⁴⁴ Pour Durkheim « un système scolaire se définit par ses écoles, par la manière dont elles sont organisées, et par la nature des matières qui y sont enseignées, par la façon dont elles sont enseignées » (1938a : 113).

¹⁴⁵ La « pédagogie négative », telle qu'elle a été définie par Pythagore et Aristote, où l'élève est totalement ou partiellement passif, tend donc, dès le Moyen Âge, à prendre plus de place dans l'éducation.

¹⁴⁶ Nous retrouvons ici une préfiguration de nos anciennes écoles normales qui accueillaient leurs étudiants au sortir de l'enseignement obligatoire et qui les formaient à la fois sur le plan académique et professionnel.

L'héritage du Moyen Âge touche enfin à l'organisation même du quotidien scolaire et à certains de ses contenus. Nous lui devons, entre autres, les notions de leçon, de lecteur, d'exégèse de texte, de dissertation, d'analyse grammaticale, voire de débat. Ce qui fait dire à Durkheim qu'un « étudiant du Moyen Âge, qui reviendrait parmi nous, en entendant parler d'universités, de facultés, de collèges, de baccalauréat, de licence, de doctorat, de programme d'études, de leçons ordinaires et de leçons extraordinaires, pourrait croire que rien n'est changé, sauf que des mots français ont pris la place des mots latins d'autrefois. C'est seulement en entrant dans nos amphithéâtres ou dans nos classes qu'il s'apercevrait des changements survenus. Il verrait alors que la vie scolaire s'est transformée » (1938a : 144). Cette transformation a été initiée d'un point de vue conceptuel, dès le XIV^e siècle, par les penseurs, les artistes et les politiques de la Renaissance.

Or, le changement de paradigme se voulait¹⁴⁷ fondamental et devait toucher tous les domaines de l'éducation et de l'enseignement. Les enjeux d'abord : il ne s'agissait plus, comme le souligne Durkheim (1938a : 151) de former « un bon bachelier ès arts, rompu à tous les syllogismes et [à] la dispute », mais « un gentilhomme élégant, disert, sachant tenir sa place dans un salon, expert à tous les arts de la société ». À titre d'illustration, on se souviendra ici de la confrontation entre Gargantua, vieux sophiste tousseux, et Eudemon, jeune page de douze ans formé à l'aune de l'humanisme. Cette volonté de changer de cap n'est pas sans rappeler les ambitions de l'enseignement sophistique et isocratique qui visaient non pas à former de vieux sages, mais de jeunes gens capables de s'intégrer rapidement et efficacement dans la société civile. Cependant, il s'agissait toujours de former une élite issue, à la Renaissance, d'une bourgeoisie marchande aisée qui a pris peu à peu le pas sur la chevalerie et la noblesse médiévales. Le « bas peuple » échappait à ces considérations et continuera longtemps à être éduqué selon le modèle du Moyen Âge. Ainsi, Montaigne, dans sa lettre à Madame Diane de Foix, Comtesse de Gurson¹⁴⁸ (1969 : 1 / XXVI / 198), affirme que, quand on prétend former « d'une mesme leçon et pareille mesure » plusieurs esprits « de si diverses mesures et formes, ce n'est pas merveille si, en tout un peuple d'enfants, [il ne s'en rencontre] à peine deux ou trois qui rapportent quelque juste fruit de leur discipline ». Point de vue on ne peut plus élitiste, il est vrai !

La hiérarchie des contenus aurait également dû changer radicalement. Alors que, sous Charlemagne et son conseiller Alcuin, on mettait l'accent sur le *trivium*, composé des arts de la parole¹⁴⁹, dans la formation de base, ce sont les sciences « positives et naturelles », donc celles du *quadrivium*, qui auraient dû prévaloir à la Renais-

¹⁴⁷ De fait et comme nous le verrons plus loin, il convient de distinguer ce que les théoriciens humanistes de l'éducation et de l'enseignement ont voulu promouvoir de ce qui a été concrètement appliqué dans le quotidien des classes.

¹⁴⁸ Sur laquelle nous reviendrons dans le détail ci-après.

¹⁴⁹ Grammaire (au sens purement formel se rapprochant de la philologie), rhétorique et logique.

sance. Une « honnête » curiosité encyclopédique et une culture littéraire critique devaient se substituer à l'éducation et à l'enseignement sclérosés du Moyen Âge, comme y invitait Montaigne :

« Qui demanda jamais à son disciple ce qu'il luy semble de la Rhétorique et de la Grammaire de telle ou telle sentence de Cicéron ? On nous les placque en la memoire toutes empennées¹⁵⁰, comme des oracles où les lettres et les syllabes sont de la substance de la chose. » (1969 : 200)

Ou quand la culture « pure livresque » remplace la connaissance du Monde. Plus loin, il incite le précepteur à mettre « en fantasia [de l'enfant] une honeste curiosité de s'enquerir de toutes choses ; [ainsi] tout ce qu'il y aura de singulier autour de luy, il le verra : un bastiment, une fontaine, un homme, le lieu d'une bataille ancienne, le passage [d'un texte] de Caesar ou de Charlemagne [...]. Il s'enquerra des mœurs, des moyens et des alliances de ce Prince, et de celui-là. Ce sont choses très-plaisantes à apprendre et très-utiles à sçavoir » (1969 : 203 – 204). On retrouve ici l'étonnement platonicien et aristotélicien qui devait, selon eux, motiver tout apprentissage et on annonce un enseignement plaisant, utile et fondé sur une épistémologie pluridisciplinaire, voire anthropologique fédérant la morale, la sociologie, l'histoire, la politique et la littérature.

Cependant, si ce transfert d'intérêt du *trivium* vers le *quadrivium* a eu quelques incidences sur l'éducation et l'enseignement de la Renaissance, mais surtout aux XVII^e et XVIII^e siècles, on ne le doit pas tant aux théoriciens de la pédagogie qu'aux découvertes scientifiques ou géographiques qui ont émaillé cette période et, corollairement, à la volonté unanimement partagée d'ouvrir l'Homme au Monde et de lui (re)donner la compréhension et la maîtrise du fonctionnement de la Nature, voire de l'Univers¹⁵¹.

À la Renaissance, on change donc fondamentalement de modèles dans presque tous les domaines, sauf peut-être dans l'enseignement¹⁵². Comme chacun sait, on va puiser les références culturelles dans la lointaine Antiquité gréco-romaine. D'un point de vue pédagogique, ce décalage entre les besoins de la jeunesse de l'époque et les parangons qu'on lui proposait fait s'interroger Durkheim, à juste titre :

¹⁵⁰ « Garnies de leurs plumes ».

¹⁵¹ L'invention de la perspective par les artistes de la Renaissance illustre parfaitement ce souci de mettre l'Homme au centre des préoccupations, quelles qu'elles soient, et préfigure une représentation subjective de l'espace-temps reprise et développée par certains philosophes à venir, dont Kant entre autres, qui, s'inspirant de la révolution copernicienne, a mis le sujet – et non l'objet – au centre de la connaissance.

¹⁵² L'opposition radicale des humanistes à toute forme d'héritage du Moyen Âge les a conduits à repenser les fondements mêmes de la plupart des sciences. En matière d'éducation et d'enseignement, on se demandera si ces théories nouvelles ont influencé les parcours de formation de l'époque et, le cas échéant, en quoi et comment.

« [...] n'y a-t-il pas une véritable monstruosité historique et pédagogique à vouloir former un homme du XVI^e siècle au moyen d'une civilisation qui avait atteint son apogée quinze siècles plus tôt ? » (1938a : 31) ¹⁵³

D'un point de vue pédagogique, la plupart des humanistes ¹⁵⁴ ont effectivement tenté de fonder leurs représentations de l'éducation sur les modèles hérités de la culture gréco-romaine, références que nous avons qualifiées d'encyclopédiques.

Ainsi, Érasme reprend-il essentiellement les principes isocratiques en matière d'éducation et d'enseignement. Si, chez lui, l'ambition en termes d'acquisition du savoir est encyclopédique ¹⁵⁵, à l'instar de ce préconisait Rabelais, la comparaison s'arrête là, comme le signalent Durkheim (1938b : 19) et Gauthier-Tardif (2005 : 81). Pour *Alcofribas Nasier*, la volonté et la nécessité de tout connaître doivent occuper l'esprit à la fois du maître et de l'élève. En revanche, pour Érasme, l'encyclopédisme du professeur vise à permettre à l'étudiant d'aller le plus rapidement possible à l'essentiel, à savoir la maîtrise de l'art de parler et d'écrire. Mais, comme chez Isocrate, cette culture littéraire (ou *orationis facultas*) inspirée des modèles anciens ¹⁵⁶ n'est pas purement formelle. Elle implique et développe un « art du bien penser ». Si l'élève est amené à maîtriser un discours qui plaît au public et qui l'émeut, il doit également l'instruire. Esthétisme, sensibilité et conviction, toutes compétences qui caractérisent Eudemon et qui font cruellement défaut à Gargantua. Durkheim, qui ne manifeste qu'une attirance mesurée pour la pédagogie de la Renaissance – comme nous le verrons plus loin – affirme qu'au « formalisme grammatical de l'époque carolingienne, au formalisme dialectique de la scolastique, succède un formalisme d'un nouveau genre : c'est le formalisme littéraire » (Durkheim 1938b : 27).

Il a tort et raison à la fois. Érasme, dans ses textes qui traitent de l'éducation et de l'enseignement ¹⁵⁷, a toujours privilégié une approche globale du développement de l'individu, anthropologique donc et non purement formelle. En cela, il ne déroge pas à l'idéal

¹⁵³ Cette interrogation corrobore le point de vue que nous tentons de fonder et d'expliquer ici, à savoir le décalage, voire le hiatus qui existe entre le savoir de référence et son pendant scolaire. Durkheim (1938a : 145 - 146) constate, au début du XX^e siècle, que « l'évolution de l'enseignement ne suit jamais sans un retard très sensible l'évolution générale du pays ». Et, se référant à l'enseignement supérieur, il ajoute que des idées nouvelles se répandent « dans toute l'étendue de la société sans affecter sensiblement la corporation universitaire, sans modifier ses programmes et ses méthodes ».

¹⁵⁴ On se référera ici aux principaux théoriciens de l'éducation et de l'enseignement de l'époque, à savoir da Feltre, Érasme, Budé, Colet, Rabelais, Vivès, Sturm, Ramus et Montaigne. Nous n'explorerons, ci-après, les principes pédagogiques que de trois d'entre eux seulement (Érasme, Rabelais et Montaigne), car ils nous semblent refléter les trois courants les plus importants du moment.

¹⁵⁵ Au sens étymologique et qualitatif de « vision globale de l'éducation », mais aussi d'acquisition d'une grande somme de savoirs divers et interconnectés.

¹⁵⁶ Dont Virgile, Horace, Homère et Euripide.

¹⁵⁷ Nous nous référons ici aux textes suivants : *De ratione studii* (plan d'études), *Anti barbaros* (violente diatribe contre l'enseignement scolastique) et *De pueris* (enjeux et objectifs de l'enseignement – apprentissage) : Érasme, *Œuvres complètes*, Trad. La Billardière. Paris, 1721, in-12.

humaniste, même s'il met en exergue la culture littéraire comme aboutissement du parcours de formation. En revanche, Durkheim a raison si l'on songe à ce que notre tradition pédagogique a retenu des thèses érasmiennes : à savoir, comme pour Isocrate, des éléments purement scolaires.

De la rhétorique, on n'aura ainsi privilégié effectivement et presque exclusivement le côté formel : comparaison, métaphores, figures de style en général. Le texte servira de plus en plus de prétexte à l'exégèse. Les exercices de style, la composition écrite et la traduction feront *florès*. Le latin rejoindra le grec comme langue d'étude, donc *morte*¹⁵⁸. Enfin, l'écrit prendra tout l'espace de l'enseignement au détriment de l'oral. « Entre la réalité et l'esprit [écrit Durkheim (1938b : 14)], le texte s'intercale, et très souvent c'est lui qui est l'objet immédiat de la science et de l'enseignement ». Or, nous assumons aujourd'hui encore, tant bien que mal, tout ou partie de cet héritage.

Un autre biais de cette « culture esthétique » réside, selon Durkheim (1938b : 30 – 31), dans le fait que, si pendant l'Antiquité, elle ouvrait sur une carrière publique donc sur l'action, ce n'est plus du tout le cas au XVI^e siècle, où elle est devenue une sorte d'activité de luxe réservée à une élite désœuvrée. Enfin et toujours selon le sociologue et philosophe français, la dimension morale est complètement absente dans ce modèle d'éducation et d'enseignement. Son argumentation est ici hautement critiquable. En effet, elle disjoint arbitrairement le plaisir esthétique de l'action et donc de la morale, car cette dernière ne peut, à en croire Durkheim (Ibid.), « se prendre qu'à des objets réels, ou se perdre dans le vide. Agir moralement, c'est faire du bien à des êtres en chair et en os, c'est changer quelque chose dans la réalité. Mais, pour éprouver le besoin de la changer, de la transformer, de l'améliorer, il faut ne pas s'en abstraire », comme y invitent les arts en général et le plaisir esthétique en particulier. On conviendra qu'une telle représentation des liens entre esthétisme et réalité est sujette à caution, surtout s'agissant de la Renaissance. En revanche, le grief d'amoralité que Durkheim adresse à la pédagogie érasmiennne, comme à celle de Montaigne - ainsi que nous le verrons plus loin -, explique entre autres son penchant pour le Moyen Âge et sa relative bienveillance à l'égard de Rabelais.

Chez ce dernier, ce qui prime dans l'éducation et l'enseignement c'est l'acquisition d'un savoir gigantesque¹⁵⁹, à l'image de ses per-

¹⁵⁸ Et Durkheim de préciser à juste titre que « c'est pourtant de cette langue morte qu'on allait faire le modèle d'après lequel devrait être formée la pensée des vivants » (1938b : 21). Et cela jusqu'à nos jours.

¹⁵⁹ Cf. les fameuses lettres que Gargantua adresse à Pantagruel, alors que ce dernier séjourne à Paris (1969 : VIII / 61 – 66) : Après avoir fustigé les temps « gothiques » qui avaient mis à mal toute bonne littérature, Gargantua affirme que « maintenant toutes disciplines sont restituées » et invite son fils à les embrasser toutes. Les langues, vivantes ou mortes, les arts libéraux (géométrie, arithmétique, musique et astronomie), le droit civil, les sciences naturelles, la médecine, les saintes écritures, la chevalerie, le maniement des armes. Pantagruel deviendra

sonnages, tant par le maître que par l'élève. Mais cet engouement pour le savoir n'est pas utilitaire, il est sa propre fin. On retrouve ici, sous d'autres traits, la *skholè* aristotélicienne et sa motivation désintéressée. On nous rétorquera que c'est une hérésie intellectuelle et culturelle que de référer Rabelais à Aristote, quand on sait le traitement qu'il lui réserve dans ses œuvres. Ainsi, dans le *Livre V* (Chéron 1887 : 77 – 82), Pantagruel et sa suite arrivent au « Royaume de la Quinte-Essence, nommé Entelechie » et sont accueillis par la reine, filleule d'Aristote¹⁶⁰, « prime homme et parangon de toute philosophie ». Cette monarchie a une autre particularité : à dîner, elle ne mange rien, si ce n'est quelques « cathégories, abstractions, secondes intentions, antithèses, metempsichosies et transcendentes prolepsies ». Ses courtisans s'évertuent à trouver des solutions les plus alambiquées les unes que les autres à des problèmes parfaitement absurdes :

[Ainsi, certains d'entre eux] « dedans un long parterre sogneusement mesuroient les saux de pussés, et cestuy acte m'affermoient estre plus que necessaire au gouvernement des royaumes, conduictes des guerres, administrations des republicques, allégant que Socrates, lequel premier avoit des cieux en terre tiré la Philosophie, et d'oisive et curieuse l'avoit rendue utile et profitable, employait la moitié de son estude à mesuré le saux des pussés, comme atteste Aristophanes le Quintessential. »

On ne saurait mieux ridiculiser la philosophie d'Aristote et du *sophiste* Socrate. Mais la plupart des humanistes - Rabelais ou Montaigne en particulier - entretenaient un rapport très ambigu avec la théorie aristotélicienne de l'éducation et de l'enseignement. D'une part, ils ne pouvaient s'y référer ouvertement, si ce n'était pour la critiquer (ou plutôt en fustiger l'exploitation scolastique). « Pour la galerie », et parce que c'était dans l'air du temps, ils renvoyaient donc davantage à Platon et à son porte-voix Socrate. Mais d'autre part, si l'on gratte quelque peu le glacié de la critique, on s'aperçoit à la fois que ces humanistes maîtrisaient parfaitement les principes philosophiques d'Aristote et qu'ils s'en inspiraient dans leur propre théorie pédagogique. Cette ambiguïté est particulièrement frappante dans le texte de Montaigne que nous présenterons plus loin.

Une autre caractéristique du système pédagogique rabelaisien est l'absence de toute contrainte dans l'apprentissage. Cette liberté quasi-totale de l'élève dans ses choix est, selon Rabelais, seule garante de l'efficacité de la méthode d'enseignement. Le plaisir libre est à la fois le fondement et le corollaire de la motivation d'apprendre. Souvenons-nous de l'abbaye de Thélème et de l'inscription sur sa grande

ainsi « un abysme de science ». Cependant, ce qui étonne dans cette liste ce n'est pas tant le nombre de disciplines que la profondeur de l'étude. Les actuels plans d'études de la scolarité obligatoire n'ont presque rien à envier à ce programme gargantuesque, du point de vue de la quantité des domaines abordés tout au long du parcours de formation. À la lecture des textes de Rabelais portant sur l'éducation et l'enseignement, on est trop souvent obnubilé par un gigantisme apparent. L'hypertrophie allégorique porte ici non sur la somme de savoir à acquérir par l'élève, mais bien sur la potentialité de ce dernier, qui ne demande qu'à être actualisée et développée. Encore un trait aristotélicien.

¹⁶⁰ Elle a dix-huit cents ans, mais est restée très jeune grâce à un élixir de jouvence.

porte : « Fay ce que voudras » (*Gargantua* 1968 : LII – LVII, 204 – 217). Cela pourrait laisser accroire qu’il s’agit là d’une liberté déréglée, voire sauvage. Il n’en est rien. Si la vie des « Thélémites » n’est pas gérée par des lois, des statuts ou des règles, elle l’est par leur vouloir et leur « franc arbitre ». De plus, en bel homme et belle femme bien nés, bien instruits et de bonne compagnie¹⁶¹, chaque membre de la confrérie veut le bien d’autrui et de tous. Il se « soumet » donc à une sorte d’*impératif catégorique* avant la lettre. Pour Rabelais, la formation sous contrainte est inopérante et incite l’élève à la désobéissance.

L’abbaye, elle-même, est le parfait contre-exemple des monastères du Moyen Âge. D’abord, il n’y a pas d’enceinte, chacun des thélémites peut entrer et sortir à sa guise. Aucune « horloge ny quadrant » ne règle la vie de l’établissement, car pour Frère Jean des Entommeurs, futur directeur de l’abbaye, « c’est la plus grande resverie du monde [que de vouloir] soy gouverner au son d’une cloche, et non au dicté de bon sens et entendement ». L’enseignement y est totalement mixte entre jeunes hommes de douze à dix-huit ans et jeunes femmes de dix à quinze ans. Enfin, contrairement à ce qui se passait dans les monastères d’antan, où les moines devaient faire vœux de chasteté, de pauvreté et d’obéissance, à Thélème chacun peut se marier, tous sont riches et se vêtent librement.

Quant à l’architecture de l’abbaye, elle paraît évidemment gigantesque et trop luxueuse pour l’époque. Mais, à y regarder de plus près, elle répond à au moins quatre critères qui aujourd’hui encore inspirent – ou devraient inspirer – les concepteurs d’établissements scolaires : l’esthétisme, la convivialité, le confort et l’efficacité. Imaginons-nous entrer dans Thélème. Alors, tous nos sens auraient été mis en éveil. Nous aurions été abasourdis par les matériaux utilisés (« guy de Flandre à forme de culz de lampes, le dessus couvert d’ardoise fine, avec l’endousseure de plomb à figures de petits manequins et animaux bien assortiz et dorez, avec les goutieres que ysoient hors la muraille, entre les croyzées, pinctes en figure diagonale de or et azur »), matériaux qui n’avaient plus rien à voir avec ceux qui composaient les anciens monastères. Ce luxe architectural nous aurait fait comprendre que nous entrions en un lieu particulier qui, en retour, attendait de nous un comportement également particulier. Qui plus est, tout avait été conçu pour que nous puissions nous rencontrer et non seulement nous croiser (« au mylieu estoit une merveilleuse viz, de laquelle l’entrée estoit par le dehors du logis en un arceau large de six toizes. Icelle estoit faicte en telle symmetrie et capacité que six hommes d’armes, la lance sus la cuisse, povoient de front ensemble monter jusques au dessus de tout le bâtiment »). Enfin, nous aurions compris qu’à Thélème tout avait été conçu pour notre confort personnel (des « chambres, chascune guarnie de arriere chambre, ca-

¹⁶¹ On comprend dès lors pourquoi tout le monde n’accède pas à l’abbaye, mais seule une élite dont sont absents, entre autres, les « tousseux sophistes ». Mais ce qui nous intéresse ici ce sont les principes pédagogiques, le mode de vie et les contenus d’enseignement qui prévalaient dans ce lieu.

binet, garde robbe, chapelle ») et l'efficacité de nos études (« « belles grandes librairies, en Grec, Latin, Hebrieu, François, Tuscan et Hespagnol, disparties par les divers estaiges selon iceulx langaiges »).

Érasme et Rabelais ont donc repris et développé deux courants pédagogiques issus de l'Antiquité gréco-romaine : l'un qui visait essentiellement la maîtrise du discours oral ou écrit dans un contexte de culture littéraire fondée sur l'imitation et la reproduction des modèles antiques, l'autre qui ambitionnait, chez l'élève, l'activation de toutes ses potentialités sur fond de dispositions naturelles et de libre arbitre.

Mais le théoricien humaniste qui, de notre point de vue, aura fait preuve de la plus grande originalité en matière d'éducation et d'enseignement, c'est Montaigne. Son approche est visionnaire et décalée à plusieurs titres par rapport aux théories ambiantes et c'est sans doute ce qui a contribué à sa mise sous l'étéignoir des deux figures de proue de la renaissance pédagogique que sont Érasme et Rabelais, entre autres.

On l'a vu avec Aristote, il y a au moins deux façons d'occulter la pensée originale d'un auteur : soit, on la met entre parenthèse en arguant arbitrairement et péremptoirement qu'elle n'a pas eu de véritable incidence sur les théories de l'époque (cf. ci-dessus, le traitement réservé à la pédagogie du Stagirite par Marrou). Soit, on l'interprète à la lumière de ses propres points de vue, de ses appartenances idéologiques, voire de ses ambitions (cf. la récupération des thèses aristotéliciennes par la scolastique). La pédagogie de Montaigne a subi à peu près le même sort dans notre tradition scolaire. Deux exemples illustrent notre propos.

L'ouvrage intitulé *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* et destiné principalement à la formation des maîtres ne consacre qu'une note de bas de page aux théories pédagogiques de Montaigne. La voici *in extenso* :

« L'humanisme de Montaigne n'est pas abordé dans le présent chapitre. Cinquante ans séparent sa naissance de celle de Rabelais, et Montaigne n'a que trois ans quand Érasme décède à Bâle en 1536. C'est donc un auteur de la seconde moitié du XVI^e siècle qui a décanté l'enthousiasme de l'humanisme naissant. Sur le plan éducatif, quand on compare Montaigne à Rabelais ou à Érasme, il présente de nombreuses différences. Plus frugal que le premier et moins littéraire que le second, il ne vise ni l'encyclopédisme de l'un ni l'esthétisme de l'autre. À l'éducation, Montaigne assigne des finalités bien plus modestes et beaucoup plus pratiques : former le jugement par le commerce des hommes, apprendre les langues – la maternelle d'abord, puis les langues vivantes, et enfin les mortes – l'histoire et l'éducation physique ; en toute chose, éviter le bourrage de crâne, car tête bien faite vaut mieux que tête bien pleine. » (Gauthier & Tardif 2005 : 72, note 26)¹⁶²

Voilà un exemple parfait de ce qu'Onfray nomme « une carte postale », avec tout ce que cela comporte de raccourcis, d'approximation

¹⁶² Dans un ouvrage à visée universitaire, on aurait pu, à tout le moins, citer la source de ce « résumé », car il s'agit là presque d'un copier-coller de certains éléments du cours de Durkheim (1938b : 41 – 46).

et d'erreurs. Ainsi, on fait dépendre les « nombreuses différences » que la théorie éducative de Montaigne entretient avec celles de ses prédécesseurs de la seule différence d'âge entre le premier et les seconds. Au demeurant, on ne dit pas sur quoi portent précisément ces différences, si ce n'est que Montaigne n'est pas un encyclopédiste ni un esthète. Ce qu'il conviendrait encore de démontrer. Enfin, on prétend que les ambitions pédagogiques de Montaigne sont plus frugales (sic) et plus modestes que celles d'Érasme et de Rabelais et, parmi elles, on mentionne en premier lieu la formation du jugement. Un enseignement qui vise cet objectif chez l'élève, sans lui « bourrer le crâne », ne peut décemment pas être qualifié d'humble et de frugal.

Nous osons une explication à ce raccourci à propos de Montaigne. Nous ne ferons pas l'injure à l'auteur de cette note, en l'occurrence Denis Simard, de ne pas avoir précisément étudié les théories éducatives de Montaigne. En revanche, leur modernité peut détonner dans un contexte qu'on décrit comme relevant d'une « pédagogie traditionnelle » à laquelle on va opposer, de manière parfois tout aussi caricaturale¹⁶³, une pédagogie dite « nouvelle », dont la description prend les deux-tiers de l'ouvrage.

Voilà pour la carte postale. Mais on peut aussi détourner le propos de Montaigne en l'analysant à l'aune de ses propres représentations d'une pédagogie souhaitable et souhaitée. C'est ce que fait, à notre avis, Durkheim dans son cours (1938b : 41 – 46). Voici comment il s'y prend.

Durkheim part d'une divergence de points de vue entre Montaigne et ses prédécesseurs s'agissant de la visée encyclopédique¹⁶⁴ de l'enseignement et du rôle que doit y tenir la culture littéraire. Sur le fond, il a raison, car Montaigne se distingue d'Érasme et de Rabelais, entre autres, en ce qu'il assigne des objectifs beaucoup plus raisonnables, voire même plus raisonnés, à l'éducation que ses deux illustres contemporains. En effet, lui ne vise pas un idéal dans ce domaine, mais fonde sa théorie éducative sur l'observation de son temps et les potentialités de l'individu. De là, Durkheim conclut que Montaigne se désintéresse à la fois des sciences et des livres, qui seraient pour lui autant de parures sans valeur éducative par rapport au développement naturel de l'individu et aux activités liées à la vie quotidienne. Il ajoute, en toute logique avec son propre raisonnement, que l'éducation qui suivrait les principes énoncés par Montaigne serait toute pratique et sans véritable substance. Car, précise-t-il, « de culture proprement intellectuelle, de culture qui ait pour objet de former l'intelligence en tant que telle, il ne saurait être question » dans ce style d'enseignement. Tout dépend, selon nous, ce qu'on met derrière les expressions de « culture » et « d'intelligence en tant que telle ». Enfin, comme l'essentiel de l'éducation de l'individu semble se dérouler en dehors de l'institution scolaire, Durkheim en déduit

¹⁶³ Nous y reviendrons après la présentation de la pédagogie de Montaigne.

¹⁶⁴ Ici, au sens d'accumulation de savoirs et non de vision globale de l'éducation.

que Montaigne assigne un rôle quasi nul à l'École et à l'enseignant dans l'apprentissage de l'élève.

Ce portrait biaisé des théories éducatives de l'auteur des *Essais* conduit Durkheim à les qualifier de « scepticisme », voire de « nihilisme pédagogique ». L'expression est tellement grave, qu'on peine à y croire. Mais on en comprend mieux l'origine, quand on sait ce que le sociologue met au fondement de l'acte d'enseignement, à savoir « la foi pédagogique ». Le mot est lâché et soudain on perçoit parfaitement le fossé, pour ne pas dire l'abîme, qui distingue ces deux conceptions de l'éducation et de l'enseignement¹⁶⁵. Pour Durkheim, éduquer ou enseigner, c'est principalement transmettre « les acquêts de la civilisation humaine » (science, morale, religion, usages divers). Il s'agit donc de *faire École*, dans tous les sens de l'expression. Or, quand Montaigne s'adresse à la comtesse de Foix, s'agissant de l'éducation de son futur enfant, il précise qu'il va faire son autoportrait « chauve et grisonnant » sans prétendre à l'universalité. « Car aussi [ajout-t-il] ce sont icy mes humeurs et opinions ; je les donne pour ce qui est en ma creance, non pour ce qui est à croire. Je ne vise icy qu'à découvrir moy mesmes, qui seray par adventure autre demain, si nouveau apprentissage me change. Je n'ay point l'autorité d'estre creu, ny ne le desire, me sentant trop mal instruit pour instruire autrui » (*Essais I* 1969 : 196).

L'humilité est là ! Dans la posture de l'observateur et du chercheur qui sait la difficulté du sujet et qui perçoit le côté changeant et aléatoire de l'analyse, voire l'illusion de pouvoir conclure en la matière. L'humilité n'est pas dans la richesse et la modernité du propos. C'est ce que nous allons voir maintenant.

Montaigne concentre, comme à son habitude, l'essentiel de sa pensée pédagogique sur un seul chapitre, le vingt-sixième du *Livre I* des *Essais* (1969 : 193 – 225). Il s'agit, en fait, d'une lettre qu'il adresse à *Madame Diane de Foix, Contesse de Gurson*. Cette dernière attend un enfant et s'inquiète quant à sa future éducation. Mais ce texte est également l'occasion pour l'auteur de se pencher sur l'enseignement tel qu'il est dispensé à son époque.

La structure générale de ce chapitre se présente comme suit. Un préambule décrit les rapports que Montaigne entretient avec l'éducation et l'enseignement de son temps. Il définit ensuite les principes

¹⁶⁵ On doit néanmoins à la vérité de préciser que Durkheim revient sur son interprétation nihiliste de la théorie éducative de Montaigne dans la seconde partie de son cours et opère une sorte de prise de conscience, certes tardive, quant à son importance fondamentale (1938b : 84, 99). Ainsi, il admet, avec Montaigne, que ce qui devrait constituer l'essentiel de l'enseignement ce n'est pas l'accumulation des « discours sur les narrations et [des] dissertations sur les discours », c'est-à-dire *le savoir pur livresque*, mais « l'art d'analyser et de décomposer sa pensée », donc le jugement.

Après avoir présenté « la pédagogie nouvelle » du XVII^e siècle, Durkheim concède qu'on pourrait considérer Montaigne comme l'un de ses précurseurs et ainsi la faire remonter au XVI^e siècle. Il va même jusqu'à affirmer qu'il « peut paraître avoir devancé les penseurs » de cette pédagogie nouvelle sur plusieurs points. Mais il se ravise aussitôt et renvoie Montaigne à son scepticisme.

pédagogiques qu'il défend et se penche sur le rôle de l'enseignant. Dans un troisième temps, Montaigne nous présente de nouvelles méthodes pédagogiques. Enfin, il décrit le programme d'études de l'enfant à venir.

Montaigne et l'enseignement de son temps

L'auteur des *Essais* souligne d'abord la difficulté et l'importance du propos. Il n'y entend rien, affirme-t-il, si ce n'est que « l'humaine science semble estre en cet endroit où il se traite de la nourriture et institution des enfans ». Comme tous les penseurs que nous avons présentés dans cette thèse, il considère que la prime enfance est un moment déterminant pour l'éducation future. Si, comme chez Aristote et bien plus tard chez Rousseau, on ne doit pas préjuger trop tôt du devenir de l'enfant, il convient d'opérer les bons choix afin de ne pas « forcer leur propensions naturelles », car sinon on perdra beaucoup d'énergie et de temps « à dresser des enfans aux choses auxquelles ils ne peuvent prendre pied ». En d'autres termes, il s'agit ici de considérer l'enfant pour lui-même, avec sa propre configuration, et non de calquer sur lui l'ambition de l'adulte. Montaigne distingue par ailleurs très nettement l'éducation parentale et l'instruction scolaire. Les relations avec l'enfant ou les enjeux éducatifs y sont de nature fondamentalement différente et ces deux « milieux » ne doivent pas se confondre. Il en va de l'autorité de chacun d'eux. Montaigne affirme que celle du maître doit être souveraine sur l'élève, qu'elle « s'interrompt et s'empesche par la presence des parens ». Ce point de vue peut paraître anachronique aujourd'hui. Il a au moins le mérite de rappeler à chacun le rôle qu'il doit assumer dans l'éducation ou l'instruction de l'enfant et de mettre en évidence les risques d'un mélange des genres.

Montaigne formule ensuite trois griefs à l'encontre de l'enseignement humaniste de son époque. Le premier s'adresse à l'encyclopédisme sans profondeur véhiculé par les collèges, voire les universités. Il stigmatise ainsi un apprentissage « à la Françoise », qui ne permet à l'élève de « gousté des sciences que la crouste premiere [et de n'en retenir] qu'un general et informe visage : un peu de chaque chose, et rien du tout »¹⁶⁶. Cette culture de surface s'est tellement répandue dans l'enseignement du XVI^e siècle que, de l'aveu même de Montaigne, son propre savoir ne saurait supporter la comparaison avec celui des enfants des classes moyennes de son temps. Il « n'est art [précise-t-il] dequoy je sceusse peindre seulement les premiers lineaments. Et n'est enfant des classes moyennes qui ne se puisse dire plus sçavant que moy »¹⁶⁷. Il se dit, au demeurant, incapable d'évaluer la pertinence de leurs apprentissages, si ce n'est « d'en tirer quelque matiere de propos universel sur quoy » il pourrait examiner

¹⁶⁶ Nous ne sommes pas loin des cartes postales d'Onfray.

¹⁶⁷ Dans le même esprit, si Montaigne avait été de notre temps, il aurait pu nous poser la question suivante : « Si vous deviez repasser aujourd'hui votre baccalauréat sans préparation spécifique, le réussiriez-vous ? ». La réponse à cette interrogation pourrait faire à elle seule l'objet d'une recherche.

leur jugement naturel : « leçon qui leur est autant incognue, comme à moy la leur ».

Cette impossible rencontre repose non pas sur un défaut de science, mais sur une conception fondamentalement différente des enjeux de l'enseignement. L'instruction des élèves, à laquelle se réfère Montaigne, et son évaluation visent essentiellement l'acquisition de contenus dont le nombre et la superficialité sont les principales caractéristiques. Celle dont il rêve plonge contrairement au cœur des capacités intellectuelles de l'étudiant qui déterminent ses compétences de discernement et de jugement. C'est en ce sens qu'on doit comprendre Montaigne, quand il affirme que la science est un grand ornement et un merveilleux outil¹⁶⁸. Au contraire, à vouloir tout maîtriser selon ses propres moyens, on dilue sa pensée. Deux types d'École s'opposent ici, un peu comme la prose et la poésie.

Un autre grief adressé par Montaigne à l'enseignement humaniste concerne sa propension à vouloir imiter servilement les modèles de l'Antiquité. Ainsi, il affirme que celui « qui suit un autre, [...] ne suit rien [...] ne trouve rien, voire [...] ne cherche rien ». Cette posture, par rapport à l'héritage culturel, est en parfaite adéquation avec sa volonté de développer les facultés de discernement et de jugement de l'élève. Pour imiter, citer, voire plagier les grands auteurs du passé sur un même sujet, « il faut [affirme Montaigne] avoir les reins bien fermes ». Souvent, il vaut mieux laisser courir ses propres inventions, aussi « foibles et basses » fussent-elles que de vouloir les rehausser en exhumant « ces riches dépouilles ». Car sinon, la faiblesse de son propos n'en apparaîtra qu'avec plus de clarté et d'évidence. Quand Montaigne cite – et il le fait souvent – ce n'est pas pour « replastrer et recoudre les defaux » de son propre discours. « Je ne dis les autres [précise-t-il], sinon pour d'autant plus me dire ». Cette attitude rejailit d'ailleurs sur sa manière même d'écrire : il ne retranche rien de ses anciens propos, mais leur ajoute chaque fois une nouvelle strate. On voit ainsi se construire, au fil des *Essais*, l'archéologie ou l'architecture de sa pensée et de sa personnalité.

Enfin, Montaigne reproche à la pédagogie humaniste son penchant exagéré pour le livre, qui, quand on en use mal ou trop, devient un obstacle entre l'élève et la vie, où il devra faire ses preuves. La culture – au sens de connaissance par les écrits – doit rester un ornement et non servir de fondement à l'apprentissage. « Facheuse suffisance, qu'une suffisance pure livresque ! », affirme Montaigne. C'est en ce sens qu'on peut qualifier sa pédagogie de pragmatique, mais c'est proférer une contre-vérité que de lui reprocher un manque de substance. De fait, comme nous le verrons ci-dessous, le but ultime de l'enseignement ne consiste pas, chez lui, à produire un savant, mais un « gentil'homme » capable d'investir ses connaissances dans une action efficace, c'est-à-dire de faire valoir ses compétences et non seulement des savoirs scolaires. Les Lacédémoniens avaient raison, affirme Montaigne, quand ils préféraient accoutumer les jeunes

¹⁶⁸ Et non comme l'interprète Durkheim, à savoir une parure, un ensemble vide ou un viatique pour briller en société.

gens aux faits plutôt qu'aux paroles. Comparez leurs performances, ajoute-t-il, à celles de ces « latineurs de college » qui, à quinze ou seize ans, n'ont appris qu'à parler ! « On nous aprent à vivre quand la vie est passée » et il conclut par ce merveilleux aphorisme qui résume à lui seul toute sa philosophie pédagogique :

« Le vray miroir de nos discours est le cours de nos vies. »

Combien « d'hommes abestis par temeraire avidité de science » les collèges du XVI^e siècle, « vrayes geaules de jeunesse captive » ont-ils produits, se demande-t-il. Lui qui a fréquenté celui de Guyenne à Bordeaux a été, comme ses camarades, tenu « quatre ou cinq ans à entendre les mots et les coudre en [phrases] ; encore autant à en proportionner un grand corps, estendu en quatre ou cinq parties ; et autres cinq, pour le moins, à les sçavoir brevement mesler et entrelasser de quelque subtile façon »¹⁶⁹. Montaigne a eu cette chance, dont peu de collégiens pouvaient se prévaloir, d'être accompagné dans ses études par un précepteur engagé par ses parents et d'avoir ainsi pu faire l'économie de deux années de formation au moins. Il sort donc de Guyenne à treize ans et, à l'en croire, sans aucun fruit à mettre en compte.

De nouvelles pistes de réflexion

Mais, Montaigne ne se contente pas d'adresser des reproches à l'éducation et à l'enseignement de son temps. Il propose de nouvelles pistes de réflexion et même une ébauche de plan d'études. Il s'attache ainsi à redéfinir d'abord le rôle de l'enseignant et ses relations pédagogiques avec l'élève. Le maître doit, selon lui, non seulement être une autorité en matière de connaissances, mais aussi faire preuve d'une « haute ame et bien forte », car la tâche qui l'attend est des plus ardues et des plus complexes.

Fort de son savoir, il ne l'imposera cependant pas à l'élève, qui doit rester actif, prendre ses responsabilités et une certaine autonomie dans son apprentissage. Il veillera également à développer chez lui le goût des choses, la capacité de discernement et de choix, « quelquefois luy ouvrant le chemin, quelquefois le luy laissant ouvrir. Je ne veux pas [ajoute Montaigne, en parlant de l'enseignant,] qu'il invente et parle seul, je veux qu'il escoute son disciple parler à son tour ». Il est un guide, mais un guide attentif.

¹⁶⁹ À vrai dire, cette situation a perduré fort longtemps et peut-être est-elle encore, en partie, d'actualité aujourd'hui. Souvenons-nous comment Ramuz décrivait ses années de collège :

« Nous aussi, on nous a fait asseoir devant des lexiques. Quatre heures le matin, deux ou trois heures l'après-midi (sans compter celles qu'il fallait consacrer aux devoirs), on nous a défendu de regarder ailleurs que sur la page imprimée. Lenteur des minutes alors, obscurcissement du soleil. »

« Nous avons commencé (nous autres écoliers) par ne pas trouver la vie dans les livres, qui étaient tout ce dont nous disposions ; et, quand, plus tard, les livres se sont mis à vivre pour nous, c'est cette autre vie, c'est la vie des choses, qui nous a quittés. »

De fait, le maître doit également posséder des compétences d'observateur et d'évaluateur. Pour organiser son enseignement, il s'appuiera sur les propensions naturelles et les potentialités de l'élève qu'il aura préalablement identifiées. « Il est bon [précise Montaigne] qu'il le face trotter devant luy pour juger de son train, et juger jusques à quel point il se doit ravalier pour s'accommoder à sa force ». En d'autres termes, l'enseignant doit également maîtriser l'art de la transposition didactique, faute de quoi sa pratique portera à faux. C'est là, de l'avis même de Montaigne, la plus ardue des tâches. Enfin, il variera les dispositifs de formation en fonction du but visé : la leçon se fera tantôt en devisant, tantôt en recourant à des extraits de textes d'auteurs. Ou, lorsque la matière sera particulièrement ardue, le maître « en donnera la moelle et la substance toute machée » à l'élève, et s'il ne la maîtrise pas lui-même, il invitera un spécialiste pour donner la leçon.

En résumé, l'enseignant doit, selon Montaigne, disposer de compétences scientifiques, didactiques et méthodologiques. Voilà ce que renferme une tête plutôt bien faite que bien pleine. Encore faut-il « qu'il se conduisit en sa charge d'une nouvelle manière ».

Les principes d'une pédagogie nouvelle

L'enseignement préconisé par Montaigne est essentiellement inductif. On y privilégie le travail de l'élève et non tant la transmission d'un savoir prédigéré, car il « marche plus seur et plus ferme à mont qu'à val ». Il ne s'agit donc pas de lui remplir l'esprit de connaissances diverses et disparates, mais de lui faire saisir le sens de ce qu'il apprend. « Nostre ame ne branle qu'à credit », affirme Montaigne. Et « c'est tesmoignage de crudité et indigestion que de regorger la viande comme on l'a avallée. L'estomac n'a pas fait son operation, s'il n'a fait changer la façon et la forme à ce qu'on luy avoit donné à cuire ».

On insistera donc davantage sur l'assimilation du savoir que sur sa mémorisation, sur le sens plutôt que sur la forme ou le contenu, car « sçavoir par cœur n'est pas sçavoir : c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa memoire ». Développer la qualité du raisonnement et du jugement de l'élève, tel est l'enjeu majeur de cet enseignement. Le maître ne lui demandera donc « pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance » et on ne lui logera rien dans la tête par simple autorité, car la science « il ne faut pas seulement [la] loger chez soy, il la faut espouser ».

On lui apprendra ainsi à douter et à ne pas prendre pour vrai les certitudes du passé pour la seule raison qu'elles sont ancrées dans la tradition. Car « il n'y a que les fols certains et résolus ». Cette posture est celle de la recherche, où l'élève est confronté à plusieurs modèles, parmi lesquels son jugement choisira et s'il ne le peut pas « il demeurera en doute ».

Enfin, l'enseignement privilégiera le transfert des savoirs dans des situations concrètes, donc les compétences et les savoir-faire plutôt

que les connaissances désincarnées. Ainsi, l'élève « ne dira pas tant sa leçon, comme il la fera. Il la répètera en ses actions ».

Un plan d'études révolutionnaire

Une fois les principes de sa pédagogie posés, Montaigne s'attache à définir les matières d'un futur plan d'études. Ce projet s'appuie sur trois enjeux ou présupposés fondamentaux : le premier consiste à vouloir développer chez l'élève « une honnête curiosité de s'enquérir de toutes choses », le deuxième est qu'on apprend autant, sinon plus, en dehors de l'École qu'en classe et le troisième définit « le grand monde » comme livre de « l'escolier ».

Le programme d'études esquissé par Montaigne porte sur des savoirs scolaires attendus, comme l'histoire, la politique, la morale, les langues, l'éducation physique et théâtrale. Mais il touche également à des compétences transversales comme celles liées à la communication ou à la psychologie. Enfin, il fonde les prémices d'un apprentissage précoce de la philosophie.

L'enseignement de l'histoire, quant à lui, ne se résume pas à une approche événementielle faite de dates et de lieux. Il invite l'élève à fréquenter « les grandes âmes des meilleurs siècles », à comprendre leurs choix et leurs décisions. En d'autres termes, non pas tant à apprendre « les histoires, qu'à en juger » et à s'en inspirer pour sa propre existence.

L'éducation civique, telle que Montaigne la conçoit, ne vise pas seulement à doter l'élève des connaissances et compétences qui lui permettront d'assumer ses devoirs au sein de la cité ou de faire preuve de loyauté envers le Prince sans en devenir un courtisan, mais à l'inscrire dans une dynamique beaucoup plus large, c'est-à-dire à en faire un citoyen du Monde empreint de morale et d'éthique.

S'agissant de l'apprentissage des langues, vivantes ou mortes, Montaigne affirme que « c'est un bel et grand agencement sans doute, [mais qu'on] achète trop cher ». Dans ce domaine, il préconise donc l'immersion et le jeu. Lui-même a appris le latin et le grec ainsi, dans son enfance, et est devenu bilingue en peu de temps, « sans art, sans livre, sans grammaire ou précepte, sans fouet et sans larmes ». Mais son passage au collège de Guyenne lui en a fait perdre tout usage.

Enfin, pour ce qui concerne l'éducation physique et théâtrale, Montaigne reprend les canons de l'Antiquité et plus particulièrement l'injonction de Platon qui veut que « ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme ; il n'en faut pas faire à deux ». Le corps est donc le reflet de l'âme et cette dernière « doit, par sa santé, rendre sain encore le corps ». L'activité théâtrale, comme la musique ou la danse, ressortit à cette préoccupation. On notera, au passage, que Montaigne assumait, au sein de son collège, des rôles dans des tragédies de l'Antiquité gréco-romaine à l'âge de douze ans déjà.

Mais le caractère véritablement innovant de son projet de plan de formation se situe dans la place qu'il réserve à la communication, à la psychologie et, plus particulièrement, à la philosophie. Tous domaines qui renvoient à « la fréquentation du monde » et au « commerce des hommes ».

L'*art de converser* que Montaigne préconise dans la formation des enfants n'a plus grand-chose à voir avec la rhétorique et l'éristique de l'Antiquité et du Moyen Âge ou même avec la culture littéraire de ses prédécesseurs humanistes. Cet art met toutes les techniques oratoires¹⁷⁰ au service de la communication et son but ultime consiste à développer chez l'élève l'écoute et l'empathie. Ainsi, l'observation de l'autre et la compréhension de ses intentions deviennent une source de formation personnelle. Il ne s'agit plus ici d'acquérir des techniques oratoires hors-sol à réinvestir éventuellement plus tard, mais de mettre immédiatement l'élève en situation de communication, à lui apprendre d'abord, et paradoxalement, l'art du silence et de la modestie.

Montaigne fonde cet enseignement sur le constat d'un vice dans la communication, à savoir celui qui fait « qu'au lieu de prendre connaissance d'autrui, nous ne travaillons qu'à la donne de nous, et sommes plus en peine de [débit] notre marchandise que d'en acquérir de nouvelle ». Il ajoute que « silence et modestie sont qualitez très-commodes à la conversation ». En d'autres termes, on apprend plus et mieux dans le commerce d'autrui que dans des études solitaires.

Cependant, cette qualité de communication¹⁷¹ n'implique pas seulement une analyse attentive et méticuleuse du raisonnement d'autrui, mais également une observation de ses comportements, voire de son mode de vie. C'est en cela qu'on peut parler d'une première approche psychologique du commerce des hommes et, plus particulièrement, de la communication.

« L'honeste curiosité de s'enquerir de toutes choses » que Montaigne veut promouvoir dans la formation ne touche, de fait, pas seulement les choses de la nature, mais également les sciences humaines. L'élève doit certes « avoir les yeux par tout », mais il doit être particulièrement attentif à « la vie des autres hommes, pour en juger et régler la [sienne]. « Il sondera [ainsi] la portée d'un chacun : un bœuvier, un masson, un passant [...] ; la sottise mesme et foiblesse d'autrui luy sera instruction. A contreroller les graces et façons d'un chacun, il s'engendrera envie des bonnes et mespris des mauvaises ».

¹⁷⁰ Parmi lesquelles on relèvera la cohérence, la brièveté et l'authenticité du discours. Ainsi, bien avant Descartes et Boileau, Montaigne a affirmé, à sa manière toute particulière, que ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et que les mots pour le dire viennent aisément : « [...] qui a en l'esprit une vive imagination et claire, il la produira, soit en Bergamasque, soit par mimes s'il est muet ». Pour lui, l'éloquence étudiée pour elle-même est un vice, car elle « faict injure aux choses » et ne nous renvoie qu'à nous-mêmes.

¹⁷¹ Dont il faut reconnaître qu'elle n'est pas purement désintéressée, car son but est toujours si ce n'est de l'emporter sur l'autre, du moins de faire valoir ses arguments.

Cette invitation à observer les comportements d'autrui pour forger son jugement et dessiner sa propre trajectoire de vie va jusqu'à l'attention que l'enfant portera aux échanges de table : « J'ay veu, cependant qu'on s'entretenoit, au haut bout d'une table, de la beauté d'une tapisserie ou du goust de la malvoisie, se perdre beaucoup de beaux traicts à l'autre bout ». Toute opportunité est donc bonne pour apprendre : « la malice d'un page, la sottise d'un valet, un propos de table, ce sont autant de nouvelles matieres ». Cependant, avec Montaigne, on est bien loin de l'encyclopédisme d'un Rabelais ou de l'esthétisme d'un Érasme.

Et sa modernité ne s'arrête pas là. Il propose ni plus ni moins qu'on renverse la logique et la chronologie des enseignements qui prévalaient à son époque dans l'instruction des jeunes enfants. La Renaissance n'a pas modifié grand-chose dans ces domaines par rapport au Moyen Âge. L'enfant, sorti de l'éducation familiale, apprenait d'abord à lire, à écrire et à compter. Venaient ensuite ce qu'on appelait *les arts libéraux*, répartis en *trivium* ou arts du langage (logique, rhétorique, dialectique) et *quadrivium* ou arts des nombres (mathématique, astronomie, géométrie, musique). On se souviendra toutefois qu'au Moyen Âge le *trivium* et le *quadrivium* ont en quelque sorte permuté par rapport à l'Antiquité. La grammaire qui regroupait autrefois la logique, la dialectique, la rhétorique, voire une partie de la mathématique, s'est peu à peu transformée en pure philologie syntaxique destinée à faire maîtriser les règles du langage aux enfants. Quant à l'accès aux *humanités* (dont la rhétorique, la dialectique et la philosophie), il est devenu de plus en plus tardif à cause de la complexité et du nombre grandissants des « savoirs scolaires » à acquérir préalablement¹⁷².

Philosopher avant d'apprendre à lire ou à écrire

Ce que Montaigne suggère ici, c'est de commencer à philosopher avec les enfants dès leur plus jeune âge, avant même leur entrée à l'école. « Un enfant en est capable [affirme-t-il], au partir de la nourrisse, beaucoup mieux que d'apprendre à lire ou écrire [car] la philosophie a des discours pour la naissance des hommes comme pour la decrepitude ». Philosopher avant d'apprendre à lire ou à écrire ! Voi-

¹⁷² Avec le XVIIe siècle, cette permutation entrera dans les faits, comme le montre *la Grande Didactique* de Comenius. Dans cet ouvrage (2002 : 122, 123, 258, 261), le célèbre pédagogue s'offusque de constater que, dans l'enseignement de son époque, la forme précède la matière ou, en d'autres termes, que « les élèves apprennent l'art du bavardage puis [...] passent enfin aux connaissances réelles : mathématiques, physique, etc. ». S'appuyant sur une conception naturaliste de la connaissance, il se propose d'inverser cette tendance de l'enseignement et de l'apprentissage, de partir d'abord des choses « puisqu'elles sont l'objet de la pensée avant que du discours », du contenu donc avant la forme. Avec lui, la dialectique et la rhétorique, qui sont abordées en fin de parcours scolaire, deviennent simplement l'occasion d'une révision agréable et fleurie des matières enseignées précédemment. Ainsi, on montrera « que nos élèves ont vraiment appris quelque chose et n'ont pas été à l'école pour rien. »

là qui pouvait être particulièrement incongru pour l'époque et qui l'est sans doute partiellement encore aujourd'hui.

Montaigne estime que c'est une erreur pédagogique fondamentale que de vouloir faire apprendre à nos enfants « la science des astres et le mouvement de la huitiesme sphère, avant que les leurs propres ». « Entre les arts liberaux [ajoute-t-il], commençons par l'art qui nous faict libres ». À savoir la philosophie.

Mais il ne s'agit pas ici de celle héritée du Moyen Âge ou même de l'Antiquité et dont le visage a été rendu « refroigné, sourcilleux et terrible » par des siècles d'ergotismes. Ainsi, à en croire Montaigne, même les gens d'entendement de la Renaissance n'accordaient que peu de crédit et d'intérêt à cette discipline « triste, querelleuse, [maussade], menaceuse, [renfrognée] », qu'on avait placée dans un univers inaccessible entouré de ronces et peuplé de fantômes.

Au contraire, cette philosophie pour enfants doit être, selon l'auteur des *Essais*, gaie, gaillarde, enjouée, voire « folastre ». Mais ce caractère convivial n'enlève rien à la profondeur de la démarche qui porte sur des questions fondamentales touchant à l'identité humaine et à l'art de vivre ou de mourir :

« [...] il me semble que les premiers discours de quoy on doit abreuver l'entendement [de l'enfant], ce doivent estre ceux qui reglent ses mœurs et son sens, qui luy apprendront à se connoistre, et à sçavoir bien mourir et bien vivre. »

En d'autres termes, il s'agit pour l'enfant d'*apprendre le métier d'Homme* et de se confronter à des problématiques qui ressortissent à la construction de son identité, de sa personnalité et à la conduite de son existence. Ainsi, il apprendra ce « que c'est que sçavoir et ignorer, qui doit estre le but de l'estude ; que c'est que vaillance, tempe-
rance et justice ; ce qu'il y a à dire entre l'ambition et l'avarice, la servitude et la subjection, la licence et la liberté ; à quelles marques on connoit le vray et solide contentement ; jusques où il faut craindre la mort, la douleur et la honte ; quels ressorts nous meuvent, et le moyen de tant divers branles en nous ».

On retrouve ici les schèmes de réflexion et de questionnement dyadiques, dont les premiers philosophes de l'Antiquité grecque affirmaient qu'ils fondaient l'être. Et Montaigne de se demander pour-quoi on n'aborde pas ces sujets dès le plus jeune âge :

« Puis que la philosophie est celle qui nous instruict à vivre, et que l'enfance y a leçon, comme les autres aages, pourquoy ne la luy communique l'on. »

En conclusion, on conviendra qu'une note de bas de page¹⁷³ ne saurait rendre compte du génie innovateur de Montaigne en matière d'enseignement et d'apprentissage. Mais ce qui est plus grave d'un point de vue épistémologique, c'est qu'en occultant ou en détournant sa théorie on laisse accroire qu'elle s'inscrit dans ce que les tenants

¹⁷³ Dans la troisième édition de *La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2012 : 48, note 8), on reproduit à l'identique la note qui figurait dans la deuxième édition de 2005 (cf. pp. 102 -103 ci-dessus).

des pédagogies dites nouvelles de la fin du XIX^e siècle jusqu'à nos jours ont intitulé ou intitulent encore « la pédagogie traditionnelle ».

Pour exemple, dans l'ouvrage dirigé par Gauthier et Tardif (2005 : 147 – 148), on compare, sous forme de tableau synoptique, la *pédagogie traditionnelle* et la *pédagogie nouvelle*. Classer Montaigne sous la première appellation montre à quel point on peut se fourvoyer quant à l'évolution historique et épistémologique de la pédagogie quand on se réfère aux dogmes, aux opinions ou aux cartes postales. Cela ne porterait pas à conséquences, si ce genre de documents ne servait pas à former de futurs enseignants et à instiller, dans leur esprit, le principe de dichotomie plutôt que de finesse.

Ainsi, en 2005 et après avoir lu la lettre de Montaigne à la comtesse de Gurson, comment peut-on encore affirmer que la pédagogie de la Renaissance est « fermée et formelle »¹⁷⁴, que l'enseignement vise à « former l'enfant, le mouler », que ce dernier « est comme de la cire molle », que le maître est « le modèle à imiter » et enfin que cet enseignement vise exclusivement à transmettre une culture selon des dispositifs tout mécaniques ?

Ce tableau comparatif est néanmoins très instructif sur ce que peut-être un changement de paradigme post-proclamé, qui présente Rousseau comme « le Copernic de la pédagogie », au sens où il aurait été le premier à mettre l'enfant au centre des préoccupations, alors qu'avant il n'aurait été qu'un satellite de la pédagogie.

D'un point de vue scientifique, cette analyse souffre encore de deux faiblesses rédhibitoires : d'une part, elle est incapable de définir précisément en quoi consiste ce qu'elle appelle « la pédagogie traditionnelle » et, d'autre part, ce qui fédère la pédagogie dite nouvelle. Ainsi, quand il s'agit de déterminer les références de l'une et de l'autre, on affirme que c'est une « tradition dont les origines se perdent » pour la première et on additionne les auteurs pour la seconde sans avoir véritablement défini ce qui les réunit (Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Decroly, Cousinet, Freinet, Montessori, Ferrière).

Nous devons néanmoins à la vérité que, dans le même ouvrage et sous la plume de Clermont Gauthier (2005 : 145), on concède que « malgré la présence constante de critiques à l'endroit de la pédagogie traditionnelle dans les ouvrages des partisans de la pédagogie nouvelle, on ne trouve aucune étude historique et systématique au sujet de la pédagogie traditionnelle. Il semble que tous se soient entendus pour dénoncer cette dernière, mais que personne n'ait senti la nécessité de soumettre son analyse à l'épreuve des faits et de la vérification rigoureuse ». Et de conclure que « les partisans de la pédagogie nouvelle ont vu un personnage là où il n'y avait qu'un spectre, ils ont pris les effets de la tradition pour une doctrine. Comme ils critiquaient une tradition dont les auteurs étaient par définition absents [sic], ils avaient beau jeu de lui composer le visage qu'ils voulaient.

¹⁷⁴ Nous reprenons ici quelques éléments dudit tableau. Ce dernier a, semble-t-il, disparu de la troisième édition, mais l'esprit demeure.

Ils ont ainsi créé une caricature à laquelle ils ont donné le nom de pédagogie traditionnelle ».

Comme quoi la contradiction ne tue point : la carte postale scolaire et la clairvoyance scientifique peuvent se côtoyer dans le même espace. Mais Clermont Gauthier met le doigt sur l'origine de cette incompréhension de la tradition pédagogique, à savoir l'occultation ou la récupération plus ou moins volontaires de certains penseurs (les *sophistes*, Aristote et Montaigne, entre autres). Et si nous avons intitulé ce passage « Montaigne ou les aphorismes d'une pédagogie nouvelle » ce n'était pas – on l'aura compris – pour minimiser la portée et la profondeur de sa théorie, mais pour mettre en évidence le fait qu'elle n'a pas eu d'influence déterminante et surtout concrète sur le cours de l'évolution pédagogique de l'époque. Ainsi, le XVII^e siècle reprendra, comme nous allons le voir, l'héritage d'un savoir scolaire qui tourne sur lui-même et qui ne vise que sa propre acquisition. À la nuance près – mais de taille – qu'il lui adjoindra un espace, une organisation et une temporalité propres.

Comenius ou la didacographie universelle

Si, comme l'affirmait Durkheim, le Moyen Âge et plus particulièrement la renaissance carolingienne ont été le berceau de notre système scolaire, le XVII^e siècle va le fonder durablement et le développer jusque dans ses moindres détails. C'est le siècle où prennent naissance la didactique, en tant que discipline autonome, la méthodologie et la formation des maîtres. C'est aussi la période où la classe devient véritablement un lieu dédié à l'enseignement et à l'apprentissage avec sa propre organisation spatiale et temporelle. Mais fondamentalement – pour ce qui concerne la nature du savoir scolaire et son rapport au savoir de référence – ce siècle ne déroge pas au formalisme tel qu'il a été développé par l'école isocratique ou par la scolastique. Au contraire, il va l'exacerber d'une autre manière, comme nous allons le voir. Et des idées révolutionnaires de Montaigne, il ne restera pas grand-chose.

Trois phénomènes, entre autres, expliquent la rapidité avec laquelle le système scolaire du XVII^e siècle s'est mis en place et s'est rapidement implanté dans tout le continent européen. Le premier a trait à un problème démographique et social, le deuxième renvoie à un conflit idéologique et religieux, enfin le troisième repose sur le développement considérable de nouvelles technologies, voire de nouvelles sciences. Nous ne nous appesantirons que sur les deux premiers.

Des classes à plus de deux cents élèves

Avec l'émergence des universités à la fin du Moyen Âge, des internats et des collèges de la Renaissance, on assiste à un afflux massif d'étudiants dans les grands centres urbains. Et il n'est pas rare, à cette époque, de voir les effectifs des classes dépasser les deux cents élèves. Il s'agissait donc d'inventer rapidement des dispositifs sociaux et pédagogiques permettant d'absorber, d'encadrer et d'instruire ce nou-

veau public. Deux nécessités au moins se font dès lors ressentir : celle d'une pédagogie apte à former le plus grand nombre d'étudiants possible dans un même espace-temps et celle d'un encadrement rigoureux de ces derniers en classe et en dehors de l'école.

Les internats ou les collèges et leurs structures quasi militaires permettront d'endiguer plus ou moins l'énergie débordante de ces hordes estudiantines. S'agissant de l'organisation de l'enseignement, cette hypertrophie démographique aura des conséquences qui perdureront jusqu'à nos jours. Ainsi, la classe devient un lieu dédié et équipé en conséquence : on voit apparaître de longs bancs fixés au sol et où s'alignent des dizaines d'élèves en rang d'oignons, un piédestal où trônent le ou les maîtres. Les murs se couvrent de tableaux récapitulatifs, de cartes ou d'autres documents à visée éducative. Les règlements sont affichés au vu et au su de tous. Les élèves ont chacun une place assignée en fonction de plusieurs critères prédéterminés. Le petit matériel scolaire apparaît : règle, plume, panier, etc. Le temps, quant à lui, est minutieusement découpé en leçons consacrées à une même matière, voire en séquences de cinq à dix minutes. Les élèves obéissent et fonctionnent aux gestes du maître, au sifflet et à la clochette, quand ce n'est pas à la baguette¹⁷⁵. Gauthier et Tardif (2005 : 135 – 138) citent Bally (1819 : 195, 230, 236) : « Une place pour chaque chose et chaque chose à sa place ». Ils précisent que l'enseignement mutuel du XIX^e siècle reprend et raffine le mode d'organisation spatio-temporel initié au XVII^e siècle, et cela à l'appui de deux tableaux synthétiques de Bally qui rendent compte du minutage extrêmement fin qui rythmait le comportement et les activités des élèves.

Enfin, l'organisation de la matière scolaire n'échappe pas non plus à cette volonté d'enseigner au plus grand nombre. On la parcellise,

¹⁷⁵ Tolstoï, dans son « Voyage en France » (1888 : 1 – 4), affirme qu'il a visité tous les établissements d'instruction populaire de Marseille et relate ce qu'il a observé, à savoir le culte du « par-cœur » et de l'ignorance dans une institution qui regroupe, sauf rares exceptions, tous les enfants pendant trois à six ans. Cette formation, qui prévaut également en Suisse et en Allemagne selon Tolstoï, n'assure même pas « la possibilité d'écrire les mots sans faute », alors que l'éducation parentale ou même les exigences de la vie quotidienne l'auraient permis beaucoup plus efficacement et en nettement moins de temps. La maîtrise des fondements est absente dans toutes les disciplines enseignées, où seule la récitation des savoirs – oubliée plus vite qu'apprise – est mise en exergue. Tolstoï oppose ici « l'instruction forcée » promue par l'institution et « l'instruction spontanée » de tous les jours, combien plus féconde. Quand Tolstoï mentionne la première, il ne se réfère pas seulement aux contenus, mais aussi à la méthodologie. Il a ainsi observé des « classes d'asile, où des enfants de quatre ans [évoluaient] au sifflet, comme des soldats, autour des bancs, [relevaient et pliaient] le bras au commandement, et d'une voix tremblante et étrange [chantaient] des cantiques à Dieu et des hymnes de remerciement à leurs bienfaiteurs ».

On notera, au passage, que l'analyse de Tolstoï ne se fonde pas sur les « comptes rendus des examens publics, mais d'après des visites continues, des entretiens personnels avec les maîtres et les élèves, à l'école et hors l'école ». L'analyse qualitative de terrain prime ici sur « l'objectivité » pseudo-scientifique des rapports officiels.

l'agence, voire la prédigère, pour la rendre plus facilement accessible. Les plans d'études, les méthodologies, les manuels de l'élève et du maître font donc *florès* à cette époque. Ce qui fait dire à Durkheim (1938b : 87, 88, 98) que l'encyclopédisme promu par la Renaissance, hypertrophié aux XVII^e et XVIII^e siècles, a conduit à un « simplisme français mis en système » qui consiste à retirer de chaque notion étudiée « tout ce qui est de nature à la compliquer ». Ainsi, toujours selon Durkheim, il n'est plus « question de donner à chaque enfant une connaissance intégrale, exhaustive, de toutes les sciences, ni même d'une ou d'un petit nombre d'entre elles. Mais il faut qu'il ait de chacune d'elles une connaissance schématique qui contienne tout au moins les notions les plus fondamentales ». Un enseignement « à la française » dirait Montaigne : un peu de tout et rien du Tout. C'est donc au XVII^e siècle qu'il faut chercher la concrétisation et l'institutionnalisation du savoir scolaire comme substitut du savoir de référence.

Ce qui va asseoir et accélérer encore ce processus, c'est le traitement qu'on va faire subir au savoir de référence, à des fins idéologiques et religieuses cette fois. Le deuxième phénomène annoncé ci-dessus et qui a déteint sur la pédagogie du XVII^e siècle est, on l'aura compris, l'apparition du protestantisme et son opposition au catholicisme, en d'autres termes la Réforme et la Contre-Réforme.

Un nouveau marché de l'éducation

Comme au siècle de Périclès, mais pour des raisons et dans un contexte totalement différents, un nouveau marché de l'éducation s'ouvre avec cette opposition idéologique et religieuse. Afin de promouvoir sa propre conception de la foi et d'y faire adhérer le plus grand nombre de fidèles, chacun des deux camps va mettre, comme il se conçoit aisément en pareilles circonstances, l'accent sur l'éducation et l'enseignement. Les directives pédagogiques, les plans d'études et les méthodologies vont se multiplier au XVII^e siècle, qui consacre aussi l'importance d'une formation des maîtres institutionnalisée.

Nous allons explorer ci-après deux exemples prototypiques de ce mouvement éducatif, représentés par les Jésuites pour la partie catholique et par Comenius pour la frange protestante. Nous verrons ainsi que, si les enjeux idéologiques sont différents d'un camp à l'autre, les principes d'éducation et d'enseignement se rejoignent plus ou moins pour produire au final les mêmes effets.

La *Compagnie de Jésus*, fondée au XVI^e siècle par Ignace de Loyola, entre autres, et reconnue par le pape Paul III en 1540, est un organisme à double face, comme Janus. D'un côté, il est tourné vers le passé et défend l'orthodoxie absolue du dogme chrétien, de l'autre il se profile dans le mouvement humaniste initié au XV^e siècle. En 1599, l'*Ordre des jésuites* publie un plan d'études sous le titre de *Ratio atque Institutio Studiorum Societas Iesus* qui, à en croire Durkheim (1938b : 58) influencera grandement la pédagogie jusqu'au

milieu du XIX^e siècle. Nous montrerons que cette influence va bien au-delà.

Ce document illustre parfaitement la bipolarité de l'éducation jésuite : d'un côté, il s'agissait de défendre et de promouvoir la foi chrétienne, avec le caractère austère qu'on peut conférer à ce genre d'orthodoxie ; de l'autre, il s'agissait de canaliser, voire de récupérer les idées nouvelles issues de la Renaissance : être et ne pas être dans le Monde, tel peut se résumer le défi des Jésuites.

Du point de vue de l'encadrement physique et moral des étudiants, on retrouve ici ce que nous avons défini plus haut, à savoir une discipline militaire et collective associée à un suivi individuel de tous les instants. Ce qui fait dire à Durkheim (1938b : 80) que la « savante méthode » des Jésuites a conduit en définitive à développer la passivité et la dépendance des élèves, sauf peut-être pour ceux qui s'en sont sortis (voir l'exemple de Montaigne, entre autres). Nonobstant les critiques qu'on peut adresser *a posteriori* à ce type d'encadrement, il n'en demeure pas moins qu'il a longtemps concurrencé avec succès celui de l'université et plus tard celui de l'école publique, gratuite et obligatoire. Formation de masse ou culture élitaires, tels sont les enjeux que l'éducation jésuite a tenté de concilier avec plus ou moins de succès.

Mais ce qui nous intéresse prioritairement dans le programme d'études jésuite n'est pas tant ce qui a trait à l'encadrement des élèves que le sort qu'il réserve au savoir de référence. Dans ce domaine, le défi auquel il doit répondre consiste à fonder la foi chrétienne à partir des références païennes, grecques et latines¹⁷⁶, dont se réclament les humanistes. Pour ce faire, on va recourir à tous les processus qui caractérisent aujourd'hui la transposition didactique mal comprise : décontextualisation, dépersonnalisation, désincarnation, amplification et mythification.

Cette accapuration et cette adaptation de l'héritage païen consisteront à présenter les textes anciens sans référence à l'époque et au lieu dans lesquels ils ont été produits, comme s'il s'agissait d'œuvres modernes. Les auteurs seront ainsi dépouillés de toute dimension humaine, qualités et défauts compris, comme leurs personnages d'ailleurs, qui ne représenteront plus que des valeurs universelles et si possible chrétiennes. Comme le signale Durkheim (1938b : 66), Achille deviendra ainsi l'image du courage, Ulysse celle de la prudence avisée et César celle de l'ambition. L'absence, à l'époque, d'une véritable science historique va favoriser ce processus.

¹⁷⁶ S'agissant du rapport fondamental que l'enseignement entretient avec les références culturelles, Durkheim (1938b : 63) met en évidence un axiome, voire un tabou qui veut « qu'une civilisation n'acquiert de valeur éducative qu'à condition de s'être un peu éloignée dans le temps et d'avoir pris, à quelque degré, un caractère archaïque ». Et on comprendra aisément que l'éducation jésuite n'ait pas voulu s'appuyer sur les références de l'époque qui, pour l'essentiel, véhiculaient les valeurs protestantes.

Les textes d'auteurs, quant à eux, ne seront plus enseignés ni analysés dans leur intégralité, mais par extraits répertoriés et promulgués par l'Ordre. La culture qu'on promeut, par ce biais, perd toute dimension épistémologique et son but essentiel consiste à servir de support à la foi chrétienne, comme l'était la raison à l'âge de la scolastique. C'est alors qu'apparaissent ce qu'on appelle encore aujourd'hui les « morceaux choisis », les « reader's digest » les « profils d'une œuvre », c'est-à-dire des textes qui servent de prétextes à faire de l'exégèse, de la grammaire, du vocabulaire et de l'orthographe¹⁷⁷, ou au pire, comme c'était le cas des Jésuites, à promouvoir une idéologie. L'ancrage épistémologique a tôt fait de disparaître derrière l'appareillage scolaire.

Et ce type de démarche didactique commence bien avant le lycée. Nous avons pris pour exemple la collection « Que d'histoires ! CE1 » des éditions Magnard (2011), introduite dans la plupart des cantons de Suisse romande en quatrième année *Harmos* et destinée à des enfants de huit ou neuf ans, cela à la suite de l'adoption d'un plan d'études commun (PER¹⁷⁸). De prime abord, la démarche semble intéressante : les élèves disposent de cinq livrets qui racontent chacun une brève histoire bien adaptée à leur âge. Les sujets traités sont accessibles et permettent néanmoins une ouverture d'esprit à d'autres horizons. La mise en pages et l'iconographie sont agréables. Un « livret de lecture » accompagne ces ouvrages et comprend des « activités d'entraînement ». C'est là que l'affaire se gâte.

Au lieu de laisser au maître et aux élèves le soin d'apprécier, d'explorer et d'exploiter le texte par eux-mêmes, les auteurs de ce livret, formatrices en IUFM¹⁷⁹ ou agrégée de lettres modernes, ont concocté une multitude d'activités de nature et d'intérêt très variables qui finissent par « épuiser » le texte, voire l'attention et surtout la motivation du lecteur. Voici un exemple, pris au hasard et parmi beaucoup d'autres, d'exercices qui font date, réduisent l'autonomie du maître et des élèves à sa part la plus ténue et qui, parfois, frisent

¹⁷⁷ Nous avons pris, au hasard, un moyen d'enseignement de la littérature au lycée pour les étudiants de deuxième année (Parpaïs : 1991) et, tout aussi au hasard, les pages 143 et 144 consacrées à un extrait des *Pensées* de Pascal (« Disproportions de l'Homme »). Voici l'économie du document : une brève introduction biographique avec iconographie en quadrichromie pour « situer » le texte, l'extrait en question avec en marge une traduction moderne du lexique pascalien et des questions qui « guident » la compréhension du texte et enfin les questions d'approfondissement suivantes : *Par quels procédés Pascal prend-il son auditoire à témoin ? Étudiez les démonstratifs, les tournures impératives, le passage de « il » à « nous », l'emploi de « je ». Comment le destinataire est-il désigné ? S'agit-il d'un dialogue ou d'une prédication ? Étudiez les procédés oratoires : anaphores, répétitions, oppositions, figures. Pascal semble-t-il tenté de se détourner de la science ?*

Plus besoin de réfléchir et de comprendre. Il suffit au maître et à l'élève de répondre aux questions en se donnant l'illusion, pour l'un d'avoir préparé sa leçon, pour l'autre d'avoir compris le texte. Et ensuite on passe à autre chose. Priscien et sa grammaire ne sont pas loin.

¹⁷⁸ Plan d'Études Romand.

¹⁷⁹ Institut Universitaire de Formation des Enseignants.

l'absurde : cette activité (2011 : 13) concerne l'histoire intitulée « La princesse à la gomme ».

4. *Je révise la lettre o dans les sons [wa] oi, [u] ou et [ɔ̃] on / om.*
5. *Je sais écrire sans fautes : sous, toujours, pourquoi, beaucoup.*
6. *Je lis à haute voix le plus vite possible : Viens mon chou, mon bijou, mon joujou, sur mes genoux et jette des cailloux à ce hibou plein de poux. [sic]*

Au-delà du caractère pour le moins particulier et problématique de la dernière activité, ce genre d'exercices renvoie à un autre biais fondamental de la transposition didactique mal comprise, sur lequel nous reviendrons et qui concerne *la métaphorisation* qu'elle opère sur la réalité que l'élève côtoie quotidiennement.

La Grande Didactique de Comenius : une auberge espagnole ?

Cette tendance à caviarder le texte, et fondamentalement le savoir de référence, pour l'intégrer à un programme d'études plus ou moins orienté prend sa source dans l'Antiquité grecque, comme nous l'avons vu. Elle a été reprise par la scolastique du Moyen Âge et a été institutionnalisée au XVIII^e siècle par les Jésuites. Mais ils n'ont pas été les seuls à agir dans ce sens et on trouve leurs pendants chez les protestants dans un contexte idéologique certes différent. L'analyse détaillée de *la Grande Didactique* de Jan Amos Komensky (alias Comenius) va le montrer. De cet ouvrage, qui fait la synthèse de la théorie éducative du célèbre pédagogue protestant, Jolibert affirme, dans son introduction au texte (2002 : 7 – 24), qu'il « est l'objet de malentendus constants ». Ainsi, tout en reconnaissant sa « richesse foisonnante », les différents exégètes y ont vu, tour à tour, un « sensualisme pédocentrique », un « antiverbalisme » et une pédagogie d'inspiration démocratique. Chacun y va de son commentaire et de son interprétation orientée vers « sa propre chapelle ». Quand on ne retranche pas purement et simplement de la traduction toute dimension théologique à l'œuvre de Comenius, comme l'a fait Piobetta (1952), à en croire Jolibert, on « actualise » le discours du maître en fonction de ses propres représentations de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'interprétation qu'en dresse Piaget (1999 : 175 – 179), reprise d'un texte de 1957 intitulé « L'actualité de Comenius », est symptomatique de cette tendance à récupérer un auteur du passé en ne retenant qu'une partie de sa théorie. Piaget commence pourtant son analyse par un avertissement fort judicieux, à savoir que « rien n'est plus facile ni plus dangereux que de moderniser un auteur vieux de trois bons siècles, et de prétendre discerner en lui les sources de courants contemporains ou récents ». Cela consisterait, selon lui, à substituer des « discussions d'idées à l'analyse des faits ». Cette retenue épistémologique bienvenue ne l'empêche néanmoins pas, quelques pages plus loin, de présenter « Comenius comme l'un des précurseurs de l'idée génétique, en psychologie du développement, et comme fonda-

teur d'une didactique progressive différenciée en fonction des paliers de ce développement ». Il ajoute que l'auteur de *la Grande didactique* pourrait être considéré, par sa volonté d'internationaliser sa théorie de l'éducation, comme l'un des initiateurs d'un ministère mondial dédié à ce domaine. Et Piaget de conclure que « Comenius est [...] de ces auteurs qu'il n'est pas nécessaire de corriger et de contredire pour le moderniser, mais seulement de traduire et de prolonger ».

De notre point de vue, seule une analyse complète, détaillée et critique de l'ouvrage de Comenius peut permettre d'en identifier l'originalité, mais aussi les filiations, voire les contradictions. Il ne s'agit pas ici de moderniser ou de vouer aux gémonies un auteur ancien, mais de définir quel regard particulier il porte sur une problématique qui le dépasse, parce qu'elle fonde et traverse notre culture. Piaget l'a bien compris cependant, quand il affirme, toujours dans le même texte, que « si les théories passent, les problèmes sont permanents, car ils se renouvellent et se diversifient sans cesse en conservant leur vertu initiale d'orienteurs de la recherche ». On ne saurait mieux définir, en creux, les qualités épistémologiques qui sous-tendent toute recherche, *a fortiori* celles qui ont trait aux sciences humaines : humilité, précision, motivation et persévérance.

Jolibert, qui fustige l'interprétation abusive du texte de Comenius, voire sa récupération, n'est lui-même pas en reste. Dans son introduction à *la Grande Didactique*, il occulte complètement ce que nous appellerons la face cachée de l'œuvre qui, sur plusieurs points, rejoint la pédagogie jésuite et parfois la dépasse. Mais commençons par en définir les enjeux et les objectifs.

L'ambition de Comenius

« Universale omnes omnia docendi artificium » (art universel de conduire tout le monde au savoir universel), tel est le sous-titre de *la Grande Didactique*¹⁸⁰. On a vu la nécessité, à l'époque, de trouver des solutions rapides et efficaces afin de drainer et canaliser cette masse d'étudiants qui déferle dans les grands centres urbains aux XVI^e et XVII^e siècles. Mais l'ambition de Comenius vise au-delà de ce pragmatisme : il veut faire date et inscrire sa méthode pédagogique dans un espace-temps qui dépasse largement ces contingences. Et il y a réussi, comme nous allons le voir.

Pour ce faire, il s'appuie sur trois principes forts : *l'universalité*, *l'infailibilité* et *l'efficacité*. Les deux premiers sont de l'ordre de la

¹⁸⁰ On notera, au passage, que la traduction de ce sous-titre dans l'édition Klincksieck (2002 : première de couverture), à savoir *l'art universel de tout enseigner à tous*, ne correspond pas exactement à l'expression latine. De fait, elle met l'accent sur l'ampleur de la diffusion du savoir, mais elle occulte sa nature ... universelle. Cette deuxième édition, pourtant « revue et corrigée », montre par ailleurs quelques faiblesses lorsqu'il s'agit du détail. Mais on sait que « le diable est dans le détail ». Ainsi, en quatrième de couverture on peut lire : « En plein milieu du XVIII^e siècle [sic], au cœur d'une Europe déchirée, Comenius (1592 – 1670) formule avec fermeté le double principe qui marquera l'orientation de l'instruction moderne [...] ».

transcendance, le dernier ressortit à la méthode afférente. Au lieu que chaque élève roule « sans succès le rocher du savoir » (2002 : 29), Comenius promet¹⁸¹ « une *Grande Didactique*, c'est-à-dire un art universel de tout enseigner à tous, sûr, rapide, solide, c'est-à-dire certain quant au résultat, assez plaisant pour éviter l'ennui des élèves et des maîtres, durable quant à l'acquisition des vraies lettres, des bonnes mœurs et de la piété sincère. Tout le contraire d'un savoir superficiel ». L'entier de son programme est résumé là : ambitions, contenus et contexte. Qui plus est, Comenius a une haute estime de sa « découverte ». Prétendant faire table rase du passé, il compare son « Opera didactica omnia » aux avancées qui ont révolutionné la science et la technique. Il s'autoproclame l'Archimède, le Colomb, le Gutenberg de la pédagogie et devance les éventuelles critiques que pourraient susciter sa théorie en sous-entendant que les génies sont souvent méconnus de leur vivant¹⁸². L'ambition est là, seule la méthode manque encore.

Cette dernière présuppose l'adhésion de l'observateur à un axiome : celui de l'universalité du divin et de la nature¹⁸³.

Une méthode pédagogique universelle et infallible

Pour Comenius, le principe divin et le respect de Dieu sont à l'origine et à la conclusion de la démarche, causes et fins du processus. L'objectif dernier de sa pédagogie consiste à fonder sur Terre une « Académie éternelle » (2002 : 52) qui forme vraiment des hommes savants et donc respectueux de Dieu¹⁸⁴. Le savoir y sera simple et facilement accessible au plus grand nombre, puisque chacun participe des projets divins. Il sera sous-tendu par la foi ou ne sera pas, et conduira naturellement l'élève à l'exercice de la vertu et de la piété, aboutissement de toute éducation. On trouve ici – même si Comenius ne l'admet pas explicitement – une sorte de synthèse entre les principes pédagogiques exprimés par Saint-Augustin et Saint-Thomas d'Aquin dans leur *De Magistro* respectif, une inspiration

¹⁸¹ Il importe de souligner ici qu'il s'agit en effet d'une promesse et non de la description d'une réalité. *La Grande Didactique* s'inscrit donc dans une logique que Kant aurait pu appeler *synthétique a priori*, fondée sur une intuition conceptuelle pour ne pas dire métaphysique.

¹⁸² Leibniz, Michelet et Durkheim (2002 : 7) semblent lui donner raison quand ils en parlent *a posteriori* comme « le Galilée de l'éducation, l'homme de l'universel ».

¹⁸³ Le vocabulaire coménien est empreint de cette volonté d'universalité. La *pansoophie chrétienne* conduit ainsi à la *panméthodologie* et à la *pandidactique*, qui compose la *didacographie*.

¹⁸⁴ La pédagogie de Comenius s'appuie sur une conception millénariste de l'évolution de notre univers, selon laquelle il s'agit, pour résumer grossièrement, de retrouver notre état d'avant le péché originel par l'intermédiaire d'un nouvel avènement du Christ sur Terre mille ans avant le jugement dernier. Le savoir d'avant la chute était toujours évident, jamais complexe et facilement accessible. Si l'on prend cette lunette de lecture de *la Grande Didactique*, on comprend mieux pourquoi Comenius peut prétendre que sa méthode définit « les conditions pour enseigner et apprendre : c'est-à-dire comment enseigner et apprendre de telle sorte qu'il soit impossible de ne pas réussir », avec l'aide de Dieu (2002 : 119).

donc à la fois platonicienne et aristotélicienne de l'apprentissage et de l'enseignement. Si la foi fonde et oriente le savoir, il appartient néanmoins à l'individu de l'acquérir et de le développer, voire de l'organiser pour l'enseigner. D'où la dimension didactique de l'ouvrage qui émerge à la révélation. Ce syncrétisme est encore plus patent dans la conception coménienne de la nature, comme nous allons le voir. Mais pour conclure quant à l'aspect théologique et téléologique de sa théorie de l'éducation, on notera que Comenius s'en sert aussi comme une garantie contre d'éventuelles critiques :

« Si donc quelqu'un, au lieu de favoriser comme il devrait le faire nos vœux et nos tentatives, voulait s'y opposer et les combattre, qu'il sache qu'il déclarerait la guerre, non à nous, mais à Dieu, à sa propre conscience, à la nature et au droit commun [...]. » (2002 : 278)

On n'est pas loin ici d'une forme d'excommunication de la critique, car ce qui fonde les propos de Comenius est, à l'en croire, de l'ordre de la métaphysique, du droit naturel et universel.

Le fonctionnement de la nature, source d'inspiration pédagogique

Comme pour le savoir, la vraie nature selon Comenius est celle d'avant la *chute* :

« Par Nature, nous entendons ici, non l'état de corruption qui nous caractérise tous depuis la chute (à cause de quoi nous sommes appelés *filis de la colère* et incapables de concevoir de nous-mêmes quelque bien), mais la condition première et originelle à laquelle nous devons revenir, comme au tout début. » (2002 : 59)

Dans cet univers premier, tout n'était qu'ordre et beauté, harmonie et simplicité. Le savoir était à portée de main. Ou plutôt, il nous était révélé. Nul besoin donc d'efforts et de sueur pour l'acquérir : il nous advenait. Pour Comenius, il s'agit de retrouver cet état premier par la vertu et la piété, mais aussi par l'éducation. Sa didactique va ainsi s'inspirer du fonctionnement de cette nature, où, pour reprendre *l'Invitation au voyage* de Baudelaire, « tout n'est qu'ordre et beauté, luxe, calme et volupté » (1964 : 77 – 78). L'Homme est « un animal éducatif », selon Comenius (2002 : 69). La nature a déposé en lui les semences du savoir, de la vertu et de la piété, mais elle ne les lui donne pas, comme c'était le cas avant la *chute*. Il doit les développer, et cela de haute lutte, s'il ne s'inspire pas de l'ordre qui sous-tend le fonctionnement de la nature. Cet *impetus*, qui simultanément nous ramène à nos origines et nous pousse vers notre fin, doit se développer par l'éducation dès le plus jeune âge, mais de manière absolument rigoureuse. Car, « l'ordre est l'âme des choses », affirme Comenius (2002 : 105) reprenant Aristote (1846 : III / 5 / 430a). Son absence engendre « langueur, ébranlement, chute et ruine ». On comprend mieux, dès lors, l'importance que prennent, dans la pédagogie coménienne, la nature et les arts (mécaniques), exemples évidents d'ordre et de discipline.

Un corollaire, tout aussi aristotélicien, découle de l'axiome lié à l'universalité de Dieu ou de la nature et à cette nécessité de revenir aux origines : c'est l'obligation faite à l'enseignant d'expliquer à l'élève tous les savoirs par leur cause première :

« Consolider les connaissances par des raisons signifie enseigner toute chose par des causes montrant non seulement le *comment* mais le *pourquoi* de la chose, c'est-à-dire pourquoi elle ne peut pas être autrement qu'elle n'est. Savoir signifie : comprendre par les causes. » (2002 : 153)

Ainsi, comme le stipule le titre du chapitre XIV de *la Grande Didactique* (2002 : 109), « l'ordre scolaire doit s'inspirer de la nature et ne connaître aucune entrave ». Sous la dénomination « ordre scolaire », il faut comprendre à la fois l'organisation institutionnelle et pédagogique de l'enseignement. La première répond, comme nous l'avons vu, à des contingences historiques et sociologiques, la seconde à une volonté d'asseoir une éducation et un enseignement efficaces tournés vers la vertu et la piété. La méthode qu'imagine Comenius répond à ces deux impératifs. Et, comme souvent, elle se définit en réaction avec les pratiques de l'époque.

De fait, c'est en analysant précisément les reproches que l'auteur de *la Grande Didactique* adresse à l'enseignement de son temps que nous comprendrons son projet¹⁸⁵. Le premier grief qu'il adresse à la « méthode ancienne » c'est, qu'en réalité, elle n'était « qu'absence de méthode » (2002 : 269). Comenius va donc tenter de déterminer les causes du mal qui a « paralysé l'enseignement et retardé son développement au point que la plupart des élèves, quand bien même ils passeraient leur vie aux écoles, sont ignorants des sciences et des arts, confinés qu'ils sont aux préliminaires » (2002 : 159 – 174). Il en identifie huit, qui sont présentées au chapitre XIX et auxquelles toute son œuvre tente de répondre. Pour la clarté du propos, nous les répartirons en trois champs : les enjeux et les buts fixés à l'éducation, la méthode et les outils pour les atteindre.

« Premièrement, [affirme Comenius], aucun but n'a été fixé à l'enseignement. Jusqu'où faut-il conduire l'enfant chaque année, chaque mois, chaque jour ? Nul ne le sachant, tout reste confus. »

Pour combler cette lacune, il propose un enseignement progressif et fondé sur le développement cognitif de l'élève, ce qui a particulièrement plu à Piaget. Il imagine ainsi une école où les adultes, à l'écoute de l'enfant et de son « univers exemplaire », ne précipiteraient pas les exigences ni les orientations scolaires¹⁸⁶ (2002 : 40). Dans sa conception syncritique¹⁸⁷ de l'éducation, Comenius estime que « l'enseignement doit suivre les règles de la nature : l'arbre [comme l'élève] grandit tout entier, dans toutes ses parties, année après année, avant de devenir centenaire » (2002 : 242). Il s'agit donc

¹⁸⁵ Comme l'ont montré les reproches adressés aux *sophistes* par Platon, Isocrate et Aristote, la valeur de la critique réside sans doute, fondamentalement et avant tout, dans ce qu'elle nous apprend sur ceux qui la formulent.

¹⁸⁶ On notera que Comenius est opposé à une orientation scolaire des élèves trop précoce, car « dans un jardin [d'enfants], tu ne peux pas choisir quelle herbe il convient d'arracher, quelle autre tu dois laisser [...] » (2002 : 251 – 252)

¹⁸⁷ D'après Jolibert (2002 : 9), se référant à Comenius et à Kant, la *syncrise* « est un jugement comparatif qui permet de tirer la loi de composition interne identique de choses dissemblables en apparence » : éducation ~ nature / élève ~ arbre, pour exemples).

de respecter les *cernes* de l'individu, qui constituent son passé éducatif et son avenir scolaire.

« Tout ce qu'on prétend enseigner, il faut, suivant l'âge, le présenter de manière de n'apporter à l'élève que ce qu'il est capable d'apprendre. » (2002 : 121)

Ce souci du développement et de la progression de l'enfant transparaît également dans la méthode et les structures d'enseignement préconisées par Comenius. Ainsi, le plan d'études qu'il imagine répartira « soigneusement l'ensemble des études entre les classes de manière que chaque niveau éclaire le suivant et ainsi de suite », divisera « avec soin le temps pour que chaque année, chaque mois, chaque jour, chaque heure ait son travail propre » (2002 : 129). Nos *curricula* actuels ne dérogent pas à cette règle.

Chez Comenius, l'acquisition du savoir scolaire s'appuie résolument sur cette dynamique du « pas-à-pas ». Chaque matière est apprêtée, ordonnée et répartie en notions plus ou moins complexes, afin d'en faciliter l'acquisition : « [...] les matières doivent être coordonnées de telle sorte que les études [...] ne paraissent apporter rien de tout à fait nouveau, mais apparaissent comme le simple développement d'études extérieures, repris sous un aspect particulier » (2002 : 128). Ainsi, l'élève qui se consacre à l'étude de la rhétorique commencera par « faire un recueil de synonymes, puis à apprendre à ajouter aux noms, verbes, adverbess les qualifiants. Il passera ensuite aux antithèses, aux périphrases, aux métaphores, à l'étude des constructions harmonieuses et des figures du discours. Lorsque l'élève sera à l'aise dans tout cela, en aucun cas avant, on passera enfin à la composition d'un discours complet avec tous ses ornements » (2002 : 186) [nous soulignons]. Du temps d'Isocrate, les disciples « mettaient les mains à la pâte » beaucoup plus tôt et leur instruction ne durait que deux ou trois ans. Qu'en est-il aujourd'hui ?

Enfin, cette répartition des enjeux et des maîtrises pédagogiques en fonction du développement cognitif des élèves conduit Comenius à distinguer quatre degrés scolaires : « Pour la petite enfance, l'école du giron maternel (jusqu'à six ans) ; pour l'enfance, l'école élémentaire publique, en langue maternelle (jusqu'à 12 ans) ; pour l'adolescence, l'école latine et le gymnase (jusqu'à dix-huit ans) ; pour la jeunesse, l'Académie et les voyages (jusqu'à vingt-quatre ans) » (2002 : 241 – 242). À l'école maternelle, on exercera en priorité les sens et le contact direct avec la réalité. L'école élémentaire développera la sensibilité interne, l'imagination, la mémoire, les habiletés langagières, techniques et artistiques. Au gymnase, les étudiants s'adonneront à la dialectique, à la rhétorique, à la grammaire (au sens de la logique ou de l'exégèse de textes) et aux autres sciences ou arts libéraux. Enfin, l'Académie consacrera la formation morale, éthique, théologique et philosophique. On constatera qu'en regard des contenus et des objectifs d'apprentissage de l'époque, l'organisation scolaire d'aujourd'hui a opéré une sorte d'étalement centrifuge des contenus, pour certains vers les premiers degrés du *cursus* scolaire et pour d'autres vers les derniers. La morale, l'éthique et la théologie émergeant au système.

Le deuxième type de reproches que Comenius adresse à l'ancienne pédagogie touche au manque de clarté concernant les chemins qui devraient permettre de répondre de manière sûre aux enjeux et aux buts définis ci-dessus. C'est ce manque de méthode qui, à l'en croire, a conduit au morcellement de la matière, à la dispersion du savoir et à l'évanescence des connaissances. La désorganisation scolaire a atteint un tel degré à l'époque qu'on ne doit pas s'étonner de « l'échec scolaire général, mais du fait que quelques-uns aient pu sortir de ce labyrinthe inextricable. Ils devaient sans doute être doués d'une intelligence céleste ! », conclut Comenius (2002 : 160).

Les solutions qu'il préconise pour sortir de cette ornière s'inspirent une nouvelle fois de la nature et plus particulièrement du soleil. Ainsi, ce dernier n'éclaire pas chaque chose de manière singulière, mais uniforme. Les saisons se succèdent toujours dans le même ordre et les mêmes choses produisent les mêmes formes selon une gradation immuable. Enfin, ce qui est inutile, la nature s'en débarrasse. En conséquence, il convient de refondre fondamentalement la gestion pédagogique des contenus et de la classe.

Pour Comenius, on doit d'abord regrouper les matières d'enseignement qui s'appuient sur les mêmes principes, alors qu'on les dissociait auparavant. On apprenait, par exemple, d'abord à lire, puis quelques mois plus tard à écrire. On mettait l'enfant « en face des mots dans une guerre de plusieurs années, sans se préoccuper des choses ». Tout cela doit être revu, comme d'ailleurs la pluralité et la grande diversité des méthodes utilisées pour enseigner. Elles diffèrent « d'une école à l'autre, d'un maître à l'autre, d'une discipline à l'autre, parfois pour un même maître », laissant l'élève dans l'incertitude et le doute, quand ce n'était pas le dégoût et le découragement. Il faut donc trouver une seule méthode d'enseignement, indépendante des disciplines, voire des maîtres qui l'appliquent. Ce qui importe c'est la préparation de la leçon et son adéquation à la méthode. Peu importe qui la donne. Enfin, les sciences et les arts doivent être enseignés de manière globale et non plus morcelée. Cette dernière affirmation s'appuie sur un principe méthodologique qui veut qu'on aille du simple au complexe, qu'on évite tout obstacle à l'apprentissage et qu'on se contente d'abord d'enseigner les bases de toute discipline.

S'agissant de la gestion de la classe, Comenius préconise la présence d'un seul maître pour un même groupe d'élèves, car lorsqu'ils y en a plusieurs, cela distraie l'attention de l'auditoire, affirme-t-il. On voit poindre ici le débat récurrent entre l'enseignement généraliste ou spécialisé d'une discipline. Pour donner la leçon à plus de deux cents étudiants, on recourra à une organisation quasi militaire, comme chez les Jésuites. D'où les cohortes d'élèves avec leur organisation interne très hiérarchisée : « on divise la classe en groupes de dix élèves, [...] on désigne un moniteur par groupe et un moniteur chef à la tête de quelques groupes » (2002 : 163). D'où l'importance non seulement d'enseigner aux élèves, mais également d'apprendre à quelques-uns d'entre eux à enseigner. Cette délégation de responsabi-

lité répond à un triple objectif : gérer une classe nombreuse, certes, mais aussi appliquer la maxime aristotélicienne qui veut que le vrai savant est celui qui sait enseigner son savoir, et enfin, d'un point de vue cognitif, ancrer la connaissance nouvellement acquise dans la mémoire à long terme de l'élève : « [...] l'enseignement par les élèves est trop négligé et il serait bon de l'introduire. Rien n'est plus vrai que cette maxime : *Qui enseigne aux autres s'instruit lui-même*. Le génial Joachim Fortius [Ringelberg] disait en parlant de lui-même, qu'il oubliait en un mois, et même plus vite, tout ce qu'il lisait et entendait une fois. En revanche, ce qu'il avait enseigné, il le gardait jusqu'à la mort gravé dans sa mémoire » (2002 : 156).

Contrairement aux Jésuites cette fois, Comenius exclut tout enseignement individualisé dans sa théorie pédagogique. Comme nous l'avons vu, l'encadrement des étudiants dans les collèges jésuites confinait au préceptorat, voire parfois à la coercition. Rien de tel chez l'auteur de *la Grande Didactique*. On y perçoit une volonté de tenir l'élève à distance du maître et même une forme de hantise de ce dernier à tout contact avec lui :

« On ne donne jamais de leçon particulière, dans l'école ou hors de l'école, mais toujours des leçons collectives. C'est pourquoi le maître ne devra pas se placer à côté d'un élève, ni permettre à aucun élève de se placer à côté de lui. Il se tiendra sur sa chaise (pour être vu et entendu de tous) et comme le soleil, répandra ses rayons sur tous. Les élèves attentifs des yeux et des oreilles, recevront ainsi tout ce qu'il exposera du geste ou par le dessin. Ainsi, à une seule coupe pourront se désaltérer non pas un ou deux, mais plusieurs assoiffés. » (2002 : 163)

Cette différence fondamentale d'encadrement de l'élève est sans doute l'un des facteurs qui expliquent le grand succès rencontré par l'enseignement jésuite dans une période troublée où il s'agissait d'éduquer avant de pouvoir enseigner. Comenius le reconnaît lui-même quand il cite Sénèque : « Éduque d'abord, enseigne ensuite, car la science s'acquiert mal sans mœurs. » (2002 : 134). De nos jours encore, la plupart des écoles privées présentent la qualité de leur encadrement comme un atout qui les différencie des écoles publiques.

Ce qui réunit cependant la pédagogie jésuite et coménienne, c'est leur conception de l'outil pédagogique. Toutes deux considèrent que la classe doit être un lieu dédié à l'enseignement, où toute influence extérieure amollissant l'esprit est prohibée afin de « retrouver la vigueur primitive et faire renaître le désir de connaître » chez l'élève (2002 : 100). Elle doit être agréable et attrayante, mais refermée sur elle-même, « à l'abri de la foule et des distractions »¹⁸⁸ (2002 : 130). Un dilemme se présente alors au pédagogue : comment concilier une méthode d'enseignement anti-verbaliste qui préconise un contact de tous les instants avec les choses, donc avec la réalité, et la fermeture de la classe aux « turpitudes » du monde extérieur ? La réponse est simple, mais non sans conséquences funestes : *inviter la réalité à entrer en classe*. Mais pas n'importe quelle réalité. Elle aura dû passer

¹⁸⁸ On se rappellera qu'en Suisse, il n'y a pas si longtemps, la plupart des « écoles normales » de formation des maîtres étaient soit intégrées à des séminaires soit construites à la périphérie des centres urbains.

d'abord par un processus de transposition métaphorique, voire idéologique. C'est en ce sens que Comenius insiste sur l'importance d'un outillage scolaire bien choisi¹⁸⁹. « À l'intérieur [de l'école, on aménagera] des pièces lumineuses, propres, ornées de peintures et de portraits d'hommes illustres, de cartes de géographie, d'images historiques, de travaux manuels » (2002 : 136). Quant à l'extérieur, il reproduira, en miniature, la nature dans son ensemble (terrain de promenade et de jeux, jardin d'arbres, de fleurs et de plantes). Un macrocosme culturel et naturel inséré de force dans un microcosme autogéré et auto-suffisant : telle est l'image que se fait Comenius d'un lieu scolaire. Mais cela n'était possible que par un processus de transposition spatiale et temporelle qui devait ramener les dimensions de l'univers à celles de la classe. Et gare aux récalcitrants ou aux négligents qui ne prendraient pas « soin de préparer tout l'outillage scolaire, livres, tableaux, modèles, etc. », car ils ne pourront pas enseigner efficacement (2002 : 122). En effet, affirme Comenius, quand un « maître inexpérimenté ou négligent » se trouve dans la situation de rechercher un instrument qu'au moment où il en a besoin ou qu'il fait tout au dernier moment, il se trouve dans la situation d'un médecin qui, « devant une urgence, [commencerait] par courir jardins et forêts pour trouver les herbes et les racines de ses décoctions » (Ibid.).

Mais cette transposition est également didactique quand elle touche au savoir enseigné, et plus particulièrement aux livres, qui, à l'époque, constituaient à peu près la seule source de connaissance. Là encore, la pluralité et la variété sont proscrites. Avant Comenius, « il était permis aux élèves, avec la bénédiction des maîtres, d'employer des livres divers sur les mêmes matières, au sein de l'école comme à l'extérieur. Autant d'auteurs différents, autant de progrès pensait-on naïvement ; alors qu'ils les exposaient à tout confondre » (2002 : 160). Pour un enseignement efficace, il convenait donc d'en réduire drastiquement le nombre et surtout de bien les choisir¹⁹⁰. Cela valait également pour les méthodologies, comme nous l'avons vu.

Pour conclure, Comenius résume sa vision d'un enseignement rapide, efficace et collectif en huit règles fondamentales (2002 : 161) :

- 1) « Chaque école, ou tout au moins chaque classe, est affectée d'un même et unique maître. »
- 2) « Pour chaque matière les élèves ne disposent que d'un seul livre. »
- 3) « Le même enseignement est donné à tous de manière collective. »

¹⁸⁹ Jolibert, dans son introduction à *la Grande Didactique* (2002 : 7) s'enthousiasme face au souci du détail de Comenius : « Ne va-t-il pas jusqu'à se soucier de l'emploi du temps quotidien et composer cet outil pédagogique exceptionnel que fut l'*Orbis sensualium pictus* (le monde sensible illustré), un des premiers livres à usage scolaire où l'image ait un rôle fondamental, réédité jusqu'au XIXe siècle ? On doit reconnaître que ses conseils pratiques sont toujours pertinents et pourraient inspirer bien des réformateurs contemporains [...] ». Nous sommes en 2002 quand Jolibert écrit ses lignes !

¹⁹⁰ Les critères de ce choix seront exposés ci-après.

- 4) « Dans toutes les disciplines et pour toutes les langues, la méthode reste la même. »
- 5) « On donne un enseignement solide et concis des notions de base afin que ces fondements soient la clef de compréhension de tout le monde visible. »
- 6) « L'enseignement unit dans sa présentation ce qui est uni dans la nature. »
- 7) « La progression des études suit rigoureusement l'idée que chaque nouvelle connaissance renforce celle qui la précède et ouvre la voie de celle qui la suit. »
- 8) « Enfin [...] on supprime tout ce qui est inutile.

Ces principes, pour datés qu'ils puissent paraître, ont néanmoins influencé longtemps notre système scolaire et nous ne sommes pas convaincu qu'ils soient tous tombés en obsolescence. Mais ce qui importe ici c'est d'en identifier les fondements afin, entre autres, de savoir de quoi l'on parle quand on se réfère à l'*enseignement traditionnel*. Or, ce dernier n'a pas seulement influé sur l'organisation spatiale, temporelle, méthodologique et notionnelle de notre système scolaire, mais plus profondément sur notre représentation de ce qu'est l'intelligence de l'élève, la nature du savoir à transmettre et son mode de transmission.

C'est en analysant précisément ce que Jolibert nomme, d'un doux euphémisme, les « ambiguïtés » de *la Grande Didactique* (2002 : 7) et que nous appellerons la face cachée de Comenius qu'on découvrira les véritables fondements de l'éducation qu'il initie et que nous reproduisons partiellement encore aujourd'hui, malgré les « réformateurs contemporains » ou à leur insu.

La face cachée de Comenius

La faiblesse rédhibitoire de *la Grande Didactique* réside à la fois dans sa volonté de tout soumettre à ses vues et dans sa trame idéologique qui détermine un certain nombre de choix pédagogiques et, plus fondamentalement, épistémologiques. Quand Comenius affirme que l'homme est « un animal éduable », que chacun de nous dispose des capacités premières pour apprendre, qu'il faut donner du sens à l'apprentissage et ne pas vouloir gaver les élèves de connaissances diverses (2002 : 62). Enfin que l'École doit préparer à la vie, de telle sorte que les enfants « trouvent autant de plaisir à étudier qu'à aller gauler les noix (cf. le radeau de Ramuz), on ne peut qu'acquiescer. Mais la difficulté survient quand il s'agit d'appliquer ces principes généreux à une classe de deux cents élèves. Alors, c'est le processus d'uniformisation mécaniste qui prend le dessus : l'élève n'est plus un individu à part entière dont il convient de développer harmonieusement l'intelligence, mais une « feuille de papier » vierge qu'il s'agit d'imprimer. Alors, l'enseignant devient typographe.

C'est ce que Comenius appelle, avec une forme d'extase, la « didacographie » : « décidément ce mot me plaît !¹⁹¹ », affirme-t-il (2002 : 271). Il invente ce concept en comparant l'art typographique et l'enseignement :

« Le papier, c'est l'élève dont l'esprit doit être imprimé par les caractères des sciences. Les *types*, ce sont les livres de didactique et tous les autres instruments préparés pour faciliter la lente impression des matières à apprendre dans l'esprit de l'élève. L'encre, c'est la voix vivante du maître qui transmet à son auditoire la signification exacte des idées du livre. La presse, c'est la discipline scolaire qui dispose et pousse les élèves à se pénétrer de l'enseignement. »

Si l'analogie fonctionne parfaitement d'un point de vue rhétorique, on se demande encore ce qui la sublime, c'est-à-dire où en est le sens, voire la pertinence. C'est là le côté problématique de toute interprétation mécaniste d'une activité humaine. Une fois l'origine de la comparaison oubliée, on n'en retient plus que l'interprétation : l'esprit de l'élève est un ensemble vide qu'il s'agit de combler et l'enseignant est l'instrument passif de ce processus. Plus besoin de réfléchir puisque la matière et la méthode sont données, comme le montre une autre analogie :

« Un organiste exécute rapidement n'importe quel morceau s'il a devant lui la partition bien écrite, bien qu'il soit peut-être incapable de le composer ou même de l'exécuter de mémoire. Pourquoi le professeur ne pourrait-il pas, de la même façon, tout enseigner dans son école si à la fois la matière et la didactique sont imprimées dans des livres mis à sa disposition ? » (2002 : 270)

Cela coule de source ! Car, Pour Comenius, « la mission des maîtres n'est pas d'inventer et de redécouvrir la matière et la méthode pour instruire, mais de transmettre aux jeunes intelligences une culture déjà existante à l'aide de moyens élaborés et mis à leur disposition » (Ibid.). Quand il parle de didactique, il s'agit en fait de méthodologie ou d'application servile d'un savoir prédigéré à l'aide d'une méthodologie imposée par la « noosphère », pour reprendre la terminologie de Chevallard. Aristote avait déjà compris cette différence essentielle, lui qui reprochait à certains *sophistes* de ne pas enseigner l'art, mais les résultats de l'art et ainsi de s'imaginer montrer quelque chose. Et il faut reconnaître que cette distinction entre didactique et méthodologie n'est aujourd'hui encore pas suffisamment clarifiée dans les institutions de formation et *a fortiori* dans l'esprit des futurs enseignants, qui souvent demandent au mieux des « outils », au pire des « recettes » pour enseigner et à qui on propose une réflexion sur les pratiques. Or, comme cette réflexion porte en priorité sur des problèmes pédagogiques d'ordre général et de gestion de la classe, rarement sur le savoir enseigné, on peut comprendre la déception, voire le désarroi de certains stagiaires.

¹⁹¹ On retrouve ici le même genre d'« euphorie » que celle qu'a pu éprouver Chevallard lorsqu'il a inventé le concept de « théorie anthropologique du didactique ».

Comenius concède néanmoins que, si sa méthode « typographique », ou didacographique, « convient à toutes les intelligences [...], elle réussit mieux sur les brillantes » (2002 : 271). Ce qui lui donne l'occasion d'en distinguer six sortes (2002 : 100 – 103).

Il y a d'abord « les enfants qui ont l'intelligence pénétrante, qui sont désireux d'apprendre et faciles à diriger ». Pour eux, point de souci, si ce n'est de les servir « au banquet de la science » sans les gaver. En revanche, il faut aiguillonner ceux qui « ont l'intelligence pénétrante et docile, mais lente ». Il y a ceux encore, un peu plus problématiques, qui font preuve d'une intelligence pénétrante et qui sont avides de savoir, mais qui sont entêtés et indociles. On dirait « ascologiques » ou « à haut potentiel » aujourd'hui. Ils sont généralement mis à l'écart par les autres élèves et l'institution n'en attend rien de bon. D'après Comenius, ces élèves font leurs preuves, au bon ou au mauvais sens du terme, en dehors de l'École, qui ne peut pas grand-chose pour eux. Comme ce fut le cas de Thémistocle à qui son précepteur disait : « Mon enfant, rien de médiocre ne t'attend plus tard. Soit tu seras le bienfaiteur de la république, soit tu seras son fléau ».

Les trois derniers « cas » sont plus problématiques, car ils ne correspondent pas tout à fait à la représentation que se fait l'institution d'un élève convenable, à savoir qui possède une intelligence pénétrante et désireux d'apprendre. Il y a d'abord « les suiveurs » qui sont « dociles et avides de connaissance mais d'esprit lent et obtus ». Ce sont ces élèves dont on disait encore récemment : « Se donne de la peine et en a ». L'École doit néanmoins les accueillir, selon Comenius, et faire preuve de bienveillance à leur endroit, car « une fois qu'ils ont compris, ils n'oublient plus », même si c'est peu de chose. Il y a ensuite « les enfants à la fois d'intelligence bornée, négligents et paresseux » qu'on peut encore corriger en faisant preuve de beaucoup de patience et d'expérience, sauf à leur trouver « une invincible obstination ». Enfin, on trouve « les idiots de nature impétueuse et maligne. La plupart sont perdus », à moins de s'en remettre à Dieu, dont la bonté fait qu'il n'y a, à en croire Comenius, qu'un « dégénéré sur mille » élèves.

Rappelons que cette « typologie des intelligences » date du XVII^e siècle et qu'il ne viendrait à l'idée de personne de l'appliquer à nos classes d'aujourd'hui. Mais là où elle nous intéresse, c'est qu'elle dessine, pour la première fois et en creux, l'image de « l'élève moyen », sorte de fantôme pédagogique auquel s'adresseront, après Comenius, la plupart des auteurs de méthodologies et de moyens d'enseignement :

« Notre méthode s'applique aux intelligences moyennes qui sont les plus nombreuses, tout en laissant une place possible aux lisières pour les intelligences trop vives qui s'épuiseront trop tôt et aux aiguillons pour exciter les esprits indolents. » (2002 : 102)

Mais les effets problématiques de la théorie éducative de Comenius touchent au paroxysme quand il s'agit de choisir les références scientifiques, principalement livresques, de l'enseignement. Nous avons vu comment les Jésuites ont contourné l'obligation qui leur était faite de recourir à la tradition gréco-latine, donc païenne, modé-

lisant les textes à leur guise et en fonction de leurs visées théologiques. Avec Comenius, on franchit une étape supplémentaire : seules les Saintes Écritures ont vraiment droit de cité en classe, car elles sont « l'alpha et l'oméga de l'école chrétienne » (2002 : 213). Le culte de Dieu est l'aboutissement de l'étude (2002 : 85) et la vraie philosophie, celle qu'on devrait enseigner dès le plus jeune âge, « n'est que l'authentique connaissance de Dieu et de ses œuvres, lesquelles ne se reconnaissent clairement que par la parole même de Dieu » (2002 : 230). On retrouve ici les principes pédagogiques développés par Saint-Augustin dans son *De Magistro*.

Le chapitre XXV de *la Grande Didactique* traite précisément du rapport que tout bon enseignant devrait entretenir avec la tradition païenne (2002 : 221 – 236). Il s'intitule « Des livres des anciens : si nous voulons réformer les écoles d'après les vraies règles de la religion chrétienne, nous devons proscrire bien des ouvrages païens, ou du moins ne les utiliser qu'avec plus de précautions qu'on ne l'a fait jusqu'à présent ». Quand Jolibert présente la structure générale de l'ouvrage de Comenius, il prend bien soin de « noyer » ce chapitre dans ce qu'il nomme l'approche disciplinaire de la théorie coménienne. Or, ce passage n'a absolument rien à voir avec cette problématique. Déjà par la violence du ton, ce chapitre détonne en regard de l'expression sereine (même si elle est parfois empreinte d'euphorie) se dégageant de ce qui précède et de ce qui suit. Il s'agit, en fait, d'une véritable exhortation à proscrire tout ce qui pourrait entraver l'accès des élèves à la vraie foi. Les « savants de l'ici-bas » en font partie. La profusion, presque exclusive, des références aux textes bibliques distingue également ce chapitre des autres : dès lors, on comprend mieux quelle est la véritable source de la connaissance pour Comenius, qui se distingue ainsi des érudits, et mêmes des théologiens de son temps pour qui « le Christ ne fournit plus que l'apparence ; le sang et l'esprit se [trouvant] chez Aristote et con-sorts ».

Et il ne s'attaque pas seulement aux textes anciens, mais également à leurs auteurs, dont il fustige les mœurs dissolues et la dépravation. Il va jusqu'à les qualifier de « bouffons » :

« Il ne convient pas que nous, qui sommes devenus par le Christ les prêtres et formateurs des siècles futurs, nous nous abaissions à fréquenter de trop près avec nos enfants les païens ignorants et que nous en fassions nos délices. Car assurément, on n'a pas l'habitude de donner en guise de pédagogie des parasites ou des bouffons aux fils des rois et des princes. Donnerions-nous sans rougir pour éducateur aux enfants du Roi des Rois, aux petits frères du Christ, aux héritiers du royaume éternel, le comique Plaute, le folâtre Catulle, le lascif Ovide, le moqueur Lucien, sacrilège envers Dieu, l'obscène Martial et d'autres de même farine, dépourvus de vraie sagesse et indifférents à Dieu ? »

Les philosophes n'ont pas plus d'intérêt à ses yeux : Cicéron ne prétend-il pas « que la cause de toute vertu réside dans l'amour de soi et l'égoïsme », quant à Platon, il « est plein d'orgueil et de morgue », et enfin Aristote doit être considéré comme le dernier des auteurs

« propres à l'exhortation religieuse ». Dans son élan mystique et se référant aux *Éphésiens* (III, 10), Comenius n'hésite pas à brandir l'excommunication pour ceux qui désobéiraient à son injonction et en appelle même à l'autodafé :

« Ne taisons pas l'interdiction que Dieu a faite à son peuple des autres pratiques païennes, ni la menace à ceux qui passeraient outre. *Le Seigneur détruira ces nations devant toi... Quant à toi, tu détruiras par le feu leurs statues.* »

Mais il sait pertinemment qu'à son époque on ne peut pas faire l'économie d'une étude des auteurs et des textes anciens, sauf à perdre toute sa clientèle. Il va donc procéder comme les Jésuites et ne retenir de la tradition païenne que « les pensées, paroles et actions qui [...] paraissent acceptables ». Cependant, cela ne suffit pas. Il faut laisser accroire que ces « extraits » sont l'expression de la foi chrétienne. Il s'agit de dépouiller les anciens de leur art pour s'en parer.

Le paragraphe 21 du chapitre en question fait froid dans le dos quand on sait qu'il résume la face cachée de l'épistémologie qui prévaudra jusqu'à la fin du XIXe siècle, voire au-delà. Étant donné sa gravité, nous le reproduisons *in extenso* ci-dessous :

« Mais soit ! Admettons que ces auteurs païens possèdent correction, clarté de style, richesse de l'expression, concision des adages et des maximes morales. Est-ce pour autant à cause de ces ornements qu'il faut leur confier nos fils ? Ne vaut-il pas mieux dépouiller les Égyptiens de leur beauté de style pour nous en parer ? Non seulement cela est permis, mais Dieu va même jusqu'à l'ordonner : c'est à bon droit en effet que toutes les possessions des païens sont dues à l'Église. Tu diras : « Il est donc nécessaire que nous parvenions à ces connaissances si nous voulons les emprunter ! » Je réponds : c'est dans l'intention de s'emparer de la terre des païens au nom d'Israël que Manasses et Éphraïm partirent en armes avec les hommes, prenant soin de laisser les enfants et les inaptes à la guerre en lieu sûr. C'est ainsi qu'il nous faut agir. Attribuons-nous, nous qui sommes des hommes déjà forts et solides grâce à l'instruction et à la foi chrétienne, le rôle de désarmer les auteurs païens. N'exposons pas la jeunesse à ces périls. Qu'adviendrait-il si ces auteurs massacraient nos enfants, les blessaient gravement ou les tenaient prisonniers ?

Tristes sont les exemples qui sont sous nos yeux ! Ils sont nombreux ceux que la philosophie païenne éloigne du Christ et précipite dans le paganisme. Il serait donc très prudent d'envoyer déjà solidement armés ceux qui vont arracher leur or et leur argent à ceux que la volonté divine a voués à l'anathème ; ainsi d'ailleurs que ceux qui les répandent entre les héritiers du Seigneur. Que Dieu guide les esprits héroïques qui enseignent les fleurs de rhétorique recueillies dans ces vastes déserts et les aide à les répandre à travers les jardins de la philosophie chrétienne afin que rien ne nous manque. »

Il ne s'agit donc plus, pour Comenius, d'imiter les anciens et encore moins de s'en inspirer, mais bien de les dépouiller, selon une logique qui a permis toutes les exactions, dont celles commises lors des croisades ou plus tard par l'Inquisition : comme le dieu chrétien est à l'origine de toute chose et de tout individu, la richesse de ce dernier, qu'elle soit réelle ou culturelle, ne lui appartient finalement pas en propre. Au contraire, elle est la preuve de la bonté et de la prodigalité

du divin. On retrouve d'ailleurs cette forme de dépossession de l'acte créatif dans l'art gothique, dont on attribuait la beauté non aux artistes, mais à Dieu soi-même, seul habilité à créer. Or, les auteurs païens, dont Comenius ne peut que reconnaître la beauté des textes et la grâce du style, se sont approprié ces richesses indûment, puisqu'ils ne reconnaissent pas leur véritable auteur, à qui ils doivent également leur existence. Les écrivains chrétiens sont donc non seulement dans leur bon droit quand ils récupèrent ces richesses et s'en parent, mais ils répondent fondamentalement à une injonction divine.

En conséquence, l'École ne doit pas exposer la jeunesse au contact direct avec les auteurs païens, que Comenius finit par comparer aux infidèles qui massacraient les croisés ou les prenaient en otages. Sur le fond, cette posture pour le moins critiquable par rapport au savoir de référence hérité de l'Antiquité rejoint celle que nous avons identifiée dans la théorie éducative des Jésuites : elle évacue toute trace d'approche épistémologique et culturelle dans l'enseignement, ou plutôt elle leur substitue leurs équivalents, créés pour l'occasion et revêtus d'une nouvelle légitimité, idéologique et théologique cette fois¹⁹².

Cette manière d'abstraire le savoir de référence (principalement littéraire à l'époque) de son contexte de production culturel, sociologique et plus tard scientifique perdurera tout au long des XVIII^e et XIX^e siècles, malgré quelques tentatives sans lendemain de fonder scientifiquement l'enseignement¹⁹³. Nous pensons ici principalement au mouvement encyclopédiste et aux écoles centrales issues de la Révolution. Durkheim, citant Lacroix, corrobore cette pérennité intermittente, mais résolue, d'une pratique à vocation essentiellement littéraire qui se bornait à « enseigner l'ensemble des règles établies par les critiques, d'après l'examen attentif des productions du génie » (1938b : 108). Nous retrouvons ici le formalisme d'antan qui repousse le moment de la création par l'étudiant à plus tard, à « l'âge mûr » en d'autres termes.

¹⁹² Nous verrons qu'elle peut également être de nature pédagogique.

¹⁹³ S'agissant de l'évolution des théories pédagogiques d'un point de vue institutionnel, Durkheim (1938b : 109 / 115 / 117) mentionne deux événements remarquables lors de cette période. Le premier renvoie à la création des « Écoles centrales » (1795) par la Convention révolutionnaire qui prétendait faire table rase du passé jusque dans les structures, les méthodes et les contenus d'enseignement. Dans ces écoles, précise Durkheim, « tout était neuf ; les cadres scolaires, les matières enseignées, les méthodes employées, le personnel des maîtres, tout fut tiré du néant. Pour la première fois, on entreprenait d'organiser la culture intellectuelle et morale de la jeunesse sur des bases exclusivement scientifiques. Non seulement l'entreprise était nouvelle, mais jamais elle n'a été reprise depuis avec cette rigueur systématique ». Ces écoles disparurent six ans plus tard, en 1802, et furent remplacées, dans un premier temps, par les lycées puis par un organisme qui réunissait tous les établissements d'instruction du pays, à savoir l'Université de France. Ces nouvelles structures, créées par le pouvoir central et soumises à des contraintes politiques, voire économiques, vont restaurer les pratiques anciennes où l'importance des sciences sera relativisée, au profit du « vieil enseignement littéraire, le meilleur auxiliaire de ce qui [...] paraissait être la saine doctrine ».

Un dernier élément illustre la valse-hésitation de l'époque s'agissant des enjeux, objectifs et contenus assignés à l'École, à savoir la prolifération des plans d'études, règlements et directives de tous ordres dans ce domaine. D'après Durkheim, qui cite Gréard, on ne compte pas moins de quinze plans d'études successifs au cours du XIXe siècle pour l'enseignement dans les lycées ou les collèges de France et septante-cinq modifications réglementaires plus ou moins importantes entre 1802 et 1887 (1938b : 115). Aristote l'avait déjà remarqué : une profusion d'avis divergents et particuliers sur la question des fondements de l'éducation¹⁹⁴, loin d'enrichir la réflexion, contribue plutôt à embrouiller la question et donne surtout l'impression d'une faiblesse dans la définition des principes premiers qui devraient sous-tendre toute démarche éducative.

L'effet Bouvard et Pécuchet ou la mythification du savoir scolaire

C'est en opposition à toute cette tradition éducative, mais sans distinction d'époques¹⁹⁵ et de nuances, pour tout dire sans l'avoir précisément identifiée que les tenants d'une pédagogie nouvelle vont se profiler vers la fin du XIXe siècle, motivés théoriquement par l'émergence des sciences expérimentales ou positives, institutionnellement par le décret d'une école laïque, publique, gratuite et obligatoire, enfin pédagogiquement par les thèses de Rousseau, *le Copernic de la pédagogie*, selon Claparède. Comme chaque fois qu'on a voulu « tuer le père », on a tenté ici de faire table rase du passé et de reconstruire *ex nihilo* ce qui avait été mûrement réfléchi, mais sans doute insuffisamment expérimenté, depuis des siècles, voire des millénaires.

Ainsi, Binet, « fondateur de la pédagogie expérimentale », cité par Gauthier et Tardif (2005 : 142 – 143), affirme-t-il, en 1898, que « l'ancienne pédagogie, malgré de bonnes parties de détail, doit être complètement supprimée, car elle est affectée d'un vice radical. Elle a été faite de chic, elle est le résultat d'idées préconçues, elle procède par affirmations gratuites, elle confond les affirmations rigoureuses avec des citations littéraires, elle tranche les plus graves problèmes en invoquant la pensée d'autorités comme Quintilien et Bossuet, elle remplace les faits par des exhortations et des sermons ».

Quant à Claparède (Ibid. : 143), dans son texte *Pourquoi les sciences de l'éducation ?* (1912), il confirme « qu'il fallait [...] raser [l'édifice pédagogique antérieur] et le reconstruire, car le plan même en est mauvais. Ce sera la tâche de demain ». Pour lui, « détruire l'édifice pédagogique ancien, c'est démolir tout ce qui, en pédagogie, se fonde sur le bon sens (la tradition) ; reconstruire un nouvel édifice, c'est faire de la pédagogie une discipline expérimentale [...]. Ce

¹⁹⁴ À distinguer des modalités d'application de ces fondements où la pluralité peut être considérée comme une richesse.

¹⁹⁵ À y regarder de plus près, on constate que les critiques des pédagogies nouvelles s'adressent principalement, voire exclusivement, aux théories éducatives des XVIIe et XVIIIe siècles (à l'exclusion de Rousseau bien entendu).

n'est que dans l'observation contrôlée et dans l'observation provoquée que gît le salut de la pédagogie [...] et cela permettra de faire plus, plus vite et mieux ».

Ainsi, le but ultime de cette pédagogie nouvelle, qu'on qualifie à l'époque de pragmatique et fonctionnelle, n'est pas sans rappeler celui de la *Grande didactique* de Comenius¹⁹⁶. Mais la manière de le réaliser est fondamentalement et radicalement différente, en premier lieu parce qu'elle se définit par opposition au passé, à la tradition et à l'autorité. Ce contre-pied prendra différentes formes et portera sur plusieurs éléments fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage¹⁹⁷. La plus profonde révolution (au sens de changement de paradigme) concerne le choix de l'objet sur lequel porteront dorénavant tous les efforts de l'observation. D'une analyse superficielle et orientée de la tradition éducative, on a conclu que cette dernière avait outrageusement privilégié le savoir et sa transmission au détriment de l'élève, qu'elle considérait comme « un adulte en miniature », quand ce n'était pas comme un sous-homme¹⁹⁸. Et donc, comme la mesure et la nuance ne sont pas l'apanage des velléités révolutionnaires, les tenants des pédagogies nouvelles ont consacré la presque totalité de leurs recherches à l'enfant et à son développement. Leur *leitmotiv* était que, pour sauver la pédagogie, il fallait faire surgir le savoir du dedans et non plus l'imposer du dehors par autorité.

La question d'actualité n'était donc plus de définir comment le savoir s'était construit et comment on pouvait le transmettre au mieux, mais bien de définir scientifiquement les modalités d'acquisition de ce savoir mises en œuvre par l'élève lui-même sans aide extérieure. Ce dernier est ainsi devenu le centre d'intérêt quasi exclusif de l'analyse et la classe un laboratoire d'observation et d'expérimentation. De plus, pour éviter l'écueil du « bon sens », qui ne sait pas expliquer pourquoi une pratique fonctionne ou dysfonctionne, il convenait dorénavant de porter son attention sur des faits pédagogiques identifiables et généralisables, se doter d'instruments d'observation fiables et de concepts précis. En d'autres termes, il fallait que l'éducation devînt une science. Et seul un rapprochement entre la pédagogie et la psychologie (même balbutiante) pouvait donner ce crédit aux approches nouvelles.

Cette insistance quant à la responsabilité et à l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages conduira enfin à privilégier les initiatives individuelles, l'aspect ludique, les centres d'intérêt, les savoir-faire et les projets personnels lors du choix des dispositifs d'enseignement,

¹⁹⁶ La ressemblance entre les théories éducatives de Comenius et de Claparède (fervent thuriféraire de Rousseau) ne s'arrête pas là : tous deux accordent par exemple une importance primordiale à la nature et soulignent la nécessité pour l'enseignement de s'inspirer de ses lois et de son fonctionnement.

¹⁹⁷ On retrouvera une liste de ces différences entre les pédagogies dites « traditionnelle » ou « nouvelle » dans un tableau synoptique dont Gauthier et Tardif ont le secret (2005 : 147 – 148).

¹⁹⁸ Nous osons espérer que tout ce qui précède montre avec suffisamment de clarté que tel n'était pas le cas.

en lieu et place d'un programme commun, de l'effort exigé de l'extérieur et des contenus prédigérés de l'ancienne pédagogie.

Il est vrai qu'à isoler et à ne retenir que quelques éléments problématiques de la tradition éducative passée comme, par exemple, l'affirmation coménienne que l'esprit de l'élève est une page blanche qu'il suffit d'imprimer, on ne pouvait qu'adhérer aux théories innovantes qui préfiguraient un nouvel humanisme pédagogique. Mais l'écueil majeur de ce mouvement de rénovation s'est situé exactement là où tous les courants pédagogiques antérieurs ont échoué (sauf sans doute ceux des XVII^e et XVIII^e siècles), à savoir la mise en pratique d'une théorie, fût-elle absolument cohérente et pertinente.

Ainsi, que demandait-on à l'enseignant ? De changer de métier ! On l'avait formé à maîtriser un savoir (trop circonscrit sans doute) et à le transmettre de manière cohérente et efficace au plus grand nombre d'élèves possible. La pédagogie nouvelle lui demande la même chose (parce qu'elle est elle-même contrainte par l'institution), mais en partant des potentialités de l'élève pris individuellement, tout en se retirant le plus possible de ce processus d'acquisition du savoir. L'enseignant se mue ainsi en observateur du développement de l'enfant et se forme lui-même à l'aune de cette observation¹⁹⁹. La schizophrénie guette, d'autant que le système continue à exiger une performance scolaire des élèves toujours plus élevée et partagée, mais toujours aussi datée.

À cela s'ajoute l'exigence de nouvelles maîtrises pour enseigner, puisque l'élève est censé construire son savoir par lui-même. L'enseignant-pédagogue qui fondait sa pratique sur le « bon sens » doit dorénavant s'initier à la psychologie, à la sociologie et aux différentes méthodes d'apprentissage qui pourront mobiliser les aptitudes des élèves : behaviorisme, cognitivisme, constructivisme et socio-constructivisme. Sa mission consiste dès lors non tant à enseigner qu'à mettre en place les conditions propices à l'apprentissage de l'enfant et à son développement harmonieux.

*L'enfant couché sur le lit de Procruste*²⁰⁰

Si sur certains points, nous pouvons rejoindre Claparède²⁰¹ quand il affirme que la pédagogie traditionnelle a couché de force l'élève sur le lit de Procruste du système, il faut bien admettre que c'est l'en-

¹⁹⁹ Quand Claparède ouvre son « École des sciences de l'éducation. Institut Rousseau » à Genève le 14 février 1912, il hésite entre plusieurs slogans qui rappelleraient l'infatigable promeneur. Après avoir pensé à « Aimez les enfants ! », il opte pour une phrase tirée de la préface de l'*Émile* : « Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point. » (2002).

²⁰⁰ Dans la mythologie grecque, Procruste (ou Procuste ou encore Damastès) est un brigand maléfique qui attire les passants chez lui et les couche sur un lit dont la dimension ne correspond jamais à la grandeur de « l'hôte », qui est soit trop grand soit trop petit. Dans le premier cas, Procruste lui coupe les membres ; dans le second il les étire pour ajuster le corps au lit. Ce dernier symbolise ainsi le pouvoir du conformisme et de l'uniformisation face à la richesse des particularités et de la pluralité.

²⁰¹ Cité par Rita Hofstetter (2012 : 71 – 96).

seignant qu'on y allonge dans la pédagogie nouvelle. Et on n'a sans doute pas mesuré toutes les incidences de ce changement de paradigme.

Dans son article intitulé *la Crise de l'éducation*, Hannah Arendt met en évidence plusieurs éléments problématiques liés à ce qu'elle appelle *le pathos de la nouveauté* (1972 : 11)²⁰² d'inspiration rousseauiste, auquel elle fait porter la responsabilité « d'une baisse constante des niveaux » de maîtrise chez les élèves (Ibid. : 7). Elle ajoute que ce phénomène est de portée internationale, mais que l'Amérique a cent ans d'avance sur le Vieux Monde dans cette crise. Ce qui, en Europe et au début du XXe siècle, relevait d'expérimentations plus ou moins disparates et circonscrites a été importé tel quel en Amérique dans les années trente-quarante et a « complètement bouleversé [...] pour tout dire du jour au lendemain, [...] toutes les méthodes traditionnelles d'enseignement » (Ibid. : 13). Face à ce qu'Arendt nomme « la faillite des méthodes modernes d'éducation » (Ibid. : 14), les diverses tentatives officielles de redressement, ainsi que « le bavardage à la mode sur un nouveau conservatisme » (Ibid. : 33), n'ont eu aucun effet. Car on ne s'est pas posé les bonnes questions ou alors on a répondu à la crise par des idées toutes faites, voire par des préjugés. Sa première interrogation porte sur les raisons qui ont permis aux autorités scolaires et aux éducateurs de parler ou d'agir pendant de nombreuses années « en contradiction si flagrante avec le bon sens » (Ibid. : 22). La seconde touche au fonctionnement de la société dans son ensemble, dont la crise de l'éducation n'est que le reflet, et vise à définir « l'obligation que l'existence des enfants entraîne pour toute société humaine ».

Derrière l'aspect purement polémique et donc partiellement subjectif des propos d'Arendt, on perçoit une analyse très fine et cohérente des biais qu'a pu engendrer une application irréfléchie des nouvelles idées pédagogiques. Cet examen minutieux des causes de la crise de l'éducation en Amérique – et d'ailleurs sans doute – se décline, selon l'auteur, en trois parties qui renvoient à autant d'axiomes des pédagogies nouvelles. L'une d'entre elles concerne *la substitution du faire à l'apprendre et du jeu au travail*. Nous ne l'explorerons pas, car elle nous paraît ressortir aux conséquences des deux autres principes fondateurs suivants.

Le monde de l'enfant et la société d'enfants autonomes

« [...] il existe un monde de l'enfant et une société formée entre les enfants qui sont autonomes et qu'on doit dans la mesure du possible laisser se gouverner eux-mêmes. » (Ibid. : 17)

²⁰² Ce goût immodéré pour la nouveauté a, selon elle, produit des « conséquences les plus graves. Tout d'abord, elle a permis à cet assemblage de théories modernes de l'éducation, qui [venaient] du centre de l'Europe et [consistaient] en un étonnant salmigondis de choses sensées et d'absurdités, de révolutionner de fond en comble tout le système d'éducation [des USA], sous la bannière du progrès de l'éducation » (1972 : 13).

Cette affirmation résume, selon Arendt, l'un des principes fondateurs des théories éducatives modernes, à savoir le changement de paradigme que nous avons décrit ci-dessus, et a conduit à des aberrations dont les conséquences néfastes et difficilement réversibles ne se font sentir qu'aujourd'hui.

Ainsi, face à l'enfant pris isolément, l'adulte qu'est l'éducateur se sent parfaitement démuné puisque c'est le groupe autonome qui règle son fonctionnement. La mission de l'enseignant se résume donc à encadrer cette société d'enfants et ... à éviter le pire, comme le souligne Arendt. Ce n'est plus lui qui détient l'autorité, mais le groupe qui valide ou non le comportement de chacun de ses membres.

En voulant soustraire l'enfant à la fêrule du maître, on l'a soumis à la tyrannie du groupe, où la majorité dicte sa loi. Au lieu de pouvoir, le cas échéant, se confronter à l'autorité identifiable de l'adulte, éventuellement soutenu en cela par ses pairs, l'élève est poussé au conformisme, voire à la déviance, par les exigences diffuses du groupe.

De plus, cette ségrégation entre un monde de l'enfant et un monde de l'adulte est parfaitement arbitraire et ne correspond en rien à ce qui se passe dans « la vraie vie », où le mélange des âges est la règle. Cette rupture du lien social, cher à Rousseau, est « une fraude » qui n'augure rien de bon quant à l'intégration ultérieure de l'enfant dans une société d'adultes fonctionnant avec ses propres règles. La confrontation stérile entre deux mondes qui s'ignorent paraît donc inévitable.

Enfin, un groupe homogène d'enfants jette une lumière crue sur chacun de ses membres et rend public le moindre de ses actes et de ses comportements. La ligne de démarcation entre la sphère privée et publique de l'élève tend ainsi à disparaître, l'une et l'autre se contaminant.

On le voit, ce principe humaniste et pédagogique qui prétendait mettre l'enfant au centre des préoccupations de l'École, de le soustraire au pouvoir de l'adulte en le dotant d'un statut particulier a produit des aberrations, tant sur le plan scolaire, qu'individuel ou social.

Et Arendt de conclure de manière quelque peu péremptoire²⁰³ sur ce qu'elle considère comme la contradiction majeure des pédagogies nouvelles :

« [...] en essayant d'instaurer un monde propre aux enfants, l'éducation moderne détruit les conditions nécessaires de leur développement et de leur croissance. » (Ibid. : 25)

Pour elle, l'enfant est un être en devenir, comme l'adulte d'ailleurs. Entre les deux, il n'y a pas de différence de nature, mais de degré de développement, aux sens psychologique et ontologique du terme. Quand il se présente à l'enseignant, c'est sous un double as-

²⁰³ En effet, les textes qu'Arendt consacre à la crise de la culture et, plus particulièrement, de l'éducation sont des essais à visée essentiellement philosophique, dont les fondements scientifiques ne sont pas la première qualité. Elle le reconnaît elle-même. Mais ce regard détaché sur un combat d'arrière-cour entre idéologies contradictoires garde toute sa pertinence et sa modernité.

pect : il est *nouveau*, comme le disaient les Grecs, dans un Monde ancien par rapport auquel il devra se déterminer doublement, du point de vue de la forme et de l'action. En ce sens, il est en quête d'une identité et d'une personnalité. Concrètement, il doit à la fois apprendre à « se débrouiller dans la vie », comme le ferait tout animal pour subsister, et définir sa relation au Monde qui l'a précédé et qui lui survivra. C'est ce qui fait notre humanité. Or, comme le signale Arendt, ces deux ambitions peuvent entrer en concurrence et c'est sans doute là, de notre point de vue, que se situe la source de toute originalité, constructive ou non.

Dans cette perspective, l'autorité du maître ne reflète pas seulement ses compétences propres, ni sa capacité à apprendre à vivre, mais à présenter le Monde dans lequel il vit, sans pour autant l'avoir choisi ou le promouvoir. « Voici notre Monde », telle devrait être la devise fondamentale motivant tout son enseignement, selon Arendt. Et s'il se décharge de cette mission, pour diverses raisons, conjoncturelles ou personnelles, il laissera ses élèves se débrouiller avec les armes qui sont les leurs, c'est-à-dire avec fort peu.

Une science de l'éducation affranchie de la matière à enseigner

Arendt résume ainsi – et toujours aussi abruptement – un autre présupposé des pédagogies nouvelles :

« [...] est professeur [...] celui qui sait enseigner ... n'importe quoi ». (Ibid. : 18)

Elle prétend ainsi qu'on a négligé la formation scientifique, didactique et méthodologique des maîtres dans leur propre discipline²⁰⁴. Cette fragilité, qui fait que le maître « en sait un peu plus que ses élèves », rejaillit sur ses compétences pédagogiques. Absorbé qu'il est à combler ses lacunes dans la maîtrise de la matière, il ne peut consacrer toute l'attention qu'on exige de lui au fonctionnement de la classe et de chaque élève en particulier.

Pour Arendt, l'enseignant doit reconquérir la légitimité de celui qui sait et l'autorité de celui qui initie l'élève au Monde. Comme « il lui appartient de faire le lien entre l'ancien et le nouveau » (Ibid. : 33), on lui demandera de connaître et de respecter le passé et la tradition. On pourrait qualifier cette attitude de « conservatrice ». Et elle l'est, mais « justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant, [pour] protéger cette nouveauté et l'introduire dans un monde déjà vieux » (Ibid. : 32).

Afin de faire face à cette crise profonde de l'éducation, un changement radical de point de vue et d'attitude est requis s'agissant du statut de l'élève, de sa relation au maître, au savoir et au Monde. Non pas qu'il faille revenir à un état ancien, cela est impossible, mais de mieux comprendre comment l'éducation peut concilier le nouveau et l'ancien, comment faire pour que l'enfant trouve sa place dans un

²⁰⁴ On notera qu'en Europe, les didactiques disciplinaires apparaissent seulement dans la seconde moitié du XXe siècle, dans les années septante plus précisément.

Monde qu'il devra assumer et, si possible ou probablement, transformer. Or, au lieu de s'attaquer aux causes du problème, les autorités scolaires vont s'attacher, selon Arendt, à modifier les épiphénomènes de la crise, à restaurer une pratique ancienne :

« [...] on ne tente rien d'autre qu'une restauration : on rétablira une fois de plus l'autorité²⁰⁵ dans l'enseignement ; on ne jouera plus pendant les heures de classe et on fera de nouveau du travail sérieux ; on mettra l'accent non plus sur les activités extra-scolaire, mais sur les matières du programme. Enfin on parle même de modifier les programmes actuels de formation des professeurs qui devront eux-mêmes apprendre quelque chose avant d'être lâchés auprès des enfants. » (Ibid. : 21)

Le paradigme manquant

Shulman (1986 : 4 – 14) corrobore les conclusions de l'essai d'Arendt une trentaine d'années plus tard, mais en s'appuyant cette fois sur des recherches scientifiques dûment étalonnées. Sous l'aphorisme provocateur de George Bernard Shaw, *celui qui peut agit, celui qui ne peut pas enseigne*²⁰⁶, il développe un argumentaire qui montre que la maîtrise des contenus d'enseignement a été progressivement délaissée depuis la fin du XIXe siècle au profit des techniques d'enseignement. Elle est, selon lui, *le paradigme manquant de l'éducation*. Cet abandon progressif tient à l'opposition assez récente entre deux conceptions de l'enseignement qui prétendent que pour enseigner il suffit de maîtriser les contenus²⁰⁷ ou que la pédagogie peut se passer de cette maîtrise, l'une l'emportant sur l'autre cycliquement. On se souviendra ici qu'Aristote affirmait que pour être dit savant il ne suffisait pas d'accumuler les connaissances, mais de pouvoir les enseigner.

Avec son équipe de chercheurs, il compare les tests que les futurs enseignants de l'école élémentaire californienne devaient réussir pour accéder à l'exercice du métier en 1875 et en 1980. Cette analyse lui permet de mettre en perspective les modèles de formation (standards) véhiculés par ces examens et d'en proposer un autre pour l'avenir.

Les standards d'hier (fin du XIXe siècle) mettaient clairement l'accent sur la maîtrise des contenus, qu'on considérait comme un prérequis à l'enseignement. L'importance d'une formation aux théories et techniques pédagogiques n'était pas niée, mais elle apparaissait au second rang des préoccupations. Dans les années quatre-vingts du siècle passé, Shulman observe un renversement des priorités dans la formation à l'enseignement : dans les tests de l'époque, on ne mesure plus la maîtrise de contenus disciplinaires spécifiques, mais des habiletés de base, comme l'écriture, l'orthographe, le calcul et l'arith-

²⁰⁵ Cette autorité de surface n'a rien à voir avec celle que préconise Arendt chez l'enseignant.

²⁰⁶ On a, depuis lors, étendu l'aphorisme pour accentuer encore ce prétendu clivage entre la pratique et la théorie : *Celui qui peut agit, celui qui ne peut pas enseigne, celui qui ne peut pas enseigner forme, celui qui ne peut pas former inspecte*.

²⁰⁷ Certains philosophes pensent encore aujourd'hui que c'est une hérésie de vouloir former les futurs enseignants de cette discipline à la pédagogie, celle-ci étant, selon eux, incluse dans celle-là.

métique. Au contraire des standards de la fin du XIX^e siècle, on met dès lors l'accent sur des compétences professionnelles et culturelles qui touchent, entre autres, à la planification des leçons, à l'observation des élèves, à l'évaluation et à la politique scolaire. Toutes choses qu'on tente de fonder par la recherche en éducation.

Shulman constate, au passage, que cette dernière couvre principalement les domaines suivants : l'efficacité dans l'enseignement, les dynamiques processus-produit et les comportements professionnels. Le premier grief qu'il adresse à la recherche pédagogique de son temps est de simplifier par trop la complexité de l'acte d'enseigner en focalisant son attention sur des spécificités excessivement circonscrites. Le second touche au désintérêt pour tout ce qui concerne les contenus, à leur transposition didactique et à la représentation que s'en font les élèves.

S'appuyant sur les conclusions de cette étude historique, sociologique et pédagogique, Shulman propose de nouveaux standards qui allient la maîtrise des contenus et les compétences professionnelles. Leurs fondements sont essentiellement de nature épistémologique et didactique. De fait, le questionnement porte ici principalement sur la source, l'assimilation et la transformation du savoir du maître, qu'il s'agisse de la matière à enseigner ou des aptitudes pour le faire. Shulman distingue ainsi trois domaines pour une formation future des enseignants.

Premièrement, *la connaissance scientifique du contenu* – nous l'avons vu – impose au maître non seulement de pouvoir présenter les fondements d'une discipline aux élèves, mais également d'expliquer en quoi ils sont importants, leurs relations avec d'autres éléments de la même discipline, voire d'autres disciplines. Cela théoriquement et pratiquement. Le volet historique et épistémologique est ici particulièrement mis en évidence.

Deuxièmement, *la connaissance pédagogique du contenu* concerne le caractère enseignable de ce dernier, son adaptation au niveau des élèves ainsi qu'un travail sur les stratégies d'apprentissage adéquates. C'est dans ce domaine, que la transposition didactique et l'analyse des représentations des étudiants prennent toute leur importance.

Enfin et troisièmement, *la connaissance du curriculum* se développe horizontalement, pour ce qui a trait à tous les éléments d'une même discipline à un niveau donné, et verticalement, afin de connaître les prérequis, les tenants et les aboutissants de l'apprentissage d'une notion nouvelle. Shulman met ici tout particulièrement l'accent sur la nécessité d'une approche épistémologique cognitive.

S'agissant des compétences professorales à développer chez les futurs enseignants, il en distingue également trois grandes catégories qui vont du plus simple au plus complexe.

Les maîtrises propositionnelles sont les plus nombreuses et regroupent ce qu'on pourrait appeler les routines et les démarches empiriques fonctionnelles issues de l'expérience et des recherches ap-

pliquées. Elles recouvrent également tout ce qui concerne les normes, les valeurs, la morale, l'éthique et la déontologie. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'on organise un débat en classe, on peut s'inspirer de diverses recherches qui fixent le cadre de ce type d'activités. Le bon sens voudra qu'on dispose le mobilier de la classe de sorte que chacun puisse voir celui qui intervient. Enfin, on permettra à tout élève qui le souhaite de prendre la parole en toute sécurité, sans qu'il ait à subir des remarques désobligeantes de ses camarades.

L'analyse de cas vise à se saisir d'expériences particulières et circonscrites, passées ou présentes, à s'en servir au titre d'illustration d'une théorie ou à théoriser en se référant à la littérature dans ce qu'on appelle aujourd'hui *la réflexion sur les pratiques*. On s'attachera également à analyser des cas prototypiques, où les normes et les valeurs liées à l'enseignement sont en jeu. L'expérience et la capacité d'analyse vont ici de pair et sont indissociables. Shulman y insiste : un cas se distingue d'un événement au sens où celui-ci est simplement décrit alors que celui-là est analysé, décortiqué, théorisé et mis en perspective. Pour lui, une simple relation d'expérience sans analyse théorique est une anecdote sans valeur éducative (cf. la différence qu'Aristote établit entre l'expérience et l'art).

Enfin, *la maîtrise stratégique* permet à l'enseignant de gérer des situations inattendues grâce aux compétences acquises en formation pratique et théorique. Elle le rend surtout apte à dire et à communiquer ses choix pédagogiques. Avec ce dernier stade d'habileté, on touche véritablement à la constitution d'une identité professionnelle propre à chaque enseignant.

L'étude de Shulman, pour pertinente et innovante qu'elle nous apparaisse, n'aborde néanmoins pas véritablement et sur le fond le problème qui nous occupe, c'est-à-dire la nature du savoir enseigné et sa relation avec le savoir de référence, théorique ou pratique. Ces deux éléments doivent évidemment être étroitement liés, selon lui. Mais son analyse porte davantage sur leur articulation que sur la véritable nature de chacun d'eux et le plus ou moins grand écart qui les sépare.

Or, pendant qu'on expérimentait çà et là de nouvelles méthodes pédagogiques dans la première moitié du XXe siècle, pendant qu'on élaborait de nouvelles théories d'apprentissage qui se contredisaient souvent l'une l'autre, le savoir transmis était le grand absent des préoccupations de l'École, comme le souligne Shulman. Sa nature et sa forme étaient toujours celles héritées d'un passé lointain, mais cristallisées et institutionnalisées au XVIIe siècle. Elles se caractérisaient par une absence quasi-totale de dimension épistémologique et une simplification qui confinait parfois à la caricature.

Deux auteurs ont illustré ou théorisé cet état du savoir scolaire à la fin du XIXe et au milieu du XXe siècle. Il s'agit de Flaubert et de son *Bouvard et Pécuchet* (1881) pour l'un ; de Barthes et son ouvrage *Mythologies* pour l'autre (1957).

Le savoir du copiste, un cadavre postiche

Bouvard et Pécuchet partagent, sans le savoir, le même métier : ils sont copistes. Le premier dans une maison de commerce, le second au ministère de la marine. Quand ils l'apprennent, ils se tombent mutuellement dans les bras et pleurent de joie. Il faut dire qu'ils peuvent tous deux passer de la jouissance extatique à la plus profonde dépression dans le même instant. En cela, mais aussi d'un point de vue biographique, ils ressemblent étrangement au fameux promeneur solitaire de l'île Saint-Pierre, dont nous verrons l'importance plus loin, à l'occasion de l'éducation de Victor et Victorine.

Ils se rencontrent pour la première fois, par une journée caniculaire, sur le boulevard Bourdon, en amont du canal Saint-Martin. Lors de leur promenade, tout est prétexte à discussion et à extrapolation. Une noce passe : ils se mettent à parler des femmes. Pécuchet se méfie des plats épicés : c'est l'occasion d'une digression médicale, au cours de laquelle « ils glorifient les avantages des sciences » (2003 : 3). On comprend très rapidement que la réalité leur sert de prétexte à généralisation et que l'environnement immédiat leur pèse.

Chacun retrouve chez l'autre le même désir d'évasion ... par la connaissance. Mais tous deux souffrent de leur éducation lacunaire. Ils décident donc de la parfaire en fréquentant tous les musées de la capitale. Cette exagération indistincte les conduit à privilégier chaque fois la quantité au détriment de la qualité dans l'approfondissement de leurs savoirs.

« En admirant un vieux meuble, ils regrettaient de ne pas avoir vécu à l'époque où il servait, bien qu'ils ignorassent absolument cette époque-là. D'après de certains noms, ils imaginaient des pays d'autant plus beaux qu'ils n'en pouvaient rien préciser. Les ouvrages dont les titres étaient pour eux inintelligibles leur semblaient contenir un mystère. Et ayant plus d'idées, ils eurent plus de souffrances. » (Ibid. : 7 – 8)

Et cette « culture » tout en surface va peu à peu les éloigner de leurs collègues de bureau qui se moquent d'eux et bientôt de l'humanité tout entière. Ils seront chassés de partout où ils prodigueront leurs nouvelles sciences au cours de leurs pérégrinations. Et parfois de manière assez violente.

N'en pouvant plus de cette vie qui humilie l'estime de soi et profitant de l'héritage d'un oncle de Bouvard, ils décident de s'exiler à la campagne et d'y acquérir un domaine à faire fructifier. Cependant, très vite confrontés à leur impéritie en matière d'agriculture ou d'horticulture, et malgré l'achat d'une multitude d'outils dont ils ne savent pas se servir, ils se plongent dans les livres de référence. Mais pas n'importe quels livres : les quatre volumes de *la Maison rustique*, le cours Gasparin et un journal d'agriculture, par exemple.

Chaque fois qu'ils aborderont un nouveau domaine d'études – et ils feront le tour du savoir humain –, ce sera par ce genre de manuels de vulgarisation. À tel point que leur être même va devenir symbolique :

« Quelquefois, Pécuchet tirait de sa poche son manuel ; et il en étudiait un paragraphe, debout avec sa bêche auprès de lui, dans la pose du jardinier qui décorait le frontispice du livre. Cette ressemblance le flatta même beaucoup. Il en conçut plus d'estime pour l'auteur. » (Ibid. : 31)

Ce qu'ils recherchent dans ces ouvrages, ce sont des réponses simples à des situations complexes et ils se retrouvent chaque fois confrontés à des opinions divergentes. La loi est contredite par des exceptions et ces dernières par d'autres exceptions. Ils ne savent plus ni à quoi ni à qui se fier et ont la fâcheuse tendance à changer d'objet d'étude à chaque contrariété.

Ainsi, leur propriété allant à vau-l'eau, ils décident de la transformer en jardin japonais qui, conformément à un ouvrage intitulé « L'architecte des jardins », devait illustrer différents genres : mélancolique, romantique, terrible, exotique, grave et fantastique. Face au dédain de leur entourage pour les beautés asiatiques, ils transforment leur maison en musée improbable, puis en salon où l'on cause. Ils s'éloignent ainsi toujours plus d'un savoir en prise avec la réalité et d'une culture authentique.

Ils finissent par se poser la bonne question, qui est de savoir s'il ne leur manque pas quelques fondements scientifiques pour réussir dans leurs différents projets. Mais ils se trompent une nouvelle fois de méthode : ils butinent de science en science et n'en goûtent que la croûte première, comme dirait Montaigne. Leurs supports d'étude sont toujours des éléments de vulgarisation, des caricatures d'objets scientifiques. Quand ils s'exercent à la chimie, c'est à l'aide d'un cours ; quand ils s'adonnent à l'anatomie, c'est avec un cadavre postiche en plastique, qu'ils démontent frénétiquement sous les yeux effarés de leur bonne, mais qu'ils sont incapables de remonter par la suite. Ils passent donc à ... la physiologie expérimentale.

Vers la fin de ce conte philosophique, Bouvard et Pécuchet ont expérimenté, dans leur chair, la douleur d'ignorer et l'ont reconnue chez autrui. Ils se demandent donc où peut bien se situer l'intelligence et comment la reconnaître. Pour le savoir, ils s'en réfèrent à la phrénologie de Gall et l'appliquent d'abord à eux-mêmes :

« Bouvard présentait la bosse de la bienveillance, de l'imagination, de la vénération et celle de l'énergie amoureuse [...]. On sentait sur les tempes de Pécuchet la philosophie et l'enthousiasme, joints à l'esprit de ruse. » (Ibid. : 207)

Mais cette palpation réciproque ne peut suffire à donner une assise scientifique à leurs recherches. Ils se tournent donc vers Marcel, « une espèce d'idiot » qui leur sert d'homme à tout faire. Son plus grand défaut est son appétit incommensurable. Bouvard et Pécuchet sont stupéfaits de lui découvrir « au-dessus du pavillon de l'oreille, à la hauteur de l'œil, l'organe de l'alimentivité » (Ibid. : 207).

Pour confirmer leurs premières hypothèses, ils décident d'étendre le public cible de la recherche en se rendant sur les marchés pour palper le plus de crânes possibles. Ils choisissent de préférence des enfants, chez qui les signes d'intelligence sont moins déterminés par l'éducation, et les emmènent, avec l'accord de leurs parents, sous le

porche de l'église pour les ausculter. Mais le curé Jeufroy survient et les chasse sous prétexte que la phrénologie « pousse au matérialisme et au fatalisme » (Ibid. : 208). Par chance, ils trouvent refuge dans le salon de coiffure de M. Ganot, lieu prédestiné pour palper des crânes. Le succès est immédiat, car tous les habitants du village veulent se faire dire « leurs chances de fortune ». Mais l'affluence est telle qu'elle empêche le figaro d'exercer son métier. On les chasse donc une nouvelle fois. Cette déconvenue ne les chagrine que moyennement, car ils se sont un peu lassés de la crânioscopie.

En retournant à leur ferme, ils croisent le garde-champêtre Placquevent et son fils Zéphyrin venus pour une consultation. Le père demande instamment qu'on palpe son fils pour en déterminer les aptitudes. Le diagnostic est peu flatteur et vaudra au cobaye quelques gifles de la part de son père :

« Biophilie manifeste. Ah ! ah ! l'approbativité²⁰⁸ ! Conscienciosité absente ! Amatativité nulle ! Ce n'est guère fameux. » (Ibid. : 210)

On pourrait presque comprendre la réaction du père Placquevent, qui pensait que son fils lui ressemblerait et, surtout, qu'il lui était redevable de son éducation. Mais Bouvard et Pécuchet ne sont pas de cet avis. Pour eux, les enfants ne doivent rien à leurs parents. Au contraire, ces derniers leur doivent « la nourriture, l'instruction, des prévenances, enfin tout ! » (Ibid. : 210). Et c'est conformément à ce principe qu'ils vont éduquer Victor et Victorine, deux adolescents qu'ils ont recueillis chez eux.

Car un nouveau rêve magnifique les inspire : éduquer et enseigner. En d'autres termes, amener ces deux enfants à la connaissance, dont eux-mêmes n'ont jamais pu se prévaloir. Et, s'ils y réussissent, ils songent déjà à fonder un établissement chargé de redresser l'intelligence, de dompter les caractères et d'ennobler le cœur. Ils réfléchissent également à la bâtisse qui pourrait accueillir ce projet innovant et aux souscriptions à adresser pour son financement. Le nom de cet institut n'est pas encore choisi.

Et l'ampleur de la tâche ne les effraie pas. Car il faut bien admettre que Victor et Victorine ne sont pas n'importe quels élèves. On ne sait pas grand-chose d'eux. Ils ont été recueillis sur la route par Mme de Noares, dame de compagnie. Leur mère est morte et leur père, Touache, est au bagne. Ce sont deux petits sauvages aux « prunelles ardentes comme de jeunes loups effarés » (Ibid. : 189). Avant que Bouvard et Pécuchet ne décident de s'en occuper, Victor, le chien fou qui attrapait des lièvres dans la forêt, était destiné à rejoindre les « Jeunes détenus » et Victorine le couvent.

En bons « rousseauistes », les deux nouveaux pédagogues font le pari de l'éducabilité des adolescents : Victor est brutal ? Victorine menteuse ? Qu'à cela ne tienne ! On travaillera à partir de ce maté-

²⁰⁸ Nous verrons plus loin les effets des néologismes sur la représentation de la réalité.

riau originel sans le contraindre. On sent même chez Bouvard et Pécuchet une forme d'envie face au naturel de ces enfants :

« Victorine chantonnait des paroles indistinctes, son foulard au bras, comme une modiste qui porte un carton. Elle se retournait quelquefois ; et Pécuchet, devant ses frisettes blondes et sa gentille tournure, regrettait de n'avoir pas une enfant pareille. » (Ibid. : 203)

Quant à Bouvard, il s'extasie devant Victor, cet éclaireur qui ouvre la voie aux autres dans une forêt impénétrable :

« Le pauvre petit diable ne demandait qu'à se développer librement, comme une fleur en plein air ! Et il pourrait entre des murs, avec des leçons, des punitions, un tas de bêtises ! » (Ibid. : 204)

Face aux dangers que pourrait lui faire encourir une pédagogie de type traditionnel, Bouvard s'exclame :

« Galope ! [...] Amuse-toi ! Jouis de ton reste ! » (Ibid. : 204)

Or, c'est le « reste » qui posera bientôt problème.

Une vitre brisée sur un ciel étoilé

Dans le passage final de l'œuvre, consacré à l'éducation des deux petits sauvages, on perçoit clairement que Flaubert s'attaque avant tout aux idées rousseauistes en la matière, ou plutôt à l'usage inconsidéré qu'en font Bouvard et Pécuchet. La caricature est une nouvelle fois pleinement assumée et met en évidence les biais d'une obéissance servile à une théorie, aussi cohérente fût-elle.

Parmi les principes pédagogiques qui sous-tendent la pratique de deux nouveaux pédagogues, la liberté l'emporte sur la contrainte, l'affectif sur la rigueur et l'éloge sur la réprimande. Car « il faut obéir aux sollicitations d'un instinct conservateur » chez l'enfant (Ibid. : 211). Cela même si Victor n'obéit pas aux injonctions de la cloche, est toujours déguenillé, se met les doigts dans le nez et pète à table. Comme l'enfant est une personne à part entière et non un sous-homme, on proscriit tout tutoiement. Ce qui n'empêche pas les embrassades frénétiques quand on perçoit chez Victor ou Victorine l'ombre de la promesse d'un progrès.

Dans l'*Émile* de Rousseau, on trouve déjà cette liberté totale laissée à l'élève dans ses apprentissages. Mais elle n'est rendue possible que dans la mesure où le maître exerce un contrôle de tous les instants sur les comportements de l'enfant.

« Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu ; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire. » (2002 : II / 95)

Cette « omniscience pédagogique » peut paraître inquiétante, voire illusoire, à tout le moins paradoxale en regard de la totale liberté accordée à l'élève. Il n'en est rien pour Rousseau. Car, si l'enseignant prétend pouvoir laisser libre court aux « instincts » de l'enfant dans son éducation, c'est qu'il connaît tout de lui. Pour ce faire et comme l'avait compris Claparède, l'observation minutieuse des faits et gestes de l'élève doit précéder tout enseignement. Cette clairvoyance est-elle possible avec plus d'un individu, est-elle-même

souhaitable et accessible sans formation spécifique et approfondie ? Telles sont les questions que Bouvard et Pécuchet ne se sont pas posées et, en conséquence, ils subissent plutôt qu'ils ne précèdent les « humeurs » de Victor et Victorine. Ces derniers deviennent peu à peu les exacts contraires d'Émile et de Sophie.

Quand l'élève de Rousseau casse tous ses meubles et brise la fenêtre de sa chambre, on ne répare ni ne remplace immédiatement ces objets. On lui fait d'abord sentir les effets de la privation, au risque qu'il s'enrhume, car il vaut mieux être « enrhumé que fou » (2002 : II, 80). Si rien n'y fait, on tentera de lui inculquer sèchement, mais sans colère, ce qu'est la notion de propriété, on l'enfermera dans l'obscurité jusqu'à ce que ses défenses naturelles faiblissent, qu'il demande à être libéré et consente à conclure un accord, à savoir ne plus casser de fenêtre. On fera enfin semblant que l'initiative vient de lui, on le félicitera et on l'embrassera avec joie.

Quand Victor brise la fenêtre de sa chambre, Bouvard et Pécuchet s'en réfèrent à Bentham, pour qui une bonne punition « doit être proportionnée à la faute, sa conséquence naturelle » (2003 : 219). Donc, comme pour Émile, on ne remplacera pas tout de suite la fenêtre et on laissera Victor souffrir du froid. Mais Victor n'est pas Émile et sa constitution naturelle lui permet d'endurer tous les excès de la nature. Bouvard et Pécuchet essaient ensuite les « punitions positives » et infligent à leur élève des privations et des travaux sans intérêt pédagogique : son comportement empire. On tente l'ironie et la moquerie : Victor agresse physiquement Bouvard. On le couche dans son lit dès qu'il a un accès de colère : il s'en trouve bien et chante. Quand il fait un progrès attendu, on lui décerne une distinction : il se pavane. S'il fait une erreur, on lui met un bonnet d'âne : il commence à braire comme un fou.

À bout de forces et d'inventivité pédagogique, Pécuchet ose une claque à Victor, se plaint à Bouvard du comportement inadmissible de son élève et tente de justifier son acte de violence en se référant à Pestalozzi et Melanchthon. Bouvard lui rétorque que « les coups abrutissent et poussent au suicide, la terreur énerve » (2003 : 220). Il ajoute que, par cet acte de violence, Pécuchet se dégrade lui-même.

Le problème rédhibitoire des deux pédagogues est, nous l'avons vu, qu'ils ne connaissent pas suffisamment leurs élèves pour prévoir leurs réactions. Ils réagissent plutôt qu'ils n'agissent. Une autre difficulté grève leur entreprise éducative : c'est leurs attentes et la représentation qu'ils se font du bon élève. Dans Victor, ils voyaient « un adolescent curieux de [leurs] idées, dont on observe les progrès, qui devient un frère plus tard » (2003 : 219). Chez Victorine, ils attendaient « l'âme délicate, l'humeur enjouée, ornant la maison des élégances de sa jeunesse » (Ibid.). Mais il n'en est rien, nous l'avons vu.

Et l'impéritie des deux compères ne s'arrête pas là. Ils souffrent également de lacunes scientifiques dans tous les domaines qu'ils ambitionnent d'enseigner. Et leur ambition est pourtant encyclopédique. Ainsi, quand Bouvard veut initier Victorine au calcul, il se trompe

quelquefois. Tous deux en rient, s'embrassent et se quittent. Lorsque Pécuchet tente de faire comprendre l'utilité de l'astronomie à Victor, il l'emmène de nuit dans la campagne afin de lui montrer comment s'orienter dans le noir en ne se fiant qu'à la seule position des étoiles, ainsi qu'on l'avait fait jadis avec Émile dans une forêt près de Montmorency. Mais il oubliait que Victor connaissait l'endroit comme sa poche. Et lui-même se trouva très emprunté de ne pas retrouver les étoiles là où il les avait situées lors de sa dernière observation. Un autre jour, Victorine demande pourquoi le bois brûle. On ne peut lui répondre, car on ne connaît pas « la théorie de la combustion ».

Ce manque de qualifications pédagogiques et de maîtrises scientifiques va conduire Bouvard et Pécuchet à constituer un savoir intermédiaire qu'ils pensent pouvoir illustrer et enseigner à leurs élèves. Ainsi, au lendemain de la randonnée astronomique ratée avec Victor, Pécuchet décide de reconstituer le système solaire dans son salon : un fauteuil représentera le Soleil, lui sera la Terre. En bon copernicien, il se met à tourner autour du meuble. Victor le regarde médusé, car, pour lui, la symbolique n'opère pas : les objets et les sujets gardent leur inaliénable matérialité. Le fauteuil reste un meuble et Pécuchet est égal à lui-même.

Comme les deux pédagogues sont incapables de faire comprendre comment on lit une carte géographique, ils décident de transformer une partie de leur jardin en continents, fleuves et rivières. Malgré ce dispositif pédagogique ingénieux, Victor ne comprend toujours pas ce que représentent les points cardinaux.

La circulation sanguine, petite et grande, les embrouille. L'axiome botanique qu'ils notent sur un tableau et qu'ils veulent faire vérifier par Victor et Victorine, à savoir que « toute plante à des feuilles, un calice, et une corolle enfermant un ovaire ou péricarpe qui contient la graine » (2003 : 214), est contredit par tellement d'exceptions que même ces dernières ne sont plus vraies. « À qui se fier ? », se demandent-ils enfin.

La complexité de la science les rebutant, Bouvard et Pécuchet n'en retiendront que la croûte première dans leur enseignement. En histoire, par exemple, on mettra l'accent sur les seules beautés de chaque époque – et on n'a que l'embarras du choix : la confiance d'Alexandre en son médecin, les oies du Capitole et le vase de Soissons, entre autres. Car, comme l'affirme Pécuchet, « la masse des faits est un vrai labyrinthe » et il ne faut surtout pas jeter l'élève « dans des considérations subtiles » (2003 : 212). En littérature, on lui fera lire des historiettes tendant à inspirer l'amour de la vertu, comme par le passé. Quant à la musique, elle servira à adoucir les mœurs de Victor. On n'oubliera le solfège, car Pécuchet chante faux et ne sait pas conduire un chœur.

Face à la pérennité des mauvais comportements de Victor et Victorine, on décide de les former à la morale. Le premier principe qu'on tente de leur inculquer concrètement est celui de la propriété et des responsabilités qui en découlent. Pour ce faire, on leur confie un chat. Ce dernier finit ébouillanté dans une marmite. Dans cette scène, où

l'exagération l'emporte une nouvelle fois sur la réalité, on notera le talent de scénariste de Flaubert, talent que ne renierait pas un auteur de dessin animé d'aujourd'hui :

« Le couvercle de la marmite sauta, comme un obus éclate. Une masse grisâtre bondit jusqu'au plafond, puis tourna sur elle-même frénétiquement, en poussant d'abominables cris.

On reconnut le chat, tout efflanqué, sans poil, la queue pareille à un cordon. Des yeux énormes lui sortaient de la tête. Ils étaient couleur de lait, comme vidés et pourtant regardaient.

La bête hideuse hurlait toujours, se jeta dans l'âtre, disparut, puis retomba au milieu des cendres, inerte. » (2003 : 218)

Bouvard et Pécuchet, horrifiés par cette scène, demandent des comptes à Victor, qui répond : « Eh bien ! Puisqu'il est à moi ! ». Il avait saisi le sens de la propriété, mais pas celui de la morale comme l'auraient souhaité ses pédagogues. Face à cet échec, ils changent de méthode et placardent aux murs de la chambre de Victor « des images exposant la vie du Bon Sujet, et celle du Mauvais Sujet. Le premier, Adolphe, embrassait sa mère, étudiait l'allemand, secourait un aveugle, et était reçu à l'École Polytechnique. Le mauvais, Eugène, commençait par désobéir à son père, avait une querelle dans un café, battait son épouse, tombait ivre mort, fracturait une armoire – et un dernier tableau le représentait au bain, où un monsieur accompagné d'un jeune garçon disait, en le montrant : *Tu vois mon fils, les dangers de l'inconduite* » (Ibid. : 217).

Victor resta de marbre face à cette iconographie moralisante, même s'il se reconnaissait davantage en Eugène qu'en Adolphe. Bouvard et Pécuchet en concluent que « pour les enfants l'avenir n'existe pas » (Ibid.). Ils lui parlent ensuite de travail honorable et de riches qui peuvent être malheureux, là où Victor ne côtoie que des ouvriers déshonorés et la vie de château de la bourgeoisie.

Après plusieurs autres déconvenues du même ordre, Bouvard et Pécuchet baissent les bras et concluent qu'il « y a des natures dénuées de sens moral », que les leçons en la matière ne conviennent qu'aux gens moraux, comme Émile, et que l'éducation n'y peut rien » (2003 : 217, 231). « Ah ! oui ! C'est beau l'éducation ! », concluent-ils. Ils délaissent donc Victor et Victorine, les relèguent à la cuisine pour leurs repas et, comme ils ne savent aucun métier, leur cherche une place de domestiques. Mais bientôt les deux orphelins s'ennuient, « leur esprit ayant besoin d'un travail, leur existence d'un but » (Ibid. : 231). C'est sans doute ce que n'ont pas compris leurs pédagogues. Mais cet insuccès ne les arrêtera pas, car « ce qui avait échoué sur des enfants, pouvait être moins difficile avec des hommes. [Ainsi, dans leur quête illusoire,] ils imaginèrent d'établir un cours d'adultes » (Ibid.).

Troisième arrêt sur image

Ce que Flaubert illustre ici – de manière volontairement caricaturale, il est vrai – ressortit à deux éléments pédagogique et didactique

fondamentaux et concourants, qu'on a, de notre point de vue, insuffisamment mis en évidence dans la querelle qui a opposé et oppose encore les tenants de l'enseignement traditionnel et ceux des pédagogies dites nouvelles. C'est d'abord l'impossibilité pour un enseignant *lambda* – qui ne serait donc pas également pédopsychiatre ou psychothérapeute – d'appliquer concrètement et fidèlement les thèses rousseauistes en matière d'éducation et d'enseignement. C'est ensuite l'émergence d'un savoir scolaire de plus en plus éloigné de la science qui lui sert de référence et sans effet sur des pratiques, elles-mêmes de référence. Beljambe, le cafetier du village et inventeur du premier café-philo, est le seul à avoir vu juste quand il affirme « qu'on aurait dû, en sortant de l'école, pouvoir soigner les malades, comprendre les découvertes scientifiques, s'intéresser aux Arts ! » (Ibid. : 227). « Drôles d'idées sur l'instruction », lui rétorquent Bouvard et Pécuchet.

« *Quia ego nominor leo* »²⁰⁹

Mais cette émergence d'un savoir scolaire est, nous l'avons vu, le fruit d'une longue évolution dont on trouve les prémices chez le logographe Isocrate et ses ateliers d'écriture, qui se concrétise dans les joutes scolastiques du Moyen Âge et se cristallise chez les méthodologues du XVIII^e siècle. Le savoir premier est ainsi décontextualisé, dépersonnalisé, simplifié et orienté pour en faire un objet d'étude *per se* qui finit par se substituer au savoir de référence. Même quand on prétend faire entrer la réalité en classe et donc inscrire cette dernière dans la vraie vie, il s'agit d'une réalité apprêtée, d'une vie symbolique, où le Monde et la science sont re-présentés. Les cartes géographiques, les mappemondes, les tableaux de synthèse, les aquariums et autres terrariums spécifient et agrémentent certes le lieu, mais ces artefacts donnent l'illusion du vrai. Et parfois, la symbolique n'opère pas chez certains élèves, comme ce fut le cas de Victor, et les objets qu'ils manipulent quotidiennement « gardent leur inaliénable matérialité ». Épistémologiquement, le texte du savoir est « scalpellisé », comme le cadavre postiche de Bouvard et Pécuchet. Il est « démonté » et explicité partie par partie. Les problèmes surviennent quand le même enseignant *lambda*, sans formation épistémologique ou didactique cette fois, et *a fortiori* l'élève doivent « remonter » ce savoir, en retrouver la cohérence et se l'approprier.

Nous avons tenté de comprendre et de présenter succinctement le développement philosophique, pédagogique et historique de ce processus. À cette approche diachronique, il convient maintenant d'ajouter une dimension synchronique qui traverse l'histoire et en dépend : celle de l'influence du langage sur le savoir scolaire, qui, comme nous allons le voir, va encore aggraver le phénomène décrit ci-dessus.

De notre point de vue, Barthes est celui qui a le mieux théorisé et synthétisé cette influence. Dans la seconde partie de son ouvrage « Mythologies », intitulée *le mythe, aujourd'hui* (1957 : 191 – 247),

²⁰⁹ *Car moi je m'appelle lion.*

il décrit *Bouvard et Pécuchet* comme « une véritable restauration archéologique d'une parole mythique » (Ibid. : 223). Comment en est-il arrivé là ?

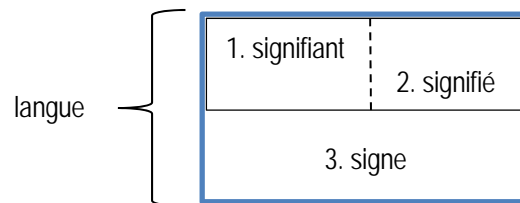
Il part de quatre principes fondamentaux qui organisent les rapports entre le mythe et le langage (Ibid. : 193 -194) : le premier pose que *le mythe est un système de communication, un message*, le deuxième qu'il est *un mode de signification, une forme*, le troisième que *tout peut devenir mythique qui est justiciable d'un discours*. Le dernier principe stipule *qu'il n'y a que des limites formelles au mythe, mais aucune substantielle*. Les deux premiers s'attachent à en définir la nature, les deux autres le substrat : une approche tautologique de la réalité veut qu'*un arbre est un arbre*. Mais le même arbre dit par un poète n'est plus tout à fait la même chose : « c'est un arbre décoré, [investit] de complaisances littéraires, de révoltes, d'images, bref d'un *usage* social qui s'ajoute à la pure matière » (Ibid.).

Barthes précise que le mythe ne surgit pas de la « nature des choses » et que « c'est l'histoire humaine qui fait passer le réel à l'état de parole », de langage mythique, et qui en détermine la pérennité (Ibid.). De plus, pour lui, tout support qui re-présente la réalité est une parole, un texte comme une image, une caricature comme un portrait. Ce qui les distingue, c'est leur plus ou moins grande perméabilité au mythe.

Dans son étude de la parole mythique, Barthes s'inspire de la sémiologie saussurienne, comme l'ont fait d'autres sciences ou approches particulières qui tentent de définir un objet, un fait ou un comportement non pas par leur seule « matérialité », mais par leur signification ou leur valeur (au sens de *valant-pour*). À l'époque de la parution de « Mythologies », la sémiologie comme science n'était pas encore constituée, à en croire son auteur, qui affirme qu'elle est une approche de la réalité nécessaire mais non suffisante. Nécessaire, parce que nous traversons à journée continue *des champs signifiants* (slogans divers, panneaux, drapeaux, etc.) ; non suffisante, parce qu'elle ne rend évidemment pas compte de la totalité du réel.

Son analyse du mythe comme schème sémiologique commence par la définition des trois concepts fondamentaux de la théorie saussurienne appliquée à la langue : le signifiant, le signifié et le signe, qui « exprime » le rapport synthétique des deux premiers composants du schème. Signifiant et signifié sont de nature différente. Leur relation n'est donc pas une égalité, mais une équivalence. Prenons l'exemple du bouquet de roses que Barthes offre à sa bien-aimée. Analytiquement, il y a deux « réalités » différentes qui existent séparément : d'un côté des roses, de l'autre la passion de Barthes. Sémiologiquement, quand il investit le bouquet de roses d'une signification, à savoir sa passion, signifiant et signifié fusionnent et il ne reste plus que « des roses passionnalisées », un signe en d'autres termes. Mais, selon Barthes, si les deux premiers termes sont indistincts et donc indissociables quand ils entrent en synergie pour signifier quelque chose, on ne peut confondre les roses comme signifiant et les roses

comme signe. Les premières sont vides de sens, les secondes en sont pleines. Chez Freud, par exemple, « le rêve [...] n'est pas plus son donné manifeste que son contenu latent, il est la liaison fonctionnelle des deux termes » (Ibid. : 198 – 199). Schématiquement²¹⁰, le système sémiologique premier de la langue se présente comme suit aux yeux de Barthes (Ibid. : 200) :



Dans le système langagier décrit ci-dessus, le signifiant est « l'image acoustique (d'ordre psychique) », « le signifié est le concept » et le signe (ou entité concrète) est « le rapport du concept et de l'image » (Ibid. : 198), en d'autres termes le sens du système. Or, le mythe vient se greffer de manière décalée sur cette première chaîne sémiologique. Pour illustrer son propos et montrer que ce processus fonctionne avec différents médias, Barthes recourt à deux exemples : une image dans un magazine et une phrase d'un manuel de grammaire.

L'image représente un jeune noir qui porte l'uniforme français et salue le drapeau²¹¹. Le signe (ou le sens) du premier système sémiologique peut se résumer ainsi : *un soldat noir salue le drapeau français*. Mais, à l'époque du moins, on comprenait aisément ce que voulait signifier cette image, son sens « majoré » que Barthes résume ainsi :

« [...] la France est un grand Empire, [...] tous ses fils, sans distinction de couleur, servent fidèlement sous son drapeau, et [...] il n'est pas de meilleure réponse aux détracteurs d'un colonialisme prétendu, que le zèle de ce noir à servir ses prétendus oppresseurs. » (Ibid. : 201)

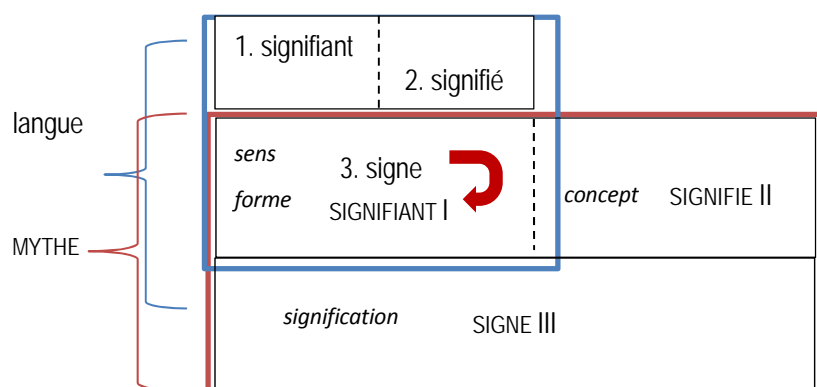
Reconstruisons donc ce mythe : selon le schéma ci-dessus, on distinguera d'abord les trois termes du premier système sémiologique : il y a un signifiant 1 (un soldat noir), un signifié 2 (l'amour de la patrie) et un signe ou un donné concret 3 (un soldat noir salue le drapeau français). Ce dernier possède une épaisseur, une réalité plausible et une histoire. Il « est déjà complet, il postule un savoir, un passé, une mémoire, un ordre comparatif de faits, d'idées, de décisions » (Ibid. : 202). Ce soldat a un certain âge, peut-être une famille. Il a sa propre biographie et sans doute quelques projets d'avenir. On

²¹⁰ Comme le précise Barthes, la schématisation spatiale et la distinction structurelle des termes doivent être considérées ici comme une simple métaphore.

²¹¹ Rappelons que Barthes choisit cet exemple en 1956. La même image aujourd'hui conduirait sans doute à une interprétation quelque peu différente. Mais ce qui importe ici c'est avant tout le mécanisme qui conduit à l'émergence du mythe et non le substrat qui le sous-tend.

a choisi ce cadrage et non un autre pour la photographie, on a mis le drapeau français au premier plan, etc.

Comme nous l'avons déjà dit, le système mythologique va se greffer sur cette première chaîne sémiotique, de la manière suivante :



Ce qui constitue la conjonction du signifiant et du signifié dans le premier système langagier, à savoir le signe 3 (ou *le sens* selon Barthes) devient la pierre angulaire du système mythologique, son SIGNIFIANT I ou sa forme. Or, cette transmutation du signe linguistique en signifiant mythologique n'est pas sans effet sur le sens : « En devenant forme, [il] éloigne sa contingence ; il se vide, il s'appauvrit, l'histoire s'évapore, il ne reste plus que la lettre. Il y a ici une permutation paradoxale des opérations de lecture, une régression anormale du sens à la forme, du signe linguistique au signifiant mythique » (Ibid. : 203). Le soldat noir devient ainsi une sorte d'icône sans profondeur dont la seule fonction consiste à servir de support et de faire-valoir au SIGNIFIÉ II, qui est « un mélange intentionnel de francité et de militarité » (Ibid. : 201). Il ne disparaît pas, il est à disposition, il est emprunté. Quant au SIGNE III (ou signification) du mythe, il est là pour désigner, notifier et imposer la « *présence* du signifié à travers le signifiant » (Ibid.).

Barthes appelle le premier système sémiologique le *langage-objet*, dont le mythe se saisit pour créer un *méta-langage*, « une seconde langue dans laquelle on parle de la première » (Ibid. : 200). Cette distanciation par rapport à une désignation immédiate de l'objet du langage fonde tous les néologismes²¹² et les discours portés principalement sur l'interprétation d'une réalité. On se souviendra ici des consultations phrénologiques de Bouvard et Pécuchet. Un autre

²¹² Barthes justifie le recours aux néologismes, car nous avons besoin en tant que mythologues, affirme-t-il, d'un lexique propre à nommer des concepts datés et donc éphémères (le contraire de la Beauté, la Vertu, la Charité, etc., qui traversent l'Histoire). Mais il faut bien admettre que le recours au néologisme est encore une manière de distancer le réel et d'en appauvrir la complexité, en d'autres termes de multiplier les « cartes postales ». L'exemple que Barthes mentionne en référence à la Chine en est la preuve : pour « ce mélange spécial de clochettes, de pousse-pousse et de fumeries d'opium, pas d'autre mot possible que celui de *sinité* ». Comme le chocolat, le fromage et les montres pour la *suissitude*.

exemple : dans les médias français d'aujourd'hui, on ne parle plus de chutes de neige ou de pluie, mais d'*épisodes neigeux* ou *pluvieux*. Quant aux nouveaux pédagogues, ils ont été suffisamment moqués pour leur « référentiel rebondissant » désignant un ballon de football.

L'auteur de « Mythologies » prend un autre exemple, emprunté chez Valéry, pour illustrer ce mécanisme de mythification : celle d'une phrase tirée d'un manuel de grammaire latine pour élève de cinquième (*quia ego nominor leo* : car moi je m'appelle lion). Il en souligne l'ambiguïté. Cette phrase me parle bien d'un lion, certes un peu bizarre puisqu'il s'exprime en latin, mais un lion tout de même qui vit sans doute dans la savane, qui chasse pour survivre et qui ne partage que parcimonieusement sa proie, car c'est lui le roi. Il a une histoire, une destinée, en d'autres termes une certaine épaisseur. Cela est vrai dans le premier système sémiologique, celui de la langue-objet (« C'est un lion »). Mais dans le processus mythique, cette « phrase ne me *signifie* nullement son sens, elle cherche fort peu à me parler du lion et de la façon dont il se nomme » (Ibid.). Elle s'impose à moi, élève de cinquième, comme une illustration de l'accord de l'attribut : « Je suis un exemple de grammaire ! », tel est son vrai message. Et je dois le comprendre, sinon je risque quelques déconvenues scolaires. Le lion s'est subitement transformé en étendard grammatical flottant au vent mythologique.

On objectera que ce processus ne vaut que pour le latin, langue réputée morte, et non pour un idiome vivant comme le français. Ou alors, que l'exemple cité est daté et qu'aujourd'hui on ne recourrait plus à ce genre d'exemples. Reprenons donc la phrase que nous avons tirée au hasard d'un manuel d'enseignement des éditions Magnard (2011 : 13) :

« Viens mon chou, mon bijou, mon joujou, sur mes genoux et jette des cailloux à ce hibou plein de poux. »

Cet exemple est autrement plus problématique que la phrase latine, car si on en reste au premier système sémiologique (au langage-objet), on ouvre la porte à toutes sortes d'interprétations hallucinatoires ou pathologiques. Mais, on l'aura certainement compris, après l'exposé de la théorie de Barthes, le vrai signifié (ou concept) de cette phrase est : « Je suis un exemple d'accords orthographiques ! ». Encore faut-il que l'élève le comprenne et que les enseignants l'admettent. On nous rétorquera enfin que ce phénomène de mythification ne touche que des phrases extraites de leur contexte. Certainement pas, car, comme le précise Barthes, « il est extensif à la langue » en général. Un texte peut, nous l'avons vu, devenir doublement au moins un *prétexte* à l'étude d'autre chose, par manipulation idéologique ou transposition didactique, entre autres. Tel morceau choisi signifiera la piété du héros, tel autre le schéma du texte narratif. On s'approche ici d'un message de type publicitaire, où seule la promotion du produit compte, au détriment de toute référence réelle. On vide le signifiant de son sens pour le remplir d'une intention : faire vendre. Ainsi cette publicité pour une marque automobile vue à la télévision :

« Chez Toyota, nous créons des technologies qui minimisent le négatif, maximisent le positif et humanisent la mobilité. »

L'impossibilité absolue d'inférer une quelconque réalité à cette affirmation, car elle renvoie à un monde idéal, met très subtilement en évidence le seul élément auquel nous raccrocher et dans lequel on nous « invite » à nous reconnaître : la marque automobile.

De même, dans la phrase qui nous occupe (*je m'appelle lion*), comme dans tout savoir scolaire *justiciable du discours*, « l'exemplarité grammaticale [le concept] est la pulsion même du mythe » (Ibid. : 204), au sens où elle le motive fondamentalement et y introduit une tout autre histoire que celle du lion. Cette dernière m'interpelle non plus en tant qu'individu intéressé par la vie de l'animal, mais comme élève qui doit maîtriser la notion d'attribut. « [...] elle va appeler toute mon existence : le Temps, qui me fait naître à telle époque où la grammaire latine²¹³ est enseignée ; l'Histoire, qui me distingue par tout un jeu de ségrégation sociale des enfants qui n'apprennent pas le latin ; la tradition pédagogique qui fait choisir cet exemple dans Ésope ou dans Phèdre ; mes propres habitudes linguistiques, qui voient dans l'accord de l'attribut un fait notable, digne d'être illustré » (Ibid.).

Si Émile, ce sauvage policé, pouvait s'accommoder de cette existence, Victor et Victorine n'en avaient que faire, car ce qui les motivait c'était le réel avec sa complexité (la course aux lièvres) et non une connaissance éthérée du réel. Ainsi, la maîtrise de l'accord de l'attribut et la nomenclature des rois de France n'avaient que peu de sens à leurs yeux, ce que n'ont pas compris – ou seulement sur le tard – Bouvard et Pécuchet. Barthes introduit ici une distinction essentielle entre un langage ou un savoir qui agit l'objet et un autre qui parle de lui. Quand, précise-t-il, un bûcheron décrit l'arbre qu'il va abattre, il y a entre eux un lien *transitif*, un acte. Son langage *agit* ou transforme l'objet dont il est question : *il parle l'arbre*. Si je ne suis pas bûcheron, je ne peux que parler de ou sur lui : « l'arbre n'est plus le sens du réel comme acte humain, il est une *image-à-disposition* : face au langage réel du bûcheron [langage-objet], je crée un langage second, un méta-langage, dans lequel je vais agir, non les choses, mais leurs noms, et qui est au langage premier ce que le geste est à l'acte » (Ibid. : 233).

À la lumière de ce qui précède, Barthes spécifie le mythe comme « une parole définie par son intention (*je suis un exemple de grammaire*) beaucoup plus que par sa lettre (*je m'appelle lion*), [intention qui] est en quelque sorte figée, purifiée, éternisée, *absentée* par la lettre » (Ibid. : 209 – 210).

Il résume ainsi, dans un domaine apparenté, la relation que nous avons tenté de motiver et d'illustrer entre un savoir de référence, plein de profondeur anthropologique, et son *image-à-disposition*, reproductible à l'infini, qu'est le savoir solaire, « une sorte de nébu-

²¹³ On aurait aussi pu écrire « générative transformationnelle », s'il s'était agi de la grammaire française des années 1970.

leuse, [de] condensation plus ou moins floue d'un savoir » (Ibid. : 207).

Mais Barthes ne s'arrête pas à cette analyse, qu'on aurait tort de qualifier de purement formelle. Au contraire, il plonge au cœur de ce processus de transposition et en définit les deux manifestations principales.

La première consiste en une déformation et aliénation du savoir de référence, qui vident ce dernier de son sens pour le mettre à disposition d'une volonté d'instruction. En fait, on l'ampute à moitié : on lui « enlève la mémoire, non l'existence » (Ibid. : 208). C'est une sorte de larcin et de trucage, qui arrache au savoir « dont il s'alimente une survie insidieuse, dégradée », pour en restituer un cadavre parlant (cf. la croisade culturelle de Comenius ou le cadavre postiche de Bouvard et Pécuchet). La seconde renvoie à ce que Barthes appelle « une ad-homination » qui laisse à penser que le savoir enseigné « vient d'être créé sur-le-champ, *pour moi*, comme un objet magique surgi dans mon présent sans aucune trace de l'histoire qui l'a produit » (Ibid. : 211). Il est ainsi « naturalisé », défait de toutes les scories de son élaboration. La « prestidigitation s'est opérée, qui a retourné le réel, l'a vidé d'histoire et l'a rempli de nature, qui a retiré aux choses leur sens humain de façon à leur faire signifier une insignifiance humaine » (Ibid. : 230).

Dans ce domaine, *Bouvard et Pécuchet* représente une forme d'hypertrophie du processus de mythification du savoir, au sens où Flaubert lui ajoute une troisième dimension : son propre regard sur l'impéritie de ses personnages. Selon le même mécanisme, mais dans le domaine de la norme linguistique cette fois, un ouvrage comme *Le Bon Usage* de Grevisse atteint sans doute les mêmes sommets d'un savoir complètement déconnecté de la réalité, où les exceptions sont plus nombreuses que les énoncés « conformes » à la règle et où même les exceptions ne sont pas vraies, comme le constataient désabusés Bouvard et Pécuchet dans leur vaine tentative de constituer un herbier.

Comment lire et décrypter le mythe scolaire

Barthes définit trois manières de recevoir et d'accommoder le mythe, selon qu'on met l'accent sur la forme vide ou le sens plein du signifiant (Ibid. : 214).

La première est celle du producteur de mythes, publicitaire ou grammairien par exemple, qui « laisse le concept emplir la forme du mythe, sans ambiguïté, [et on se] retrouve devant un système simple, où la signification redevient littérale ». « Nous recevons la dénomination du lion comme un pur *exemple* de grammaire latine, parce que nous sommes, *en tant que grandes personnes*, dans une position de création à son égard ».

La deuxième consiste à considérer le mythe comme une imposture et à le déconstruire. On met ici l'accent sur le sens plein du signifiant, sur le langage-objet que le mythe déforme. La phrase de grammaire latine devient ainsi le faire-valoir (une sorte d'*alibi*, précise Barthes)

d'une intention, qui consiste à imposer un modèle, de langue en l'occurrence. Ce que le soldat noir était par rapport à l'impérialité française. Cette approche est celle du mythologue, voire de certains élèves qui ont compris la *prestidigitation*.

Une troisième façon de recevoir le mythe est de le consommer dans son ambiguïté (liaison inextricable entre le sens et la forme du signifiant). La phrase *je m'appelle lion* n'est plus ici un exemple ou un symbole d'une conformité grammaticale. Elle en est la *présence*, l'objectivation. Elle s'est naturalisée, mettant à distance le lion et ses vicissitudes d'animal sauvage.

Les deux premières approches du mythe sont analytiques, statiques, cynique ou démystifiante. Elles en assument l'intention ou la déconstruisent. La troisième est dynamique, au sens où elle consomme le mythe et en accepte, bon gré mal gré, les fins : « le lecteur [du mythe le vit] à la façon d'une histoire à la fois vraie et irréalité ». Certains élèves se sortent difficilement de cette ambiguïté.

Rousseau prétendait apprendre, à sa manière, le métier d'homme à Émile. Au sortir de son éducation, ce dernier ne serait pas magistrat, soldat ou prêtre, mais « premièrement homme, tout ce qu'un homme doit être [...] » (2002 : 10). Louable intention, partagée au demeurant par nombre de ses prédécesseurs, mais qui a fait l'économie d'une réflexion approfondie sur la nature du savoir à transmettre et sur son rapport à la réalité, qu'elle fût scientifique ou pragmatique. *Que puis-je savoir et comment ?*, telle était l'une des questions auxquelles l'anthropologie kantienne prétendait répondre. Interrogation fondamentale que les pédagogies nouvelles ont eu tendance à perdre de vue, privilégiant le développement harmonieux de l'élève et les dispositifs d'enseignement-apprentissage favorisant cette intention première, le cadre au détriment du contenu, comme l'a montré Shulman.

Or, ce désintérêt a favorisé la pérennité d'un savoir scolaire daté qui fige le monde et empêche paradoxalement²¹⁴ l'élève de s'inventer. Un savoir qui n'est « rien d'autre que cette sollicitation, incessante, infatigable, cette exigence insidieuse et inflexible, qui veut que tous les hommes se reconnaissent dans cette image [...] » pourtant datée qu'on a construit d'eux un jour comme si ce dût être pour tous les temps. Car la nature dans laquelle on les enferme sous prétexte de les éterniser, n'est qu'un Usage. Et c'est cet Usage, si grand soit-il, qu'il leur faut prendre en main et transformer » (Barthes 1957 : 244). Tous les enseignants, et *a fortiori* tous les élèves, n'en sont pas capables.

Entre ambitions et poids de la tradition

La profusion des plans d'études depuis le XVII^e siècle (principalement au niveau secondaire) aurait pu laisser espérer une analyse approfondie quant à la nature du savoir à enseigner et non seulement quant à son organisation. Tel n'a pas été le cas. Si les ambitions et les exigences assignées à l'École n'ont cessé d'augmenter, tant du point

²¹⁴ Par rapport évidemment aux ambitions des pédagogies nouvelles.

de vue qualitatif que quantitatif, le savoir scolaire n'a que peu évolué, malgré quelques tentatives de le « moderniser », comme ce fut le cas des mathématiques et du français dans les années soixante et septante du siècle dernier. Ces démarches, décidées par la noosphère, ambitionnaient de réduire l'écart entre le savoir enseigné en classe et celui qui devait lui servir de référence. À des degrés divers, elles ont toutes deux partiellement échoué. D'abord parce qu'elles impliquaient une « révolution » didactique, méthodologique et terminologique à laquelle ni les enseignants ni les parents, voire les élèves, n'étaient préparés. Ensuite, parce qu'elles venaient se superposer à une organisation du savoir préexistante et tenace, illustrée par des moyens d'enseignement qui, au mieux, avaient substitué la nouvelle terminologie à l'ancienne ou, au pire, s'appuyaient sur les principes des démarches précédentes, laissant à l'enseignant le soin d'effectuer la transposition. Ainsi, pour ce qui concerne l'enseignement du français, on exigeait toujours que l'élève maîtrisât, entre autres, l'imparfait du subjonctif, mais aussi qu'il comprît l'intérêt de se former à la structuration de la langue pour parfaire son expression écrite et orale. On lui demandait enfin de recourir à un nouveau lexique multicolore pour désigner les syntagmes de la phrase et à une nouvelle terminologie linguistique appliquée aux anciennes structures. La volonté de renouvellement était louable, mais l'écart entre les anciennes et les nouvelles pratiques était sans doute trop grand ou trop abrupt pour être compris et surtout assimilé par tous les acteurs de l'enseignement.

En tant que coordinateur de l'enseignement du français pour le canton du Jura, de 1985 à 1993, nous avons reçu le triple mandat de concevoir une formation des maîtres du secondaire 1 et des écoles de maturité à l'enseignement renouvelé du français, de rédiger un plan d'études *ad hoc* et de participer à l'élaboration de moyens d'enseignement appropriés. C'est là que nous avons pu expérimenter concrètement le proverbe qu'il y a loin de la coupe aux lèvres. Non pas que les enseignants se soient désintéressés de ce renouvellement ou aient refusé d'entrer en matière. Au contraire, la plupart étaient acquis aux principes fondamentaux de la nouvelle méthode, qui, entre autres, mettait l'accent sur le développement personnel, la maîtrise de l'expression écrite et orale ou la lecture et la compréhension de textes. Mais ils ont aussi compris, consciemment ou non, qu'on leur demandait de modifier fondamentalement leur pratique tout en respectant des exigences fixées de longue date et qui, elles, étaient restées en l'état (maîtrises syntaxiques, orthographiques et lexicales foisonnantes). Le plan d'études et les moyens afférents confirmaient cette impression de cumul hétéroclite. Une telle rénovation aurait nécessité, en amont, une réflexion approfondie et concertée quant à la nature du savoir qu'on souhaitait voir enseigner tout au long de la scolarité obligatoire (quoi et pour quoi). Cette analyse aurait également permis de fixer des priorités dans les apprentissages en fonction des buts assignés à l'École par la société civile, et au demeurant

d'élaguer ce foisonnement de notions disparates²¹⁵ qui caractérise les plans d'études depuis le XVII^e siècle. Enfin, elle aurait donné sa chance à une cohérence épistémologique des apprentissages (au sens de construction d'un savoir) et non seulement fonctionnelle, structurale ou cumulative. Mais cette réflexion n'a eu lieu que très partiellement et les différentes recherchesⁱⁱ qui ont mesuré l'impact de cette nouvelle méthodologie sur les pratiques en classes ont toutes confirmé ce clivage entre ambitions et poids de la tradition.

Selon Weiss (1991 : 2 – 4), cette rénovation de l'enseignement du français s'articulait autour de trois grands axes, relevant des dernières avancées de la psychologie, de la linguistique et de la pédagogie. Les thèses de Piaget, de Bloomfield, de Saussure, de Jakobson, voire de Freinet et de Montessori leur servaient de références. Le premier principe mettait « l'accent sur l'importance de la motivation dans les apprentissages en subordonnant l'acquisition des connaissances grammaticales et orthographiques par exemple à la maîtrise d'une communication authentique et significative ». La classe devait ainsi devenir un lieu d'échanges et de projets à enjeux réels entre interlocuteurs « de chair et d'os ». L'activité-cadre ou de projet fédérant différents domaines d'études ou disciplines d'enseignement, serait le point de fuite de cette méthodologie qui ambitionnait d'ouvrir l'École au Monde, au contraire de Comenius qui pensait faire entrer le Monde en classe.

Le deuxième principe visait à ancrer l'étude du fonctionnement de langue « sur les apports les plus récents de la linguistique, notamment de la grammaire générative transformationnelle et de la grammaire distributionnelle », tout en insistant sur le fait que cette étude, fondée sur la *manipulation* des structures langagières et non seulement sur leur seule *mémorisation*, ne devait pas être prioritaire dans l'enseignement du français.

Enfin, le troisième enjeu de la rénovation de l'enseignement du français consistait à promouvoir « une pédagogie active »²¹⁶ en classe, où l'élève serait amené à construire lui-même son savoir par une démarche principalement inductive, voire un parcours scolaire différent de celui de ses pairs, soutenu en cela par un enseignement différencié.

²¹⁵ Dont la cohérence linguistique est souvent déconstruite, ou *parcellisée*, par les plans d'études en fonction des différents domaines dans lesquels ils apparaissent. Pour exemple, le pronom *leur* sera étudié en orthographe afin de le distinguer de ses homonymes non-homographes comme *leurs*, *leurre* ou *l'heure*. En syntaxe, on l'étudiera comme pronom en remplacement d'un *groupe prépositionnel complément de verbe* (ou *complément d'objet indirect* selon l'ancienne terminologie). Enfin, dans la structuration du texte, on le présentera comme un *élément de reprise* qui évite les répétitions. Si l'on applique cette pratique à l'ensemble des notions d'un plan d'études, on comprend mieux pourquoi certains élèves, voire certains maîtres, n'arrivent pas à dégager une cohérence de ce type d'apprentissage et sont rapidement submergés et démotivés.

²¹⁶ Qui s'inspirait, entre autres, du fameux « *learning by doing* » de Dewey et de la démarche constructiviste.

Les recherches et enquêtes qui ont accompagné l'introduction de cette nouvelle méthodologie montrent que, si ces principes novateurs ont été bien accueillis par les enseignants, leur application s'est heurtée « aux lourdeurs, aux lenteurs et aux résistances du quotidien ; [...] les enthousiasmes des premiers jours se sont donc progressivement émoussés à l'usure de la réalité et de ses contraintes » (Ibid. : 6).

Ces obstacles à la rénovation sont autant de contraintes qui constituent, selon Weiss (Ibid. : 7 – 8), « le curriculum caché de l'enseignement » et que, pour notre part, nous préférons regrouper sous l'appellation d'*influences implicites sur l'application du curriculum prescrit*, afin d'éviter ici les procès d'intention que pourrait véhiculer l'adjectif « caché ». Parmi ces écueils, on relèvera, entre autres, le nombre d'heures d'enseignement attribuées à la discipline (en forte diminution pour le français au secondaire 1 par exemple), le nombre d'élèves par classe, les modalités et contenus de sélection ou d'orientation, les attentes des différents milieux concernés.

Quand on interroge les enseignants, ils se disent tiraillés entre les ambitions nouvelles et des exigences anciennes, entre des démarches innovantes, mais qui ne font l'objet ni d'une évaluation certificative ni de moyens d'enseignement *ad hoc*, et des activités de structuration de la langue pléthoriques, qui constituent l'essentiel des manuels scolaires et des épreuves communes d'orientation (De Pietro et alii 1993 : 7 – 8 / Weiss & Wirthner 1992 : 3 / De Pietro et alii 1991 : 8 / Martin et alii 1989 : 13 – 16).

Les maîtres secondaires, quant à eux, estiment qu'ils doivent assumer l'essentiel de la maîtrise formelle de la langue par les élèves, « coincés » qu'ils sont entre une pratique primaire qui fait la part belle aux activités de communication et un enseignement supérieur qui pose comme principe que cette maîtrise est acquise (De Pietro et alii 1993 : 6 / De Pietro et alii 1991 : 7 – 8). De plus, ils affirment que la nouvelle méthodologie ne tient que fort peu compte de la spécificité du système d'enseignement secondaire, où le maître n'assume que quelques leçons dans une même classe. Comment dès lors s'engager dans une activité-cadre ou un projet pédagogique dont l'investissement en temps et en interdisciplinarité est, selon eux, considérable (Martin et alii 1989 : 15) ?

Plus fondamentalement, les enseignants et leurs formateurs soulignent un hiatus entre une volonté de renouveler la pratique scolaire en s'appuyant sur les thèses les plus modernes des sciences humaines, sociales, linguistiques ou pédagogiques et un ancien savoir fondé sur une organisation traditionnelle. Ils mettent également en évidence la contradiction entre deux dynamiques : l'une qui consiste à fédérer tous les apprentissages particuliers dans le cadre d'activités globales, principalement de communication, l'autre qui s'inspire de la pédagogie de maîtrise et qui distingue jusqu'au dernier détail les différentes notions à acquérir. On parle ici de « pointillisme » difficilement gérable par les enseignants, et *a fortiori* par les élèves, qui « ont beaucoup de peine à réinvestir les savoirs acquis en grammaire, orthographe, etc. dans des tâches de production de textes par

exemple » (De Pietro et alii 1993 : 7). « Les difficultés ne sont pas suffisamment sérieées [...]. Les élèves ne savent pas où ils vont [et perçoivent difficilement] la relation entre les sujets » (Gogniat 1986 : 32).

En résumé, la plupart des enseignants, même acquis aux principes de la nouvelle méthodologie, « continuent, comme par le passé, à accorder une importance majeure aux exercices de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire et de conjugaison, amputant ainsi l'enseignement renouvelé du français de ses idées les plus stimulantes, celles d'activités de libération de la parole, allant jusqu'à empiéter sur d'autres disciplines pour respecter les nouveaux objectifs » (Weiss & Wirthner 1992 : 3). Ils composent une pratique hybride, recourent à d'anciens moyens d'enseignement qui « ont fait leur preuve » et vont à l'essentiel en fonction des exigences du moment. Et les modalités d'enseignement restent majoritairement collectives et indifférenciées (Weiss 1991 : 9 / Martin et alii 1989 : 14 – 15).

Ce constat mitigé, que les autorités scolaires ont eu tendance parfois à minimiser (Weiss 1991 : 6), aurait pu être évité, à en croire les enseignants et leurs formateurs, si l'on s'était donné les bons moyens pour réussir. À savoir « mettre en discussion les structures scolaires et l'ensemble des programmes, [repenser ces derniers] en visant, entre autres, un décloisonnement des différents domaines de l'enseignement du français, et de modifier les structures, les horaires en particulier, afin de rendre possible la formation permanente des enseignants » (De Pietro et alii 1991 : 9). Personnellement, nous ajouterions à cette réflexion d'ordre structurelle une dimension épistémologique et didactique quant à la nature du savoir à enseigner.

Ces propositions d'amendements prennent, sous la plume de Weiss (1991 : 10 – 11), un tour tout à fait concret quand il présente trois pistes de réflexion concernant l'enseignement du français²¹⁷. La première consiste à faire de l'étude de la langue maternelle, au sens large du terme, un véritable objet de savoirs interdisciplinaires. Chaque discipline, dont le français est le véhicule d'enseignement, serait ainsi appelée à contribuer à la maîtrise globale de la langue. Deuxièmement, il s'agirait « d'intégrer en une seule activité langagière, les temps d'utilisation du langage (faire une conférence, écrire une lettre de protestation, résumer un ouvrage), et les moments de réflexions métalinguistiques et d'évaluation formative (critique ou autocritique de la production, compréhension des erreurs commises, amélioration par la réécriture) ». Donc – et c'est là tout l'intérêt de la proposition – non pas une juxtaposition des deux domaines d'études (expression et structuration), mais une fusion des deux en une seule activité d'apprentissage. On retrouve ici la posture de certains *sophistes* de l'Antiquité grecque et plus particulièrement la dynamique qui prévalait dans les ateliers d'écriture d'Isocrate, où, après avoir

²¹⁷ Ces pistes peuvent évidemment s'étendre à d'autres disciplines ou objets d'enseignement.

maîtrisé quelques notions fondamentales, le disciple était amené à produire ses propres discours et à commenter ceux d'autrui.

La dernière proposition de Weiss consiste à combler « l'absence d'indications méthodologiques précises, de suggestions, d'exemples, de modèles capables d'illustrer des mises en œuvres possibles de pratiques nouvelles », comme celles mentionnées ci-dessus²¹⁸.

La recherche et les avis des différents partenaires de l'École montrent donc à l'évidence que, dans le domaine de l'enseignement (du français), les rénovations engagées il y a quelques décennies doivent être réexaminées et un certain nombre d'éléments contextuels ou structurels aménagés. Et on voit d'ores et déjà se dessiner plusieurs avenues à explorer : elles touchent à la dimension épistémologique (construction historique et cognitive), didactique (choix et transposition), méthodologique (ingénierie) du savoir à enseigner.

La volonté politique de coordonner les structures scolaires et les programmes d'études au plan de la Suisse romande aurait pu (dû) être l'occasion de lever un certain nombre de ces obstacles à la rénovation pédagogique. En effet, depuis 1972 et l'adoption de CIRCE I²¹⁹, les plans-cadres se sont succédé jusqu'à la mise à disposition de l'ensemble des enseignants de la scolarité obligatoire d'un plan d'études romand commun (PER²²⁰) en 2010. Or, notre analyse de ce document²²¹ montre qu'il souffre des mêmes faiblesses et reproduit les mêmes erreurs que les textes qui l'ont précédé et dont il s'inspire²²², même si, sur certains points, il représente une avancée par rapport à eux.

²¹⁸ Weiss donne en exemples les premiers acquis d'une discipline relativement jeune à l'époque, à savoir la didactique du français langue maternelle et, plus particulièrement, la pédagogie du texte. Il cite en exemple l'ouvrage intitulé « La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable » de Bronckart et Schneuwly (1991).

²¹⁹ Plan-cadre pour les degrés 1 à 4 de la scolarité obligatoire adopté par la Conférence de directeurs de l'instruction publique des cantons romands et tessinois (CIIP), qui sera suivi de CIRCE II (degrés 5 et 6) en 1979 et de CIRCE III (degrés 7 à 9) en 1986. Ces différents documents de référence ont conduit à l'élaboration de plans d'études cantonaux spécifiques, réintroduisant ainsi, à des degrés divers, une forme de disparité et de particularisme entre cantons.

²²⁰ Ce plan d'études (CIIP 2010) s'appuie sur l'article 62, al. 4 de la *Constitution fédérale* adopté par le peuple le 21 mai 2006, texte de loi qui « invite » les cantons à harmoniser leurs structures et exigences scolaires dans les plus brefs délais, ainsi que sur l'article 3 de l'*Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire* (Accord HarmoS). Il concrétise enfin l'un des objectifs de la *Déclaration du 30 janvier 2003* de la CIIP. Ce plan d'études vaut pour l'ensemble des cantons romands, même si son application concrète permet çà et là quelques aménagements.

²²¹ Cet examen ne porte que sur les éléments que nous avons mis en évidence dans notre approche de la rénovation de l'enseignement du français. Les documents concernés sont la *Présentation générale* du plan d'études (ci-après PG), la planification de l'enseignement du français au cycle 3 (ci-après F3), les *capacités transversales* et la *formation générale* au cycle 1 (ci-après CTFG 1).

²²² Dans sa *Présentation générale* (CIIP. Neuchâtel 2010 : Cycle 3, p. 20), nous pouvons lire que « le PER a bénéficié de l'expérience et du développement récent de plans d'études cantonaux en intégrant leurs apports respectifs ». Cette reprise d'un « héritage » peut induire une forme de continuité apte à calmer les es-

Errare humanum est, perseverare diabolicum

Dans son préambule (PG 5), la présidente de la CIIP présente le PER comme un « outil de travail historique pour la Suisse romande ». Cet enthousiasme contraste avec la modestie des ambitions affichée par le secrétariat général de la même CIIP dans le message qu'il adresse aux parents, enseignants, étudiants ou responsables scolaires dans sa brochure d'information de juin 2012, intitulée *Plan de formation romand (PER), Aperçu des contenus, cycle 1, Introduction*²²³. On peut y lire que ce plan d'études « n'a rien de révolutionnaire ou de fondamentalement innovateur ». Cette dissonance peut s'expliquer par le fait que la présidente de la CIIP s'exprime en tant que politicienne et met l'accent sur la coordination romande, alors que le secrétariat général relaie les ambitions pédagogiques des auteurs du PER.

Mais ces ambitions restreintes contrastent également avec les textes fondateurs. Dans la *Déclaration de la CIIP* du 30 janvier 2003 (PG 12 – 15), on ne fait pas seulement le pari de l'éducabilité de chaque élève. On prétend organiser son éducation et son instruction dans la perspective de son accès à une culture à large empan : linguistique, scientifique et artistique. Son épanouissement corporel, la préservation de sa santé, son intégration harmonieuse dans la cité et, plus généralement, dans la société figurent également au programme (comme chez Platon, Aristote et Isocrate au demeurant). Sans compter sa formation aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Quant à l'enseignant à la tête bien faite, il se souciera, entres autres, « du développement de la personnalité équilibrée [sic] de l'élève », de son sens de la responsabilité et de sa faculté de discernement. Il lui permettra ainsi d'accroître ses compétences réflexives, sa capacité à communiquer et à collaborer avec autrui. Il l'invitera enfin à faire preuve d'esprit critique et à exprimer sa pensée créatrice. Vaste programme s'il en est²²⁴ ! Pour un seul élève déjà : n'est-ce pas Émile ou Victor ?

On comprend dès lors mieux la prudente réserve du secrétariat de la CIIP, car une telle ambition implique un réexamen approfondi des savoirs et savoir-faire inscrits au programme et surtout de leur articulation. Mais les auteurs du PER ont-ils vraiment compris la portée et les incidences de leurs propos, quand ils affirment qu'apprendre « à l'école, c'est développer un rapport spécifique [donc individualisé]²²⁵

prits rétifs à toute nouveauté, mais elle peut également être comprise comme un frein à revoir fondamentalement le *curriculum*.

²²³ Sur le site du PER, consulté le 11 mai 2013 : http://www.plandetudes.ch/documents/10136/19192/cycle_1_webCIIP.pdf/bf117c20-b8c1-4140-88e2-fd431a9680b2

²²⁴ On peut d'ailleurs se demander si un tel programme n'empiète pas démesurément sur les prérogatives, mais aussi les responsabilités de la sphère familiale. Souvenons-nous de Platon et d'Aristote, entre autres, pour qui la famille avait un rôle essentiel, et parfois exclusif, à jouer dans l'éducation des enfants, allant jusqu'à proposer un contrôle de l'État sur cette dernière.

²²⁵ Les propos entre crochets sont de notre responsabilité.

au savoir qui va permettre à l'élève de construire [donc de manière plus ou moins autonome] pour chaque domaine précisé dans le PER [donc avec un souci d'exhaustivité], les connaissances et compétences [donc par transfert] utiles et nécessaires à sa réussite scolaire [donc avec le souci d'éviter l'échec] et à son apprentissage des règles du monde qui l'entoure [donc en travaillant de manière cohérente sur deux domaines apparemment distincts] » (PG 24). On peut en douter, quand on apprend, quelques lignes plus loin que cet apprentissage ne nécessite pas de « contraintes organisationnelles ».

Mais les contradictions ne s'arrêtent pas là. Dans la citation qui précède, on donne l'impression qu'on veut former un individu de manière globale, à la fois au savoir et au Monde. Ailleurs, on prétend exactement le contraire :

« L'enfant qui entre à l'école porte en lui la culture, les habitudes et les valeurs de sa famille et de sa communauté. **Pour devenir élève**²²⁶, il devra construire les instruments favorisant ses apprentissages et **son intégration dans le monde scolaire**. Les deux premières années de la scolarité sont donc essentielles pour **accompagner l'élève en devenir**, d'où qu'il vienne et quel que soit son bagage. » (PG 24)

Rousseau affirmait que l'enfant n'était pas un adulte miniature. Ici, il ne l'est même plus, il est élève ou plutôt élève en devenir (un « apprenant étayé » en quelque sorte). Ce n'est plus un individu de chair et d'os, c'est un processus. En entrant à l'école, il change aussi d'identité, il laisse à la patère sa culture et ses valeurs familiales pour endosser l'uniforme scolaire. Enfin, le monde qu'on lui propose d'intégrer n'est pas celui qu'il connaît et dont il est issu, mais une sorte de mirage, un univers construit expressément pour lui. Qu'advient-il quand il en sortira ? Bouvard et Pécuchet ont sans doute la réponse à cette question.

Il en va de même pour la langue maternelle, en l'occurrence le français, dont on pensait que la maîtrise servait de socle au développement de l'individu et à sa socialisation. Dans le PER, le français devient une « langue de scolarisation et de travail de toutes les disciplines, [il] constitue un outil au service des apprentissages » (F3 :17). Sa maîtrise est donc première chronologiquement dans une vision technologique et productiviste de l'apprentissage, comme le fameux coupe-papier de Sartre (1996 : 26 – 30). Il faut d'abord savoir le français pour apprendre, forger l'outil avant de créer. L'accès au savoir et à la création est donc différé. Certains élèves n'y accèdent d'ailleurs jamais, parce qu'ils ont déjà trébuché sur l'obstacle de la langue. Quand Victor et Victorine arrivent chez Bouvard et Pécuchet, ils s'expriment dans une sorte de dialecte incompréhensible. Avant de leur apprendre quoi que ce soit, les deux pédagogues décident donc de les initier à la langue de Molière par imitation, en châtiant leur propre discours à l'extrême. Au final, ils se sentent eux-mêmes ridicules et leur pédagogie n'a eu aucun effet sur la maîtrise langagière des deux petits sauvages.

²²⁶ Nous mettons en évidence.

Dans le PER, la maîtrise de la langue est donc première et non primordiale, au sens où il s'agit d'un « outil au service des apprentissages », comme le ciseau l'est à la statue²²⁷. Cette posture linguistique aura évidemment des incidences sur l'organisation même du programme d'études en français, comme nous le verrons plus loin.

Notons toutefois le souci bienvenu des auteurs de donner une dimension transdisciplinaire à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue maternelle²²⁸. Les mathématiques, les sciences humaines et sociales, les arts, voire le corps et le mouvement sont appelés à réinvestir, dans leur champ d'études respectif, les compétences langagières acquises lors des leçons de français. Cependant, et à la différence de ce que proposait Weiss (1991 : 10 – 11), à savoir que chacune de ces disciplines contribuât à construire l'une ou l'autre de ces compétences, ici seul l'enseignement du français est responsable de cet apprentissage.

Une dernière contradiction du PER – et non des moindres – concerne l'objectif final de ce document en matière d'enseignement ou d'apprentissage et la plus-value²²⁹ qu'il ajoute aux plans d'études qui l'ont précédé.

Sa présentation générale donne clairement l'impression qu'on va s'occuper enfin du développement global de l'individu en atténuant – sinon en supprimant – les frontières plus ou moins arbitraires entre les différentes disciplines d'enseignement par la mise en exergue de *capacités transversales*. Cela en privilégiant une *formation générale*²³⁰ fondée sur un développement harmonieux de l'élève – *Kopf, Hertz und Hand* aurait dit Pestalozzi – et sur son accès à une forme de culture polyphonique. Or, le diagramme qui synthétise la mise en œuvre de ce programme ambitieux *pointe* – puisqu'il s'agit d'une flèche – sur un *projet global de formation de l'élève* et non sur un projet de formation globale de l'élève (PG3 : 25).

²²⁷ En fait, les auteurs du PER laissent à entendre, consciemment ou non, qu'il y a deux « usages » de la langue française : l'un qui vise à l'action, à l'*agir sur*, avec ses particularités et ses « imperfections » (le langage-objet de Barthes) ; l'autre dont le message ou le signifié est : *Je suis là pour que tu apprennes quelque chose*. Une forme de métalangage donc. Notre analyse montre qu'ils n'ont pas tout à fait tort pour ce qui est, du moins, de notre tradition scolaire.

²²⁸ On mettra également en évidence le soin tout particulier apporté aux liens entre les différents domaines d'un même champ d'études, voire entre les disciplines elles-mêmes. L'informatisation du PER contribue d'ailleurs grandement à tisser une trame trans- et interdisciplinaire absolument nécessaire à une meilleure cohérence entre les différents enseignements, cela principalement aux degrés secondaires où chaque maître enseigne une à deux disciplines. On peut cependant regretter que, la technique aidant, ce réseau de cohérence se transforme parfois en rhizome, tellement les liens sont nombreux et de nature diverse, surtout lorsqu'on ne dispose que de la version papier du PER.

²²⁹ Hors les aspects graphiques et informatiques.

²³⁰ On notera qu'il n'existe pas de moyens d'enseignement – ce qui peut se comprendre –, ni de véritable méthodologie pour ces deux domaines de la formation et que les modalités de leur évaluation sont pratiquement inexistantes. De là à conclure qu'ils seront les parents pauvres de l'enseignement, il n'y a qu'un pas.

Les mots reflètent parfois la pensée profonde de leurs auteurs. C'est ici le cas : ce qui importe avant tout c'est la cohérence du projet, de sa structure, et non tant celle de la formation de l'individu. Le PER reste un amalgame, certes modernisé, de différentes composantes hétéroclites pour ne pas dire concurrentes. On cumule, sans pouvoir évidemment les faire jouer de concert, des ambitions se prévalant de ce qu'on pourrait qualifier d'humanisme moderne, une perception extrêmement datée du savoir scolaire, de son organisation ou de son acquisition, et des structures institutionnelles obsolètes ou à tout le moins inadéquates en regard des objectifs annoncés.

Une analyse du programme d'enseignement du français au cycle 3 (secondaire 1) illustre cette ambivalence et parfois une forme de volontarisme béat par rapport aux enjeux figurant dans la présentation générale (voir ci-dessus). Les ambitions du plan d'études de l'enseignement du français sont annoncées dès l'envoi sous le dénominateur commun de *visées prioritaires* (C3 : 23) :

« Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français. »

Maîtriser la lecture et l'écriture : s'il s'agit de la maîtrise de base de la lecture (décryptage du sens) et de l'écriture (orthodoxie formelle), on peut se poser la question de savoir ce qui a été fait précédemment, quand on réagit superficiellement, ou s'interroger s'agissant des priorités fixées à l'enseignement de la langue maternelle en général²³¹.

« Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication. »

Sans vouloir faire de l'exégèse à outrance, on peut néanmoins se poser la question de savoir si, à trois ou quatre années de la fin de la scolarité obligatoire, il s'agit encore de *découvrir* la structuration de la langue, sachant tout le poids qui a été mis sur ce domaine depuis les premières années d'enseignement. Quant au rapport entre cette dernière et la communication, on verra qu'elle suscite également quelques interrogations.

« Développer des compétences de communication opérationnelle dans plusieurs langues. »

Que peut-on inférer de ces « compétences de communication opérationnelle » ? S'agit-il prioritairement de savoirs au service de l'action ou de l'apprentissage de la langue ? Dans le premier cas, l'enseignement devrait pouvoir s'appuyer essentiellement sur des pratiques de référence attestées et théorisées, comme le pratiquaient certains *sophistes* de l'Antiquité grecque. Dans le cas contraire, on peut continuer à enseigner le français comme une langue seconde et les langues secondes comme une langue maternelle, et faire comme si (Arendt 1972 : 20). On se souviendra ici de Socrate, qui « rate » un magnifique discours de Gorgias, parce qu'il arrive en retard (diplo-

²³¹ L'illettrisme ne touche pas seulement certains élèves qui ont suivi (ou subi) onze années de scolarité obligatoire, comme diverses études en attestent. Il concerne également des étudiants du secondaire 2, voire de l'Université, quand on quitte le champ du pur décryptage pour s'attacher à la compréhension de textes et à la qualité de l'argumentation, par exemple.

matique) à la conférence. Quand on lui propose de *revivre* ce moment de choix, il refuse préférant *discuter* avec Gorgias de la définition et de l'utilité de la rhétorique.

« Construire des références culturelles et utiliser les *Médias*, *l'Image* et les *Technologies de l'Information et de la Communication*. »

Concernant cette dernière visée prioritaire du PER en matière d'enseignement du français, on comprend difficilement le rapport qu'on peut tisser entre la construction de références culturelles²³² et l'utilisation des *medias*, domaine essentiellement fluctuant²³³, parce que soumis à un certain effet de mode.

La structure générale du chapitre consacré à l'enseignement du français montre qu'on s'est inspiré des principes – ou à tout le moins de la terminologie²³⁴ – de la pédagogie du texte et de la communication pour en construire la cohérence. Chaque domaine d'études est introduit par un en-tête : *Lire et analyser des textes de genres différents et en dégager les multiples sens* (L1 31), *Écrire des textes de genres différents adaptés aux situations de communication* (L1 32), *Comprendre et analyser des textes oraux [sic] de genres différents et en dégager les multiples sens* (L1 33), *Produire des textes oraux de genres différents adaptés aux situations d'énonciation* (L1 34), *Apprécier et analyser des productions littéraires diverses* (L1 35), *Analyser le fonctionnement de la langue et élaborer des critères d'appréciation pour comprendre et produire des textes* (L1 36)²³⁵.

²³² L'École peut-elle et doit-elle d'ailleurs endosser cette responsabilité de construire des références culturelles ? Surtout quand on considère la composition toujours plus hétérogène des classes dans ce domaine. En revanche, un regard critique sur ces références serait plus pertinent, de notre point de vue.

²³³ Le contexte eût été différent, si l'on avait incité l'enseignant et ses élèves à une analyse critique de l'utilisation des *medias*. Sachant que la plupart des enfants ont accès, dès leur plus jeune âge, aux nouvelles technologies et les maîtrisent parfois mieux que l'enseignant, il serait dans doute plus judicieux qu'on les initie à porter un regard critique sur ces nouvelles technologies que de vouloir parfaire leur maîtrise dans ce domaine. Nous y reviendrons dans l'analyse générale de l'enseignement au cycle 1.

On relèvera enfin que la formation à ces nouvelles technologies fait l'objet d'un chapitre de la formation générale, mais n'apparaît spécifiquement que dans les *visées prioritaires* des langues. On laisse ainsi, une nouvelle fois, à l'enseignant d'un champ disciplinaire particulier la responsabilité de les intégrer ou non dans sa pratique, alors que la formation initiale des enseignants les intègre à chaque discipline.

²³⁴ On relèvera néanmoins quelques errances ou flottements dans ce domaine : ainsi le *discours narratif* devient le *texte qui raconte* ou *qui relate*, le *discours argumentatif* se transforme en *texte qui argumente*. On confond ici plusieurs niveaux d'analyse (types, genres et visées, discours et textes) ou différentes instances (auteur, narrateur et support) de la communication. En analyse syntaxique, on propose de remplacer les fameux *COD* et *COI* par *complément de verbe direct et indirect* : on se situe ici entre l'ancien et le nouveau, on concède au premier sans assumer le second. Preuve d'une certaine indécision.

²³⁵ On notera que les *approches interlinguistiques* (L1 37), *l'écriture* et [les] *instruments de la communication* (L1 38) sont laissés au bon vouloir de l'enseignant.

Une nouvelle fois, l'ambition est intéressante et le message explicite : on veut inscrire l'essentiel de l'enseignement du français dans la perspective d'une amélioration des compétences langagières de l'élève. Ainsi, tout ce qui a trait au *fonctionnement formel de la langue* (grammaire de la phrase, orthographe, conjugaison et vocabulaire) est renvoyé en fin de chapitre et est censé parfaire la compréhension et la production de textes (L1 36).

Là où le bât blesse, c'est qu'on s'est contenté de réorganiser l'ancien arsenal formel sans véritablement opérer les choix qui auraient permis d'opérationnaliser les intentions premières. En d'autres termes, se distancier quelque peu de la tradition scolaire et conduire une réflexion approfondie quant aux conditions de réussite d'un projet ambitieux.

À y regarder de plus près, on constate que l'organisation du chapitre consacré à l'enseignement du français est particulièrement déséquilibrée et penche fortement – pour ne pas dire exclusivement – vers l'analyse formelle de la langue, donc la structuration, contrairement au message qu'on a voulu faire passer. Ainsi, le domaine intitulé *analyser le fonctionnement de la langue et élaborer des critères d'appréciation pour comprendre et produire des textes* (L1 36) est détaillé sur sept doubles-pages et comprend plus d'une centaine d'occurrences à étudier. Les champs consacrés à la grammaire textuelle portent sur cinq doubles-pages (quatre pour l'écrit et une pour l'oral). La production écrite et orale s'étend, quant à elle, également sur cinq double pages, selon la même répartition entre l'écrit et l'oral. On remarquera que cette partie consacrée à la production est aussi sous-tendue par un nombre considérable d'occurrences particulières à maîtriser. Enfin, l'appréciation et l'analyse de productions littéraires diverses ne fait l'objet que d'une demi double-page (L1 35).

En résumé, et du point de vue des choix didactiques ou méthodologiques, on n'a pas beaucoup progressé depuis Comenius, si ce n'est dans la terminologie et le traitement informatique de l'organisation du savoir. L'auteur de *la Grande didactique* s'extasiait devant une horloge, dont chacune des pièces contribuait au fonctionnement harmonieux du tout, et s'en est inspiré pour sa pédagogie : chaque maîtrise particulière devait conduire l'élève à développer des compétences globales, mais différées. Dans le PER, on retrouve la même dynamique sous-jacente. Le fait de décomposer chaque domaine de la communication en une myriade d'items circonscrits laisse accroire qu'en cumulant leur maîtrise on acquerra la compétence visée. Et les moyens d'enseignement confirment ce sentiment. Outre le fait que cela est matériellement impossible dans le temps imparti à l'étude de la langue²³⁶, qui a fortement diminué ces dernières décennies, cette posture nie le caractère intégratif des activités de communication.

²³⁶ D'autant plus qu'on ajoute à chaque fois d'autres dimensions à cet enseignement : les capacités transversales, la formation générale, voire les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les enquêtes qui ont accompagné l'introduction de l'enseignement renouvelé du français ont montré que cette pléthore d'éléments structuraux à maîtriser contrariait le caractère innovant de la méthode (cf. ci-dessus).

Weiss (1991 : 10 – 11) l’a compris quand il propose que ces dernières soient aussi l’occasion d’un apprentissage « technique », afin, entre autres, de fonder l’enseignement-apprentissage de la langue maternelle sur son propre fonctionnement et non plus sur des valeurs pédagogiques héritées du passé. Quel locuteur, et plus généralement quel individu avec quels rapports à sa langue maternelle, veut-on former ? Telle est, de notre point de vue, la question fondamentale à laquelle un plan d’études devrait principalement répondre. Le PER reste dans l’indécision à ce propos, concédant au passé et n’assumant pas tout à fait ses ambitions. La relative modestie des propos introductifs du secrétariat général de la CIIP trouve, sans doute, son explication ici.

Qu’en est-il pour le cycle 1 (les quatre premières années de la scolarité) ? On notera d’abord que toutes les compétences qui figurent sous *capacités transversales* (CT) sont identiques à celles des cycles 2 (5^{ème} à 8^{ème}) et 3 (9^{ème} à 11^{ème}). Ce qui ne suggère pas vraiment une réflexion approfondie quant au développement cognitif, affectif et social de l’enfant, de l’adolescent ou du jeune adulte, analyse qui aurait permis de différencier et de prioriser ces capacités en fonction de l’âge des élèves. Pour exemple, l’une d’elles stipule qu’on amènera l’enfant à « prendre conscience de la complexité et des interdépendances et [à] développer une attitude responsable et active en vue d’un développement durable » (FG1 : 13). Outre le fait qu’on peine à comprendre ce que recouvre concrètement cette visée, on voit mal comment un enfant de quatre ou cinq ans pourrait être capable d’une telle prise de conscience.

On va aussi longuement l’initier aux nouvelles technologies de l’information et de la communication (trois doubles-pages) en lui demandant d’*exercer un regard sélectif et critique* à leur endroit (FG1 : 17). Enfin, on l’invitera à *faire des choix dans des situations scolaires variées* et à *se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes* (FG1 : 44). Vaste programme ²³⁷!

Pour revenir aux *capacités transversales* qu’on veut développer chez le jeune enfant, elles touchent à la collaboration, à la communication, aux stratégies d’apprentissage, à la création et à la réflexion. A-t-on vraiment pris la mesure de telles ambitions et de leurs incidences sur les qualifications requises pour les mettre en œuvre, particulièrement chez l’enseignant, qui doit également apprendre à lire, à

²³⁷ À cela s’ajoutent tous les champs disciplinaires habituellement au programme d’études, dont celui du français. S’agissant de l’enseignement de la langue maternelle, il est intéressant de noter que le déséquilibre illustré au cycle 3 entre les activités de communication et celles consacrées à la structuration de la langue est nettement moins apparent au premier cycle. En revanche, on peut s’étonner d’un manque de constance dans l’intention de faire « apprécier des ouvrages littéraires » tout au long du parcours de formation. Nous l’avons vu, au cycle 3, cet enjeu porte sur une demi double-page – or, on pourrait décemment espérer que des élèves de ces degrés disposent du bagage nécessaire pour apprécier la littérature –, alors qu’au cycle 1, on lui consacre deux doubles-pages fort détaillées.

écrire et à compter à ses élèves ? On peut en douter quand on voit l'ampleur et la complexité de la tâche (CT1 : 6 – 11).

Loin de nous, cependant, l'idée que de telles capacités ne doivent pas être travaillées à ce stade du développement de l'enfant. Au contraire, leur acquisition dès le début de l'apprentissage ne peut que fonder ce dernier plus profondément et plus durablement, au sens où elles concernent des « aptitudes fondamentales » (CT1 : 6) liées au développement humain et non purement scolaire de l'enfant. Ici, on apprend le métier d'homme et non celui d'élève seulement. Le présent chapitre de notre thèse a tenté d'illustrer la différence essentielle entre ces deux postures pédagogiques.

Les auteurs du PER ont donc fait là œuvre de pionniers en prétendant fonder le parcours scolaire d'un enfant sur une trame humaniste. Et nous ne connaissons pas un enseignant ou un parent qui ne serait satisfait de voir son élève ou son enfant manifester toutes ces capacités en fin de scolarité obligatoire.

Cependant, pour espérer réussir ce défi, il faudrait réunir au moins les quatre conditions suivantes, qui ont fait partiellement défaut lors de l'introduction de l'enseignement renouvelé du français par exemple : premièrement, une définition précise et consensuelle de l'individu (et non seulement de l'élève) qu'on veut former, avec toute sa profondeur humaine. Deuxièmement, un réexamen approfondi de la nature du savoir qu'on veut enseigner et de son organisation. Troisièmement, la mise à disposition d'exemples de dispositifs didactiques et méthodologiques à même d'opérationnaliser ce projet éducatif. Et enfin, une formation *ad hoc* des enseignants.

Encore une fois, on peut évaluer la distance qui sépare les ambitions innovantes de leurs réalisations. De fait et à défaut d'une réflexion approfondie à propos des enjeux et des buts du projet éducatif, les premières demeureront au stade des velléités et les secondes décevront. Or, quand on lit dans le PER que « l'enseignant est appelé à favoriser le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir ces cinq *Capacités transversales* [...] » (CT1 : 6), on peut décemment craindre qu'elles ne restent lettres mortes.

Apprendre à penser pour penser le savoir

Montaigne l'affirmait déjà : un enfant est capable de penser « au partir de la nourrice » et proposait qu'on l'initiat à la philosophie avant même de lui apprendre à lire et à écrire. Non, certes, à celle héritée de la scolastique, faite de disputes et d'arguties, mais à une philosophie « joyeuse » permettant à l'enfant de développer sa capacité de jugement dans « le commerce des autres » et dans son rapport au Monde. Une telle pratique restait néanmoins à inventer.

Certains ont tenté l'aventure à partir de la seconde moitié du XX^e siècle²³⁸. Parmi eux Lipman, philosophe et pédagogue américain.

²³⁸ Le résumé qui suit s'inspire principalement des ouvrages et articles de M. Tozzi (cf. notre bibliographie et un DVD recensant les textes produits par l'auteur du-

Professeur à l'Université de Columbia, il constate, comme d'autres avec lui²³⁹, la difficulté d'un certain nombre de ses étudiants à organiser et à affirmer leur pensée²⁴⁰. Fort de ce constat, il estime que cette compétence, qu'il qualifie de fondamentale, doit être acquise bien plus tôt dans le parcours scolaire d'un individu²⁴¹. Il quitte l'Université de Columbia en 1972 pour le *Montclair State College*, où il fonde l'IAC (*Institute for Advancement of Philosophy*) en 1974. Il y expérimente l'enseignement précoce de la philosophie avec des enfants et des adolescents, dont certains en difficultés scolaires, et fonde ainsi un dispositif²⁴² d'enseignement précoce de la philosophie sous l'appellation de « communauté de recherche philosophique » (CRP)²⁴³, dispositif qui va essaimer bien au-delà des USA. Ce faisant, il s'inspire des méthodes actives et pragmatistes de Sanders Pierce, Dewey ou Freinet pour ce qui a trait à la pédagogie, de la théorie du développement cognitif de Piaget pour ce qui est de la psychologie et de la culture occidentale s'agissant de la philosophie (cf.

rant les vingt-cinq dernières années : Michel Tozzi, *25 ans de pratique, 1988 – 2013*) et plus particulièrement du livre intitulé *Nouvelles pratiques philosophiques, Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie* (2012a). Ce dernier document établit en quelque sorte un état des lieux actuel des Nouvelles Pratiques Philosophiques (NPP) en Europe et principalement en France. Comme nous y invite son auteur, nous poserons un regard critique, mais forcément succinct et incomplet, sur quelques éléments liés à l'émergence et à l'évolution de ces nouvelles pratiques.

²³⁹ Comme nous l'avons vu chez Durkheim, Verret, Shulman et Onfray, entre autres.

²⁴⁰ En tant que didacticien pour l'enseignement de la philosophie, de la psychologie et de la pédagogie, nous sommes confronté à cette difficulté d'année en année avec des étudiants qui disposent cependant d'un *master* universitaire et qui se destinent à l'enseignement dans les écoles du secondaire II (niveau lycée). Ainsi, le premier travail que nous effectuons avec eux consiste à leur faire comprendre comment on passe d'une *question fermée* (du genre *Doit-on désirer l'impossible ?*) à un *problème* (définition des enjeux et des tensions liés à la question : dimensions morales, éthiques, pragmatiques, etc.) puis à une *problématisation* qui organise le discours ou la recherche.

²⁴¹ Nous verrons qu'il y a encore d'autres motivations à cet enseignement précoce de la philosophie.

²⁴² Nous utilisons le terme de « dispositif » et non de « théorie » à dessein, car l'ambition de Lipman était d'abord pragmatique (création de supports d'enseignement sous forme de récits adaptés à l'âge des élèves et cadrage méthodologique détaillé). Comme le signale d'ailleurs Tozzi (2012 : 44), « certaines critiques ont été formulées à ce matériel : trop *didactique*, n'intéressant pas toujours les enfants, littérairement peu consistant, trop culturellement *américain* dans ses anecdotes, ... ». Ce qui n'empêchera pas les tenants « européens » de l'enseignement précoce de la philosophie de s'en inspirer, voire de le théoriser plus tard.

²⁴³ Nous n'entrerons pas dans le détail de ce dispositif – à l'instar d'autres que nous allons mentionner ci-après –, car ce qui nous intéresse ici ce sont les fondements épistémologiques de l'enseignement précoce de la philosophie et sa posture par rapport au savoir scolaire de type « traditionnel », et non les différentes démarches pédagogiques qui le caractérisent.

Et nous ne nous appesantirons pas davantage sur le problème de la didactisation de l'enseignement de la philosophie, sujet de prédilection de Tozzi, et qui fait encore aujourd'hui débat en réponse à la question de savoir si la philosophie *peut* ou *doit* s'enseigner et *comment* elle doit l'être.

Tozzi 2012a : 37). Comme nous l'avons vu avec Arendt, la pédagogie américaine de la seconde moitié du XXe siècle s'est très largement inspirée des pédagogies nouvelles initiées dans le vieux continent. L'influence de Lipman sur l'enseignement de la philosophie en Europe vers la fin de ce siècle pourrait donc être considérée comme un juste retour des choses, un « retour sur investissement pédagogique » en quelque sorte.

Cette première tentative d'enseignement précoce de la philosophie va susciter à la fois une émulation et une controverse en Europe. Les tenants d'une extension de cette discipline à un public plus large et hétérogène, de son inscription dans la vie de la Cité, vont se confronter aux gardiens du temple, pour qui l'accès à la philosophie requiert, comme le prétendait Platon, un long parcours initiatique.

Or, face au poids de la tradition²⁴⁴, cette démarche souffre de deux faiblesses au moins : sa dispersion théorique et méthodologique.

À l'instar des pédagogies nouvelles du début du XXe siècle, l'enseignement précoce de la philosophie se distingue principalement par sa diversité de points de vue et un foisonnement quelque peu sauvage d'expérimentations particulières et circonscrites²⁴⁵. Tozzi justifie cette situation ainsi :

« La diversité des méthodes de philosophie avec les enfants en France est une richesse qu'il faut préserver [...]. Le débat externe entre partisans et adversaires de ces pratiques, surtout entre philosophes, a le mérite d'obliger à clarifier les tenants et aboutissants philosophiques, didactiques et pédagogiques des méthodes, et à affiner les argumentaires. Le débat interne à leurs promoteurs a la même vertu, amenant chacun à préciser tel ou tel point, à mieux fonder ses présupposés, à évoluer surtout, au-delà de ses convictions, dans ses considérants théoriques et ses pratiques, par hybridation de certains aspects, en s'enrichissant de l'altérité. La pluralité actuelle dans le monde entier des méthodes, des approches, des moyens utilisés avec les enfants et les adultes [...] fait de ce domaine l'un des plus innovants du 21^{ème} siècle. » (2012b :15 – 16)

À quelques termes près, on retrouve ici la position des tenants d'une pédagogie nouvelle de la fin du XIXe siècle (comme Marion et Binet), qui, constatant un manque de cohérence théorique et méthodologique entre des démarches différentes, voire concurrentes, se proposaient sinon de fonder *une* science de l'éducation, du moins « un corps de doctrine »²⁴⁶ solide et cohérent.

Ainsi Tozzi (2012a : 34 – 36), reprenant Sylvain Connac, synthétise cinq différentes « approches pédagogiques pour philosopher avec des enfants » et en détermine le cadre théorique ou méthodologique.

²⁴⁴ Dans cette confrontation avec ce qu'on pourrait appeler une forme d'académisme, l'enseignement précoce de la philosophie montre une première faille, celle de son appellation : on parle tantôt d'enseignement à visée philosophique, d'enseignement du philosophe, d'enseignement du savoir-penser, etc.

²⁴⁵ Les deux premières parties de l'ouvrage de Tozzi concernant les *nouvelles pratiques pédagogiques* (2012a : 19 – 245) illustrent cette diversité.

²⁴⁶ Marion, H. (1888). « Pédagogie », in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. F. Buisson (dir.). Paris : Hachette (cité par Gauthier & Tardif 2005 : 142).

On retrouve Lipman qui s'est inspiré de Dewey et Piaget. La deuxième démarche, intitulée « préalables à la pensée », de Lévine, Sénore et Pautard s'appuie sur Freud et Rogers. Quant aux « ateliers de philosophie » de Lalanne et Brenifier, ils renvoient à la tradition philosophique (Socrate, Platon, Aristote, Descartes, Hegel, Kant, ...), comme la méthode dite « de l'intervenant » de Chazerans et Sautet. Enfin, le « dispositif coopératif » de Delsol, Connac et Tozzi s'inscrit dans la lignée des « penseurs des pédagogies actives », dont Freinet et Oury.

Au-delà de la diversité des méthodes²⁴⁷, on constatera celle des références théoriques qui met en concurrence – Tozzi dirait en complémentarité – la tradition philosophique et les sciences de l'éducation, la première indiscutable car figée, les secondes discutées car évolutives. De l'analyse comparative de ces différentes méthodes d'enseignement précoce de la philosophie, Tozzi tire un seul élément fédérateur, à savoir « le postulat d'éducabilité philosophique de l'enfance »²⁴⁸, rejoignant en cela Montaigne et d'autres avant lui.

Il serait néanmoins injuste et parfaitement contraire à toute épistémologie d'en inférer qu'on n'a pas progressé dans ce domaine depuis le XVI^e siècle – même si parfois on reproduit les mêmes erreurs, comme nous l'avons vu –, car les motivations et la nécessité de cet enseignement précoce du « philosopher » sont maintenant confirmées et de plus en plus partagées, nonobstant la disparité des méthodes. Tozzi (2012a : 251 – 252) les regroupe sous trois développements de nos représentations et autant d'avancées de la science (en éducation).

La représentation de l'enfant d'abord, qui, depuis Rousseau²⁴⁹, a acquis le statut d'interlocuteur valable (Lévine cité par Tozzi). De plus, la mise en évidence scientifique, chez lui, « de capacités cognitives [...] insoupçonnées et sous-estimées, révélées par la psychologie développementale et cognitive » nécessite, à tout le moins, qu'on

²⁴⁷ Cette diversité s'applique également au rôle du maître dans ces dispositifs d'enseignement précoce du philosopher. Selon Tozzi (2012a : 305), il *anime*, mais n'enseigne pas dans ces moments-là. Ce qui présuppose « un changement, un déplacement de son identité professionnelle » qui ne va pas sans une adhésion personnelle et une formation approfondie dans ce domaine. Là encore, les différents tenants de ces approches innovantes ne sont pas d'accord entre eux. On comprend dès lors pourquoi elles éprouvent tant de difficultés à s'imposer dans un contexte scolaire peu enclin à revisiter ses fondements.

²⁴⁸ Gauthier et Tardif (2005 : 145) font le même constat s'agissant des pédagogies dites nouvelles du XX^e siècle : « Comme dans les débuts, on trouve tout au long du XX^e siècle une préoccupation commune pour l'enfant, mais aussi une foule de tendances diverses et hétéroclites. Plusieurs courants se rencontrent : certains ont un penchant un peu mystique ou sont plus scientifiques, d'autres sont centrés sur les problèmes de pouvoir et de coopération ou ont une orientation expérimentelle, etc. Tous ont cependant en commun de s'opposer à l'éducation traditionnelle et de se concentrer sur l'enfant ».

²⁴⁹ Cette prise de conscience d'une identité propre à l'enfant est, selon nous, bien antérieure à Rousseau, comme nous avons tenté de le montrer dans le présent chapitre. Mais nous reconnaissons qu'il a été l'un des premiers à la formaliser.

s'interroge sur la manière de l'instruire et de l'éduquer²⁵⁰. Ce statut a d'ailleurs été récemment inscrit dans des conventions internationales définissant les droits de l'enfant.

Notre regard sur l'enseignement et l'apprentissage ensuite, qui s'est affiné au contact du progrès des sciences de la connaissance, de l'évolution des didactiques et des méthodologies. Aujourd'hui, par exemple, personne ne conteste plus que l'enfant doit être acteur de sa connaissance et que l'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir. Encore faut-il mettre ces principes en pratique !

Enfin, l'importance croissante accordée à l'expression de sa pensée dans une société démocratique. Faculté qui nécessite un apprentissage et surtout une pratique dès le plus jeune âge, et ce dans trois domaines précis, de notre point de vue : la dialectique (ou art d'organiser sa pensée), la rhétorique (ou art d'organiser son discours) et l'éristique (ou art de défendre ses arguments)²⁵¹.

Quant aux exigences de base et aux contenus spécifiques de cet enseignement précoce du philosophe, Tozzi (2012a : 319 – 321) en dresse une liste indicative qui n'est pas sans rappeler les oppositions dyadiques des pythagoriciens, repères notionnels et distinctions conceptuelles qui, selon lui, « permettent de discriminer des niveaux de traitement d'une question, et de choisir de la traiter adéquatement au niveau philosophique » : possible/souhaitable, réalité/apparence, virtuel/réel, par exemple²⁵². Nous rejoignons Tozzi pour ce qui concerne l'importance de maîtriser très tôt ces schèmes de pensée *protodisciplinaires* dans le parcours scolaire de l'enfant, si l'on veut fonder solidement ses apprentissages. En revanche, la dimension disciplinaire – hors contenus philosophiques – nous paraît le parent pauvre de ces approches de l'enseignement précoce du philosophe, qui donnent

²⁵⁰ Même si ces théories ont fait et font encore l'objet de critiques quant à leur scientificité et leur applicabilité, il n'en demeure pas moins qu'on ne peut occulter leurs contributions à une meilleure perception du développement et du fonctionnement de l'enfant, de l'adolescent, voire de l'adulte.

²⁵¹ Cette dernière dimension, qu'il convient de distinguer de l'argutie, n'apparaît que fort peu dans les différentes démarches d'enseignement précoce de la philosophie. C'est pourtant celle qui, de notre point de vue, fonde principalement l'échange argumenté à enjeux réels. Les deux autres peuvent parfaitement être travaillées *hors-sol*, comme l'ont montré les disciples d'Isocrate, dans des situations scolaires sans véritables enjeux discursifs. Ainsi, on lit dans la description que dresse Tozzi (2012 : 262) des critères pour déceler les « moments philosophiques » dans une discussion entre enfants, que ce dernier ne doit pas « vouloir vaincre ». Pourquoi dès lors privilégier l'échange et la discussion comme situations propices au développement du « penser par soi-même » ?

²⁵² Tozzi donne un exemple de questions qu'on pourrait traiter en classe – on évitera néanmoins de le faire avec de jeunes enfants – : « Peut-on avorter ? ». On l'aura compris, la réponse à cette interrogation prend des formes différentes selon qu'on adopte le point de vue de la technique, de la législation, de la morale ou de l'éthique. Selon Tozzi, seuls les deux derniers points de vue sont philosophiques. Ce qui nous paraît pour le moins réducteur. Car, si la technique d'avortement et la législation afférente se sont développées, ce n'est sans doute pas seulement pour répondre à une demande croissante, mais aussi parce que les valeurs sociétales ont changé – pour ne pas dire évolué – par rapport à la reproduction de l'espèce humaine et à l'enfantement en particulier. Sujets hautement philosophiques s'il en est.

parfois l'impression de privilégier les mécanismes de pensée et les dispositifs d'enseignement au détriment des savoirs proprement dits. En d'autres termes, la machine paraît quelquefois tourner à vide. La scission qu'introduit Tozzi (2012a : 305) dans l'activité du maître qui parfois *anime* des moments philosophiques et d'autres fois *enseigne* « la grammaire, les mathématiques ou l'histoire » illustre ce *hiatus* qui, à terme, pourrait confiner à la schizophrénie pédagogique. Pourtant Tozzi admet qu'en enseignant les disciplines scolaires, le maître « transmet [...] le patrimoine de l'humanité, les réponses que l'humanité s'est données au cours de son histoire » (Ibid.). Il rejoint ainsi Kant, pour qui l'acquisition d'un savoir, quel qu'il soit, contribue à la construction de l'identité humaine. Il en admet donc la valeur anthropologique. Pourquoi pas épistémologique, voire philosophique ? Prenons un exemple concret : en géographie physique, on parle de continents, au nombre de cinq si l'on se fie aux anneaux olympiques, pour désigner les terres émergées de la planète. Or, ce qui peut passer aujourd'hui dans certains milieux scolaires pour « un fait de nature »²⁵³ ne l'est pas, car cette *représentation* est le fruit d'une construction humaine historiquement datée qui a fédéré des éléments souvent scientifiquement observables, mais également des conceptions philosophiques, sociologiques, idéologiques, voire artistiques, qui font de cet objet d'études *un héritage du patrimoine humain à décrypter et à déployer dans sa complexité épistémologique, voire philosophique*. Kuhn (1983) a très précisément explicité cette *influence du non-scientifiquement-attesté* sur l'émergence de nouveaux paradigmes qui ont fait évoluer la science. La tâche de l'enseignant se situe peut-être là : saisir la complexité du savoir qu'il enseigne, sans prétendre à sa maîtrise encyclopédique, et faire vivre cette complexité à l'élève dans une perspective de recherche et de formation à plus long terme que le seul parcours scolaire. Former un Homme et non seulement un élève, tel est sans doute le défi d'un enseignement à venir. Le dispositif de formation des enseignants, dont nous présenterons les principes au chapitre suivant, se veut une contribution à la réalisation de ce défi.

Pour revenir à l'enseignement précoce de la philosophie, on lui a de tout temps objecté l'impéritie de l'enfant, qui « serait déficitaire, handicapé pour penser philosophiquement, trop faiblement outillé psychologiquement, linguistiquement, cognitivement, rationnellement, ... » (Tozzi 2012a : 252). Cette posture, que les écrits de Tozzi entre autres visent à contredire tant sur le plan théorique que pratique, montre qu'on n'a pas compris que ce point de vue dépréciatif des compétences de l'enfant vient de leur spécification par rapport à celles de l'adulte et produit les mêmes effets : le schisme et l'exclusion entre ces deux publics. En effet, cette représentation négative visait originellement à distinguer l'enfant de l'adulte, au sens où le premier ne représentait qu'un embryon du second, puis à le protéger du monde des adultes, de ses questions embarrassantes et de ses dan-

²⁵³ Terrier, V. (2012). *Les continents existent-ils vraiment ?* (travail réalisé dans le cadre du séminaire d'anthropologie didactique que nous donnons à la Haute École pédagogique BEJUNE).

gers, à le maintenir le plus longtemps possible dans une sorte d'univers magique qui lui obéirait au doigt et à l'œil. Nous avons vu avec Arendt les conséquences d'un tel enfermement sur soi et sur le monde des enfants.

S'agissant d'autres insuffisances langagières ou conceptuelles de l'enfant, voire de son manque d'expérience pour développer sa propre pensée, il s'agit là de présupposés selon Tozzi, arguant que la pratique et les dernières avancées de la psychologie cognitive ou sociale prouvent le contraire, à savoir qu'un enfant est tout à fait capable d'appréhender le monde et d'affermir son raisonnement, au contact d'autrui, avec son propre bagage langagier et conceptuel. Cela sans arrière-pensée, contrairement à l'adulte.

Et la démarche que propose Tozzi (2012a : 260 – 261) va tenter de développer ces compétences : on y insiste sur la nécessité de rendre l'élève actif et autonome dans son apprentissage (du philosophe). Ce dernier terme renvoie, comme chez Montaigne, à l'art du raisonnement et du jugement et se distingue en cela de l'art de maîtriser ou de créer des concepts philosophiques particuliers, voire de l'histoire des courants philosophiques. Comme Tozzi le précise lui-même, il s'agit « modestement [sic] d'entrer dans un processus de conceptualisation de notions et d'argumentations de thèses et d'objections »²⁵⁴. Les éléments particuliers de cette démarche peuvent porter sur « le questionnement, la clarification de ses opinions, la conscience de leur origine, leur mise en question en tant que préjugés, la formulation de questions pertinentes, d'ouverture sur une pluralité de solutions possibles, de tentatives de réponses argumentées, etc. ».

L'affleurement anthropologique et épistémologique

Une nouvelle fois : ce programme paraît *gargantuesque*, surtout si on le considère comme quelque chose qui vient en sus du plan d'études existant (cf. notre analyse des capacités transversales du PER ci-dessus). En revanche, on pourrait imaginer, comme nous y invite Go²⁵⁵, ne pas séparer « la pratique philosophique de l'ensemble de l'organisation du travail dans l'école [qu'il souhaite *coopérative*], de sorte que la philosophie joue *effectivement* (et non pas fictivement) le rôle critique qui est le sien dans le quotidien scolaire et de l'existence même ».

Ce philosophe, chercheur et praticien s'oppose ainsi à toute « instrumentalisation » de la philosophie comme *medium* qui permettrait d'autres apprentissages (« du langage, de la démocratie, [de l'] expression de l'inconscient, etc. »). Il ne conçoit pas non plus un ensei-

²⁵⁴ On voit bien se dessiner ici deux moments d'études interconnectés et indissociables, l'un qui vise à faire acquérir des habiletés réflexives et discursives, l'autre qui ambitionne leur mise en pratique différenciée (d'où l'intérêt qu'on doit accorder à l'éristique, au sens mentionné ci-dessus). Les différentes méthodes définies par Connac (cf. ci-dessus) se répartissent le long de cet empan entre des techniques et des savoir-faire ou savoir-être.

²⁵⁵ Cité par Tozzi (2012b : 2 – 3) qui renvoie à son ouvrage intitulé *Pratique de la philosophie dès l'école primaire : Pourquoi ? Comment ?* (Go : 2010).

gnement « à visée philosophique », comme s'il pouvait, ajoute-t-il, y avoir « des activités à visée mathématique, biologique, littéraire, sportive, artistique, etc. ». Or cela se peut, comme l'ont montré Verret et Chevallard. Si l'on suit leurs thèses à propos du rapport entre le savoir de référence et le savoir enseigné, et pour peu qu'on extrapole leurs conclusions, il ne peut y avoir à l'école qu'un « enseignement à visée ... ».

Mais ce qui est intéressant, dans la prise de position de Go par rapport à l'enseignement précoce de la philosophie, c'est *l'affleurement*, sur le terreau de cette problématique, d'une posture non plus spécifiquement philosophique, mais *épistémologique*, qui prétend développer un regard critique « sur le quotidien scolaire » et donc également sur le savoir qu'on entend y enseigner. Il y a là, de notre point de vue, une forme de sublimation de la question d'un tel enseignement, une promesse de conjonction entre deux préoccupations pédagogiques et didactiques essentielles : *savoir penser et penser le savoir*.

Permettre à l'élève d'approfondir conjointement sa capacité de raisonner et sa maîtrise des contenus scolaires, tel pourrait être le défi d'un enseignement qui dépasserait les anciens clivages entre innovation et tradition pédagogiques. Cela passe, à notre avis, par une approche anthropologique et épistémologique de l'enseignement et, *a priori*, de la formation des enseignants, démarche qui répondrait au moins aux questions fondamentales suivantes : *Comment le savoir qu'on me propose d'apprendre a-t-il été construit, en quoi contribue-t-il à mon développement d'Homme et comment puis-je l'acquérir ?*

En d'autres termes, c'est un nouvel encyclopédisme qu'il s'agit de développer en classe, dont l'unité serait l'Homme, comme le promeut Durkheim dans la conclusion de son cours (1938b : 149 – 150) :

« En commençant cet ouvrage, mon principal objet était de penser le programme de l'enseignement secondaire dans son unité. Nous pouvons voir aujourd'hui ce qui fait cette unité : C'est l'homme. Tout enseignement est nécessairement anthropocentrique et c'est ce qu'avaient compris les humanistes. »

Il affirme que la notion d'encyclopédisme n'est pas « une simple hallucination », puisqu'elle s'est imposée avec insistance et constance depuis les origines de notre système éducatif. Mais il ne s'agit pas ici d'un encyclopédisme qui consisterait à verser le plus de savoirs possibles dans l'esprit de l'élève, mais bien au contraire de préparer ce dernier à recevoir, à intégrer et à critiquer la connaissance : *apprendre à penser pour penser le savoir*. Car, comme l'écrivait Montaigne, la science « il ne faut pas seulement [la] loger chez soy, il la faut espouser ». Durkheim affirme la même chose, dans une terminologie plus « moderne » :

« [...] ce qui est possible, c'est de faire connaître aux esprits toutes les diverses attitudes mentales qui sont nécessaires pour qu'ils soient prêts à aborder un jour les diverses catégories de choses. C'est à cette condition que la culture encyclopédique n'impliquera aucun surmenage et aucune surcharge. » (1938b : 149)

Et Durkheim conclut son exposé d'une formule synthétisant cet « enseignement qui se propose la formation intégrale de l'homme par les moyens les plus efficaces : faire de chacun de nos élèves non un savant intégral, mais une raison complète ».

Nous partageons pleinement ce point de vue et cette ambition. Nous estimons en revanche que le système scolaire actuel ne réunit pas les conditions propices à un tel changement de paradigme. L'analyse du PER l'a démontré : à vouloir amalgamer un encyclopédisme, au sens rabelaisien du terme cette fois, et un travail en profondeur sur les schèmes de pensée, on surcharge le *pensum* de l'élève sans atteindre l'essentiel, à savoir une formation globale de l'individu et non un projet global de formation de ce même individu.

Face à une aporie pédagogique annoncée, il nous a semblé intéressant de privilégier le principe d'homothétie, c'est-à-dire de former les enseignants de tous degrés à cette approche par l'anthropologie didactique, en espérant qu'ils la transposeront dans leur pratique et, peut-être à terme, qu'ils contribueront ainsi à modifier le système dont ils héritent.

C'est là l'enjeu premier du dispositif de formation que nous expérimentons depuis 2007 à la HEP-BEJUNE avec des étudiants du secondaire 1 et 2 dans toutes les disciplines d'enseignement. Dispositif que nous allons maintenant détailler.

ii Recherches et rapports consultés :

De Pietro, J.-F., Deschenaux, I. & Wirthner M. (1993). *Enseignement du français : de nouveaux horizons. Enquête sur les besoins et attentes en supports didactiques*. Neuchâtel : IRDP-Regards 93.302.

Weiss, J. & Wirthner, M. (dir.) (1992). *Enseignement du français, premiers regards sur une rénovation*. Résumé par Ariane Racine. Neuchâtel : IRDP-Communications 92.502.

Weiss, J. (1991). *La rénovation de l'enseignement du français en Suisse romande : intentions, réalités et perspective*. Neuchâtel : IRDP-Regards 91.308.

De Pietro, J.-F., Martin, D., Paschoud, J. & Wirthner, M. (1991). *L'enseignement renouvelé du français dans le canton de Neuchâtel*. Rapport de la Commission Romande d'Observation du Français (COROF). Neuchâtel : IRDP-Recherches 91.103.

Martin, D., Weiss, J. & Wirthner, M. (1989). *L'enseignement renouvelé du français dix ans après sa première application généralisée dans l'enseignement primaire, 1979 – 1989, constats, problèmes et propositions*. Neuchâtel : IRDP-Recherches 89.107.

Weiss, J. (1989). *Enseignement du français, ce qu'en disent les enseignants neuchâtelois de première et deuxième années primaires*. Neuchâtel : IRDP-Pratiques 89.202.

Gogniat, F. (1986). *Observation de l'introduction d'une nouvelle méthodologie pour l'enseignement du français, synthèse des opinions des enseignants de 5^{ème}, après un ou deux ans de pratique de l'enseignement renouvelé*. Département de

l'instruction publique et des cultes, Centre vaudois de recherches pédagogiques
BSA 11.86 450.

Apprendre le métier d'Homme

*Principes d'une formation des enseignants
à l'anthropologie didactique*

Dispositif d'une formation des enseignants à l'anthropologie didactique

Les prémices et enjeux du dispositif de formation

En prévision de la rentrée académique 2007, le décanat de la formation secondaire 1 et 2 de la HEP-BEJUNE nous a demandé de reprendre et de développer un cours sur l'histoire des idées pédagogiques.

Pour ce faire, nous aurions pu nous approcher des étudiants ayant suivi ce cours et solliciter leur appréciation rétrospective. Nous y avons renoncé pour des raisons éthiques et déontologiques principalement, mais aussi parce que nous souhaitions adopter, dès le départ, une posture prospective et participative dans ce processus de construction d'un nouveau dispositif de formation.

Plusieurs ambitions motivaient cette attitude initiale : coller le plus fidèlement possible aux attentes des étudiants, tout en leur permettant de les questionner ou de les fonder ; faire émerger leur représentation de l'évolution historique de la pédagogie occidentale et les éventuelles incidences de cette dernière sur les pratiques d'enseignement ; permettre aux étudiants de confronter leurs théories sur l'éducation à celles d'auteurs qui fondent notre tradition scolaire.

En résumé, nous souhaitions impliquer, dès l'entame, les futurs enseignants dans la construction de ce dispositif de formation et les responsabiliser dans la construction d'un nouveau savoir.

Nous avons donc demandé à nos futurs étudiants²⁵⁶ de définir brièvement leur intérêt, mais également leurs réticences initiales à suivre un cours intitulé *histoire des idées pédagogiques*, cela sans aucune information préalable sur les principes que nous avons présentés ci-dessus ou sur d'éventuels contenus. Voici une synthèse qualitative des informations ainsi recueillies.

La première constatation que nous avons pu tirer de cette enquête liminaire sans aucune prétention scientifique²⁵⁷ est le manque d'inté-

²⁵⁶ Ils étaient une centaine, toutes disciplines confondues.

²⁵⁷ Pour la conduire, nous n'avons pas souhaité nous appuyer sur un questionnaire que les étudiants auraient eu à remplir et à nous retourner. Nous avons préféré saisir cette opportunité pour instaurer un débat entre eux à partir de la question suivante : *En quoi l'étude du passé de la pédagogie peut-elle être un ferment ou un frein à l'innovation dans l'enseignement ?* Nous avons ainsi fait « d'une pierre trois coups » : nous avons obtenu l'information que nous recherchions, cela dans un climat d'échanges où les étudiants ont eu la possibilité de confronter leurs avis et de se faire une première idée des techniques du débat. Toutes choses

rêt relatif des futurs enseignants secondaires pour des cours qu'ils présupposent généraux et magistraux. Non qu'ils mésestiment leur importance pour une forme de « culture pédagogique scientifiquement fondée ». Mais leur parcours universitaire récent semble les avoir « rassasiés » dans le domaine du maniement des concepts. Ce qui les intéresse, maintenant qu'ils ont quitté le sein de l'*alma mater studiorum*, c'est surtout le présent (*comment être efficace dans mon enseignement ?*), un peu l'avenir (*comment durer dans la profession ?*), puis la tradition pédagogique ... si entente.

Durkheim avait déjà perçu, de son temps, cette réticence des étudiants secondaires (ou agrégés en l'occurrence) pour tout voyage dans le passé de la pédagogie. Et c'est ainsi qu'il justifiait l'intérêt de suivre son cours sur *l'évolution pédagogique en France* :

« [...] il ne s'agit pas d'érudition et d'archéologie pédagogique. Si nous sortons du présent, c'est pour y revenir. Si nous le fuyons, c'est pour le mieux voir et le mieux comprendre. En réalité, nous ne le perdrons jamais de vue. Il sera le but où nous tendrons, et nous le verrons se faire peu à peu à mesure que nous avancerons. En définitive, l'histoire, qu'est-ce autre chose qu'une analyse du présent, puisque c'est dans le passé que l'on trouve les éléments dont est formé le présent ? Et voilà pourquoi je crois que cet examen historique peut rendre de précieux services pédagogiques. » (1938a : 20)

On peut adresser trois critiques à cette « justification » de Durkheim. La première concerne l'absence de toute considération pour la représentation des étudiants s'agissant de leur futur métier. Cette critique est partiellement levée dans le corps de son cours, au sens où il conclut chacun de ses chapitres en tirant des liens entre le passé et le présent et émet quelques hypothèses d'amendements du système de l'époque. Mais ses propositions touchent presque exclusivement des éléments de contenus et de structures.

La deuxième critique qu'on peut lui adresser ici c'est le caractère péremptoire et linéaire de son analyse. Il suffirait donc d'aller voir dans le passé pour comprendre le présent et ce dernier ne serait que le produit d'une longue maturation faite de « soubresauts » circonscrits qui ne remettent aucunement en cause la continuité de l'évolution pédagogique ainsi décrite. Le cours de Durkheim lève aussi, mais toujours partiellement, cette critique. Car, s'il relève et illustre de manière détaillée et subtile les oppositions entre les différentes époques et leurs courants pédagogiques, s'il rend parfaitement compte des enjeux en présence, on sent néanmoins poindre une forme de trame sous-jacente qui maintient le tout et sur laquelle les différents courants adhèrent plus ou moins. Cette trame, c'est le point de vue de l'auteur et sa vision d'une éducation saine et efficace. On ne nous contredira certainement pas si nous affirmons que Durkheim a un penchant avoué pour les théories éducatives ou pédagogiques du

qu'une enquête « quantitative » n'aurait certainement pas pu produire. Enfin, ce questionnement très large et le débat qui s'en est suivi devaient nous permettre de voir émerger une pluralité de représentations à propos de l'enseignement et de l'apprentissage.

Moyen Âge et une méfiance tout aussi évidente pour celles de la Renaissance et de Montaigne en particulier. Cette sorte de subjectivisme n'est pas pour nous déplaire, car on voit ainsi apparaître l'homme derrière le discours. Et si l'on considère cela comme une lacune dans un exposé à visée scientifique, on pourra également adresser cette critique à la présente thèse. Mais là où Durkheim tend à définir une communauté idéologique entre les théories qu'il expose et son propre point de vue sur l'éducation, nous avons voulu au contraire « donner la parole » à ces penseurs et pédagogues que notre tradition éducative a mis sous l'étéignoir, tout en analysant de manière approfondie et critique – du moins nous l'espérons – les tenants institutionnels de cette tradition. Tout lecteur attentif aura néanmoins perçu notre penchant pour les thèses pédagogiques d'Aristote et de Montaigne, du fait de leur caractère fédérateur et de leur modernité insoupçonnée.

La troisième et dernière critique qu'on adressera au propos de Durkheim quant à l'intérêt que de futurs enseignants pourraient trouver à l'étude de l'évolution de la pédagogie en France touche au caractère purement « intellectuel » de cette dernière. En effet, et dans tout son cours cette fois, on ne trouve aucune indication concernant d'éventuelles incidences d'une telle étude sur la pratique des futurs enseignants²⁵⁸. Or, si l'on peut admettre qu'en pédagogie une claire perception du passé puisse conduire à mieux comprendre le présent, il n'est pas du tout certain qu'elle ait, de fait, une quelconque incidence sur la pratique de l'enseignement. Montaigne l'avait déjà compris quand il affirmait qu'il ne suffisait pas de loger le nouveau savoir en soi, mais qu'il fallait l'épouser. Il y a là *un saut qualitatif* qui ne se décrète pas.

Lors de l'enquête préliminaire auprès de nos futurs étudiants, une tendance est clairement apparue s'agissant de leur représentation du savoir que nous étions censé dispenser lors du cours sur l'histoire des idées pédagogiques. La plupart d'entre eux y voyaient (et craignaient sans doute) une présentation purement cumulative et superficielle des courants pédagogiques qui ont jalonné notre tradition éducative. Au-delà cet *a priori*, nous avons vu néanmoins poindre un intérêt certain cette fois pour les enjeux qui motivaient chacun de ces courants, leurs oppositions et les débats qu'ils avaient suscités. Et nous avons compris qu'en adoptant cet angle d'attaque épistémologique sur notre objet d'étude, nous permettrions aux étudiants de s'investir, non plus en tant que tels, mais comme futurs enseignants. En d'autres termes, de les impliquer dans la construction de leur propre identité professionnelle. Et notre public a compris, à son tour, que ce changement de cap radical allait nécessiter d'eux autre chose qu'une simple « écoute active ».

Cette crainte d'un passage en revue linéaire et cumulatif des différentes théories éducatives en cachait une autre – dont la force et la fréquence nous ont surpris – : celle du prosélytisme, qui voudrait que le dernier courant pédagogique « à la mode » soit considéré comme

²⁵⁸ Mais ce n'était sans doute pas là son propos.

l'aboutissement de l'évolution dans ce domaine, au sens de sa fin et de sa concrétisation.

Ce bref échange avec nos futurs étudiants nous aura permis de définir ensemble un premier défi qui consistait à répondre à la question suivante : *comment passer de la pure information ou d'un savoir épistémologiquement, didactiquement et méthodologiquement organisé à propos de l'évolution de la pédagogie en Occident à une connaissance intégrée par les étudiants et réinvestie dans la construction de leur propre identité professionnelle ainsi que dans leur pratique quotidienne ?* Comme nous l'avons déjà précisé, ce saut qualitatif ne se décrète pas, il requiert l'adhésion préalable des étudiants à la démarche et à ses enjeux.

Du côté des futurs enseignants, on a compris que le défi qui nous était lancé était aussi le leur, qu'on pouvait tout à fait adresser le questionnement ci-dessus à l'enseignement de leurs disciplines respectives et que d'autres domaines complexes que celui de l'histoire des idées pédagogiques pouvaient servir de matériau d'investigation. Les bases d'une démarche homothétique²⁵⁹ étaient ainsi posées.

Enfin, cette démarche prospective nous a fait comprendre que le mandat qui nous avait été confié, à savoir donner un cours sur l'histoire des idées pédagogiques²⁶⁰, allait s'étendre à d'autres champs d'investigation, comme l'épistémologie, la didactique et la méthodologie. Toutes choses que nos étudiants nous demandaient d'envisager non seulement d'un point de vue général, mais également particulier.

Les conditions institutionnelles de mise en œuvre du dispositif de formation

Au départ de l'expérimentation (2007), nous imaginions idéalement que ce nouveau dispositif de formation s'étalerait sur quatre semestres, sachant que les futurs enseignants secondaires de la HEP-

²⁵⁹ En mathématique géométrique, l'homothétie caractérise la relation de deux figures dont chaque point de l'une correspond à un point de l'autre sur des droites tirées à partir d'un point fixe nommé centre d'homothétie, la distance entre ces points correspondants restant constante. Transposée à la formation des futurs enseignants – voire des élèves –, l'homothétie relierait ce que nous avons appelé *l'archéologie* du savoir à enseigner, et sa nature intrinsèquement complexe, à *l'architecture* du savoir enseigné, qui viserait à expliciter (au sens de *déplier*) cette complexité. Cependant, nous sommes ici confrontés à une dimension tridimensionnelle (savoir de référence, savoir à enseigner et savoir enseigné) dont le centre d'homothétie est le dispositif de formation et d'enseignement.

Cette cohérence homothétique concerne également la méthodologie, au sens d'une étroite correspondance entre la nature de l'objet d'enseignement et la manière dont on l'enseigne. Pour exemple, une conférence *ex cathedra* sur les avantages pédagogiques du travail de groupes en classe répond à d'autres impératifs que ceux de l'homothétie. Et en termes simples, cette dernière vise à faire apprendre par l'action, entre autres. Mais cette dynamique de formation et d'apprentissage n'est pas toujours possible, ni parfois souhaitable, en fonction des contingences structurelles et des ambitions institutionnelles.

²⁶⁰ Cette dimension va peu à peu perdre de son importance première et devenir l'un des éléments de notre dispositif de formation.

BEJUNE se formaient en principe sur deux ans et dans une discipline chaque année. Nous avons donc proposé la structure suivante (cf. schéma ci-dessous) : un apport théorico-pratique lors de la première année de formation, ce qui devait nous permettre d'asseoir les principes de la démarche et aux étudiants d'élaborer un projet d'enseignement *ad hoc* en fonction de la discipline pour laquelle ils se formaient en seconde année. La mise en œuvre de ce projet en seconde année devait être encadrée par les didacticiens des disciplines concernées, voire par des formateurs en sciences de l'éducation. Un colloque final et public, organisé par les étudiants eux-mêmes, aurait permis à ces derniers de présenter leur dispositif d'enseignement et de revenir de manière critique sur leur expérimentation (une soutenance publique en quelque sorte, mais réunissant tous les acteurs de la démarche : étudiants, didacticiens, psychopédagogues, maîtres de stage, etc.). Cette *finalisation institutionnelle* de la démarche aurait également pu contribuer à la formation initiale ou continue des formateurs impliqués et surtout à leur rencontre, à une forme de convivialité pédagogique autour d'un projet, en quelque sorte.

PREMIÈRE ANNÉE		
SEMESTRE D'HIVER		SEMESTRE D'ÉTÉ
LECTURE ET ANALYSE DE TEXTES DE RÉFÉRENCE (en prévision d'une présentation au semestre d'été)		APPORTS THÉORIQUES ET PRATIQUES (choix d'un domaine d'études et ébauche du projet de séquence d'enseignement)
SECONDE ANNÉE		
SEMESTRE D'HIVER		SEMESTRE D'ÉTÉ
EXPÉRIMENTATION DU PROJET D'ENSEIGNEMENT ET PRÉPARATION DU COLLOQUE FINAL (dans le cadre de la pratique professionnelle filée et des cours de didactiques spécifiques)		COLLOQUE

Nous pensions que la cohérence première du dispositif et l'adhésion d'un certain nombre de nos collègues allaient suffire à engager la démarche. Mais c'était sans compter sur le carcan administratif né d'une interprétation « épicière » de la déclaration de Bologne qui veut que la formation se décline en semestres indépendants les uns des autres et que chaque nouveau mandat confié aux formateurs soit converti en crédits ECTS²⁶¹ et en pourcentage d'engagement – ce qui coûte évidemment à l'institution –. C'est sans doute là l'un des biais les plus problématiques d'une application purement administrative de

²⁶¹ Système européen de transfert de crédits.

cette déclaration, qui, rappelons-le, prévoyait initialement de développer la souplesse et la mobilité dans la formation tertiaire. À poursuivre dans ce sens, on aboutira très vite à ce que nous appellerons la fonctionnarisation de la formation tertiaire et à l'inhibition pédagogique des formateurs.

La structure idéale que nous imaginions pour l'expérimentation de notre dispositif de formation, fondée principalement sur la collaboration entre formateurs d'horizons différents, n'a donc pas pu être pleinement réalisée. Comme on le verra ci-après, nous avons dû concilier nos ambitions avec les contingences organisationnelles liées à l'application servile du système de Bologne, les secondes l'emportant toujours sur les premières. L'absence de stabilité institutionnelle du dispositif ne nous aura donc pas permis de donner à notre démarche l'ampleur que nous souhaitions et nous aura obligé de revoir nos ambitions à la baisse. En revanche, cela nous aura incité à moduler ce dispositif en fonction des circonstances et à tirer l'essentiel de chacune d'elles. C'est là le lot de tout enseignant et formateur en définitive.

Lors de l'année académique 2007 – 2008, on nous a accordé un semestre de formation (14 périodes) avec l'ensemble des étudiants secondaires toutes disciplines confondues (une centaine au total). Dans ce contexte, nous nous sommes contenté d'exposer les principes de la démarche, sans perspective d'expérimentation. Exercice difficile, mais qui nous aura permis de soumettre le dispositif à l'analyse critique de nos étudiants et d'en asseoir les fondements théoriques. L'évaluation institutionnelle de cet élément de formation par les étudiants a révélé l'intérêt de ces derniers pour cette démarche. Mais cette adhésion « intellectuelle » ne pouvait nous satisfaire (comme nous l'avons vu ci-dessus).

De 2008 à 2011, nous avons disposé de deux semestres de formation (40 périodes) pour développer notre dispositif. Institutionnellement, ces deux moments devaient être disjoints, l'un étant consacré aux *savoirs scolaires, enjeux épistémologiques et philosophiques*, l'autre à l'*histoire des idées pédagogiques*. Cette période relativement stable nous aura permis de développer la facette expérimentale du processus. Les septante étudiants, par groupes disciplinaires ou interdisciplinaires, ont ainsi eu la possibilité de confronter ce dispositif d'enseignement à leur pratique quotidienne. Et leur degré de satisfaction a été jugé satisfaisant à bon.

Dans cette nouvelle configuration du dispositif de formation, le problème majeur a été de gérer le grand nombre d'étudiants qui s'investissaient dans un projet d'enseignement et la spécificité disciplinaire de leur démarche. Comme nous l'avons signalé plus haut, nous n'avons pas pu mettre en place cette synergie entre formateurs qui aurait enrichi le dispositif et qui l'aurait ancré plus profondément encore dans une pratique quotidienne. De plus, notre maîtrise scientifique très lacunaire du vaste champ disciplinaire ainsi exploré ne

nous a pas permis d'encadrer les travaux d'étudiants avec toute l'efficacité souhaitée.

En 2011, l'institution qui nous emploie décide, unilatéralement et sans autres justifications, si ce n'est administratives, de rendre ce dispositif de formation optionnel. Nous passons donc d'environ quatre-vingt-cinq étudiants à quatorze d'un seul coup. Les obstacles administratifs à une formation de ce type se confirmaient (cf. ci-dessus). En revanche, la qualité de l'encadrement des étudiants s'est améliorée – ce qui se conçoit aisément – et les travaux présentés ont été de meilleure facture que lors des années précédentes, ce qui ne peut être imputé au seul nombre d'étudiants, mais aussi aux fruits de notre expérience et de nos déambulations dans les arcanes « bologno-bolognesques ».

Dès 2012, on a purement et simplement supprimé ce dispositif du programme de formation, parce que nous ne pouvions plus l'assumer (pourcentage d'engagement non disponible). C'est dire la qualité et la profondeur de réflexion qui préside parfois à la programmation des formations à l'enseignement et le peu de crédit (non ECTS) qu'on accorde aux expériences passées, voire à l'avis des étudiants.

Quoi qu'il en soit, ces cinq années d'expérimentation nous aurons permis de faire transiter ce dispositif de formation par tous les cas de figures (groupe plénier ou médian pluridisciplinaires, séminaires restreints de philosophie et de psychopédagogie), d'en affermir les fondements théoriques et pédagogiques. Mais un regret demeure, c'est de ne pas avoir pu l'inscrire dans un contexte et une dynamique de collaboration entre formateurs qui, de notre point de vue, aurait donné toute sa mesure à cette formation à l'anthropologie didactique.

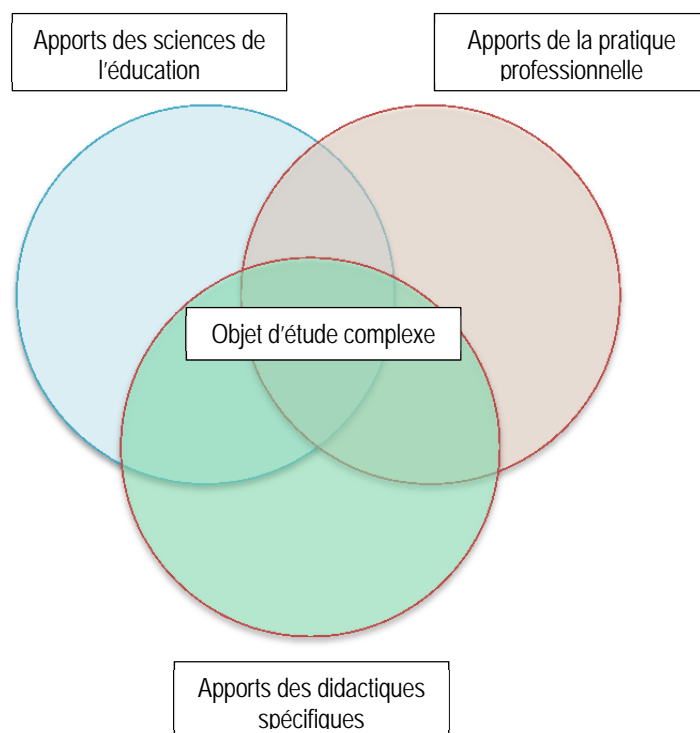
Ce regret a été néanmoins très largement compensé par la qualité d'écoute de nos étudiants, leur adhésion critique à la démarche et la qualité de leurs projets d'enseignement.

Les éléments constitutifs du dispositif de formation

L'expérimentation du dispositif de formation des enseignants que nous allons maintenant détailler a montré qu'il était très difficile à un seul enseignant de l'assumer avec un nombreux public d'étudiants d'horizons disciplinaires différents. En revanche, dans un contexte de collaboration entre formateurs (cf. schéma ci-dessous), ce dispositif pourrait donner toute sa mesure. Quoi qu'il en soit, la dynamique qui le sous-tend peut tout aussi bien s'appliquer à des groupes restreints pluri- ou mono-disciplinaires.

La durée de la formation est également un facteur déterminant. Comme nous l'avons laissé entendre, l'idéal consisterait à travailler sur deux années de formation. La première serait consacrée à asseoir les principes épistémologiques, didactiques ou méthodologiques de la démarche et à demander aux étudiants de définir un projet de séquence d'enseignement. Lors de la seconde année, ces derniers auraient la possibilité d'expérimenter leur démarche dans leur pratique professionnelle avec l'appui des différents formateurs concernés.

Cette démarche pourrait enfin s'inscrire dans un processus de recherche ou de réalisation d'un mémoire professionnel.



Le tableau synoptique en annexe 1 dissocie, pour mieux les détailler, des champs d'études qui sont étroitement imbriqués dans l'acte d'enseigner ou d'apprendre. Sa lecture de gauche à droite permet d'identifier les fondements théoriques d'une pratique. Par homothétie, une analyse de droite à gauche « matérialisme » cette cohérence théorique.

L'application de ce dispositif à l'enseignement et à l'apprentissage requiert une première réflexion fondamentale quant à l'organisation des savoirs à enseigner. Il s'agit ici de prendre le contre-pied de la parcellisation que nous avons vue à l'œuvre chez Comenius et jusque dans le PER, par exemple, et de faire émerger de ce magma de notions particulières ce que nous avons appelé des *objets d'études complexes*. Cette analyse soulève immédiatement le problème de la correspondance et de la cohérence entre les dispositifs de formation des enseignants et les structures des plans d'études ou des moyens d'enseignement qu'ils auront à appliquer et à utiliser. Nos étudiants l'ont immédiatement compris et se sont inquiétés à juste titre du travail considérable qu'une telle démarche induisait. Il est évident qu'une refonte en profondeur des *curricula* allant dans le sens d'une plus grande cohérence entre le savoir *sur* l'objet et celui qui *agit* l'objet (pour reprendre la terminologie de Barthes) faciliterait grandement l'application de notre dispositif de formation à la réalité de

l'enseignement et de l'apprentissage. Mais il est tout aussi évident que le fait d'attendre un tel changement pour commencer à réfléchir consisterait à renvoyer toute modification des pratiques aux calendes grecques.

Un objet d'étude peut être dit complexe soit parce qu'il fédère différentes *disciplines contributives*, soit parce qu'il regroupe plusieurs domaines d'une même discipline. Très concrètement, trois de nos étudiants (une géographe, un chimiste et un biologiste) se sont penchés sur la notion de biodiversité et ont construit un projet d'enseignement qui a fédéré leurs trois regards sur l'objet en question. On nous a fait ici la remarque qu'il n'y avait rien de nouveau dans cette approche de l'enseignement et qu'on pratiquait depuis longtemps cette forme d'inter- ou de transdisciplinarité. Notre expérience de l'enseignement secondaire 1 et 2, voire notre pratique de formateur, nous ont montré que ce genre de démarches était en réalité très circonscrit – aux activités hors-cadres par exemple – et s'appuyait la plupart du temps davantage sur la bonne volonté des enseignants que sur un véritable projet institutionnel. Mais des exceptions existent, il est vrai. Sur le fond, il ne s'agit pas d'ajouter « simplement » des approches disciplinaires différentes sur un même objet, mais de les combiner pour créer *hic et nunc* un nouveau savoir qui n'est ni celui de la géographe, du chimiste ou du biologiste, mais la conjonction de leurs trois regards sur un même objet d'étude. Il aura fallu que ces étudiants débattent, s'opposent – parfois assez violemment²⁶² –, se concertent, aillent à l'essentiel, trouvent des compromis scientifiquement et didactiquement acceptables pour qu'au final ils puissent considérer ce projet comme le leur et être capable de le réaliser concrètement dans leurs classes respectives de géographie, de chimie et de biologie.

Une autre manière de circonscrire un objet d'étude complexe consiste à fédérer tous les éléments constitutifs d'une notion importante pour une discipline particulière. Ainsi, deux de nos étudiants, futurs enseignants de français, se sont lancés dans la création d'une séquence autour de la notion de *temps*. Ils sont partis de la question de savoir à quoi pouvait servir sa maîtrise dans l'apprentissage de la langue maternelle et ont ainsi identifié un certain nombre de pratiques de référence et les compétences y relatives. Ce faisant, ils ont mis le plan d'études (9^{ème} HarmoS) en perspective, opérant un certain nombre de choix significatifs à leurs yeux. Nous étions plongés ici au cœur du processus de transposition didactique interne qui n'est possible qu'à la condition de maîtriser le *curriculum* en question, les moyens à disposition et surtout de définir précisément les enjeux qu'on fixe à l'enseignement et à l'apprentissage qu'on met en place. Les échanges entre nos deux étudiants de français ont été plus sereins

²⁶² Nous avons assisté à des moments de disputes entre ces trois étudiants, de désenchantement, voire de déprime intellectuelle, mais aussi de plaisir et même parfois d'euphorie lorsque l'objet semblait prendre une forme communément admise. De leur propre aveu, ils sont sortis exténués, mais satisfaits de ce processus de création.

que ceux décrits ci-dessus, mais les débats autour de l'importance d'une maîtrise par rapport à une autre tout aussi intéressants.

Approche de l'enseignement par l'épistémologie

Cette approche est double²⁶³ : elle peut être *historique* ou *cognitive*. Dans le premier cas, elle répond à la question de savoir comment l'objet d'étude complexe a été historiquement et scientifiquement construit (dimension diachronique). Dans le second cas, on tentera d'identifier la structure même du savoir à enseigner et ses différentes strates (dimension synchronique).

S'agissant de l'épistémologie historique, nous sommes inspirés des travaux de Kuhn à propos de *la structure des révolutions scientifiques* (1983), où il décrit l'évolution des sciences non « comme un simple accroissement de ce que l'on connaissait déjà », mais comme « un processus intrinsèquement révolutionnaire qui est rarement réalisé par un seul homme et jamais du jour au lendemain » (1983 : 24). Ce progrès, à distinguer de celui des instruments de la science, implique presque toujours le passage par une période de crise qui remet en cause les fondements mêmes de l'ancien paradigme²⁶⁴ pour donner naissance à une nouvelle « tradition de science normale ». Tradition qui vise à affermir les principes du nouveau paradigme et à trouver des solutions aux problèmes (Kuhn parle d'*énigmes*) que la science passée n'a pas pu résoudre, faute sans doute de s'être posé les bonnes questions ou parce que le monde scientifique n'était pas mûr pour cela. À défaut d'un paradigme de référence solide, tous les faits observés semblent d'égale valeur. Dès lors, la confusion et la crise s'installent, les discussions à l'infini à propos de fondements théoriques concurrents foisonnent. Bouvard et Pécuchet illustraient parfaitement cette situation chaotique, signe avant-coureur d'une nouvelle révolution.

Or, comme le souligne Kuhn, les moyens d'enseignement ne relatent qu'une partie de cette évolution, quand ils le font. Et cette dernière n'intéresse que la résolution des problèmes qu'ils soumettent à l'étude. Cela par un souci évident d'économie scientifique et pédagogique. Ils donnent ainsi l'image d'une évolution scientifique qui au-

²⁶³ Conformément d'ailleurs au sens que lui confèrent la tradition francophone (histoire philosophique des sciences) ou anglophone (théorie de la connaissance ou gnoséologie) : Lalande, A. (1983).

²⁶⁴ Kuhn définit les paradigmes comme des « découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pour un temps, fournissent à une communauté de chercheurs des problèmes types et des solutions » (11). Dans sa postface (248), Kuhn propose de substituer l'expression de *matrice disciplinaire* à celle de paradigme, cela afin d'éviter la confusion avec d'autres utilisations de ce terme, trop restrictives, comme le paradigme en linguistique par exemple. « *Disciplinaire* [ajoute-t-il], parce que cela implique une possession commune de la part des spécialistes d'une discipline particulière ; *matrice*, parce que cet ensemble se compose d'éléments ordonnés de diverses sortes, dont chacun demande une étude détaillée ».

rait conduit de manière cumulative et linéaire à l'état de la science que nous connaissons aujourd'hui :

« Dès le début de l'entreprise scientifique, suggère implicitement le manuel, les scientifiques ont lutté pour atteindre les objectifs particuliers qui sont matérialisés dans les paradigmes actuels. L'un après l'autre, au cours d'un processus souvent comparé à l'addition de briques à un bâtiment, les scientifiques ont ajouté un fait, un concept, une loi ou une théorie de plus à l'ensemble de connaissances fournies par le manuel scientifique contemporain. » (1983 : 195)

Et, jusqu'au derniers échelons de la formation universitaire, ces manuels se substituent aux œuvres originelles dont ils sont issus. « Pourquoi, après tout, l'étudiant en physique devrait-il lire les œuvres de Newton, Faraday, Einstein ou Schrödinger, alors que tout ce qu'il doit savoir sur ces travaux est récapitulé sous une forme beaucoup plus courte, plus précise et plus systématique dans un certain nombre de manuels modernes ? », se demande Kuhn à juste titre (1983 : 226), tout en reconnaissant l'efficacité « étroite et rigide » de ce processus de simplification. Cependant, ce qui est en cause ici, ce n'est pas seulement l'efficacité toute superficielle de ce type de formation, mais aussi l'absence presque totale de culture disciplinaire et générale qui permettrait au savant de prendre de la hauteur ou de la distance par rapport à l'état de la science et du Monde. De plus, par ce biais, on incite l'étudiant à apprendre des règles pour faire de la science plutôt que d'adopter une réelle posture de recherche (1983 : 260). Cette différence est essentielle et Ramuz l'avait bien compris quand, jeune écolier, il réclamait de l'herbe fraîche et que l'École lui fournissait du foin²⁶⁵.

Cette évolution paradigmatique n'est cependant pas circonscrite au seul domaine des sciences, même si elle prend là une coloration particulière. Kuhn reconnaît d'ailleurs avoir emprunté cette notion à d'autres domaines dont s'était déjà un instrument d'analyse descriptive, comme l'histoire « de la littérature, de la musique, de l'art, du développement politique et de beaucoup d'autres activités humaines [qui] ont depuis longtemps décrit leur domaine d'étude de la même manière » (1983 : 282). Il illustre son propos en comparant deux périodes de l'évolution de la peinture : celle où son ambition consistait à *représenter* la réalité le plus fidèlement possible et une autre où cette « valeur primaire » avait été abandonnée (1983 : 253).

Chevallard (1991 : 144 – 146) développe la même analyse à propos de la notion de *distance*. D'après lui « l'exemple de l'usage anthropologique [de ce concept] permet de préciser quelques-uns des traits de [son] exportation (trait valables sans doute à propos de maints autres concept) en dehors de son domaine originaire (analyse fonctionnelle) ». Il commence par distinguer deux domaines qui permettent d'aborder la notion de distance : *l'espace pur de la géométrie mathématique* et *l'espace concret*. La question qu'il se propose de résoudre est de savoir « comment traduire mathématiquement l'idée

²⁶⁵ Comme Montaigne d'ailleurs quand il affirmait qu'il ne faut pas seulement accueillir la science chez soi, mais il faut l'épouser.

de ressemblance (ou de différence) en général ». La première réponse qui consiste à « traduire la ressemblance entre des objets quelconques par la distance qui sépare les points représentant ces objets dans un espace géométrique associé » ne le satisfait pas, car « deux points du plan ne se ressemblent pas davantage pour être plus proches ».

Mais, transposée dans l'espace concret, cette idée que la plus ou moins grande distance entre deux objets (ou sujets) détermine leur plus ou moins grande ressemblance peut (ou du moins pouvait) paraître pertinente. Chevallard distingue alors trois types de représentation de l'Autre (idéologique, culturelle et abstraite) fondée sur la notion de distance exportée de la mathématique géométrique et retrace succinctement l'évolution historique de « la manière dont l'observateur rapporte à lui-même la différence qu'il perçoit ». Ce faisant, il explore des domaines aussi variés que la biologie, l'anatomie, la génétique, l'anthropologie du voyage, la sociologie, la biométrie, voire la statistique.

Cet exposé commence et se termine par deux citations qui résument à elles seules les changements radicaux qui ont émaillé l'évolution de la notion de distance d'un point de vue anthropologique. Or, ce progrès n'a été possible que par les apports des différentes sciences mentionnées ci-dessus.

La première référence est prise chez Georges-Louis Leclerc, comte de Buffon (1707 – 1788) :

« [Les] variations dans l'espèce humaine [s'expliquent, une fois posée l'unité du phénomène humain (telle que nous l'enseigne la Bible par une dégénérescence à partir du modèle originel), *en proportion de l'éloignement à la zone tempérée du globe*, car] c'est sous ce climat qu'on doit prendre le *modèle* ou l'*unité* à laquelle il faut rapporter toutes les autres nuances de couleur et de beauté. » (Chevallard 1991 : 143 – 144 reprenant Leclerc (1779 : 46).

La seconde citation est tirée de Jacquard (1978 : 107 – 108).

« [...] la vision si claire des géographies de notre enfance, les Blancs, les Jaunes, les Noirs, est maintenant brouillée, [écrit ainsi A. Jacquard, qui ajoute :] la distance biologique qui me sépare de M. Dupont est, en moyenne, inférieure d'un cinquième seulement aux distances qui me séparent de Lampa (paysan bédik du Sénégal oriental), de tel collègue généticien japonais ou hindou, ou de tel chasseur-cueilleur du désert d'Australie. Cette petite différence mérite-t-elle toute l'attention que depuis des siècles, nous lui accordons ? » (Chevallard 1991 : 145)

On perçoit aisément ici le grand-écart entre ces deux conceptions de la distance et de la différence. On mesure également le temps et la maturation qu'il aura fallu pour passer de l'une à l'autre. Enfin d'un point de vue didactique et pédagogique, on ne niera certainement pas l'intérêt d'une telle étude en classe et son influence sur l'évolution des représentations, voire des valeurs des élèves. Sans omettre les différents savoirs investis dans un contexte d'étude propice à en faciliter l'acquisition et la pérennisation.

Kuhn reprend le concept de paradigme, mais d'un point de vue *épistémologique cognitif* cette fois, et tente d'en déterminer le statut

ou la fonction dans le cadre de l'acquisition de savoirs et de schèmes d'appréhension de la réalité. D'après lui, toute nouvelle connaissance fondamentale engendre une révolution paradigmatique qui modifie non seulement la perception du Monde, mais le Monde lui-même. Ainsi, « ce que voit un sujet dépend à la fois de ce qu'il regarde et de ce que son expérience antérieure, visuelle et conceptuelle, lui a appris à voir. En l'absence de cet apprentissage, il ne peut y avoir, selon le mot de William James, qu'une *confusion bourdonnante et foisonnante* ». (1983 :160). Kuhn prend l'exemple d'un savant fraîchement converti aux thèses coperniciennes : observant la lune, il ne dira pas que là où il voyait une planète, il voit maintenant un satellite, car cela équivaldrait à reconnaître que Ptolémée a eu raison à un moment donné. Au contraire, il reconnaîtra qu'il s'est trompé en croyant voir une planète là où il y avait, de fait, un satellite. C'est non seulement sa représentation de l'univers qui a changé, par « un renversement de la vision scientifique ou quelque autre transformation mentale ayant le même effet », mais l'univers lui-même pour lui (1983 : 162).

Dans un autre ordre d'idées, le piètre musicien que nous sommes, à qui on présente une composition, ne voit que des signes inscrits sur des lignes, alors que le mélomane averti y voit – et certainement y entend – une mélodie. C'est la nature même de l'objet perçu qui change d'une situation à l'autre, et non seulement les modalités de perception de l'objet. On retrouve ici le rapport complémentaire, bien qu'antithétique, entre une *nature naturée*²⁶⁶ et une *nature naturante*, exprimé sous différentes appellations depuis Aristote. La première renvoie à une « conception objective » de ce qui nous entoure (1974 : 123 – 126), conception soumise à une représentation anthropomorphique de la réalité par le biais de nos sensations immédiates ou des avancées de la science. En cela, cette vision du Monde est datée et n'est valable que dans le moment ou l'époque considérés. La métaphore du lit de Procruste s'impose une nouvelle fois pour illustrer ici cette conception qui mesure les progrès de la science à l'aune d'une « augmentation continue de la maturité et du raffinement des conceptions de l'homme sur la nature de la science » (Kuhn 1983 : 154 et note 11). La nature naturante, quant à elle, transcende et sublime cette scission entre le Sujet et l'Objet, plus généralement entre subjectivité et objectivité, dans des phases de perception et de représentation englobantes, où « la Conscience, le Corps et la Matière » sont indissociables. Dans de tels moments, le sujet fait l'expérience « d'un mélange naturel qui se compose et se décompose indéfiniment, avec chaque changement qu'il [lui] est donné de vivre » (Ambacher 1974 : 126).

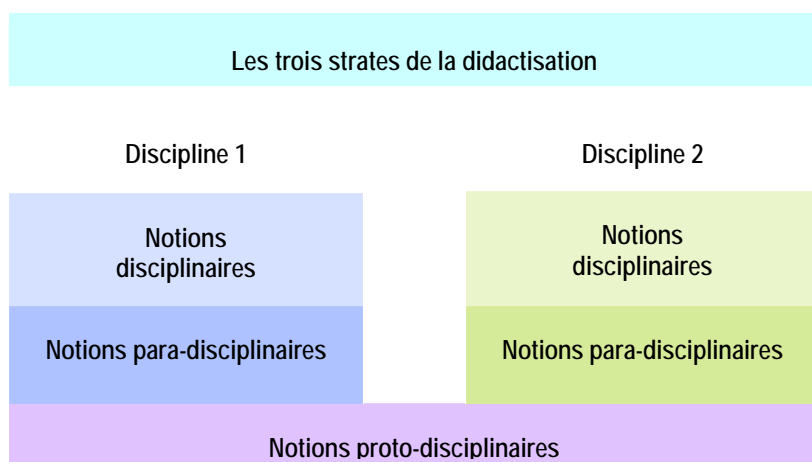
Lorsque Berkeley affirme qu'être c'est être perçu (*Esse est percipi*²⁶⁷), il renvoie à ces schèmes fondamentaux, mais de nature différente, qui nous permettent de saisir et de comprendre la réalité. Comme Kant d'ailleurs, lorsque, dans *la critique de la raison pure*, il

²⁶⁶ Cf. Ambacher, M. (1974).

²⁶⁷ Berkeley, G. (1920). *Les Principes de la connaissance humaine*, § 3, trad. Ch. Renouvier. Paris : Armand Colin.

présente l'espace et le temps comme formes *a priori* de la sensibilité, conditions *sine qua non* de toute nouvelle connaissance (dite *synthétique a priori*). Pour lui, ces deux « champs » n'existent que parce qu'ils nous présentent la réalité, nous permettent de l'organiser et non parce qu'ils l'engloberaient en dehors de nous. À partir de cet axiome, Kant établit une liste exhaustive de jugements et de catégories dont la maîtrise fonde toute perception et donc toute connaissance scientifique. Les phénoménologues parlent, eux, de *conscience synthétique* qui permettrait de saisir la structure *a priori* de toute perception de la réalité. Ils précisent que lorsque « nous vivons les expériences, nous sommes communément attentifs à l'objet de celles-ci et non à la structure *a priori*, de sorte qu'il faudra une conversion de l'attention pour que cette dernière apparaisse » (Huneman & Kulich 1997). Ainsi, la perception de tout objet dans l'espace ne s'opère jamais globalement du premier coup. Elle requiert plusieurs tentatives et approches qui permettront de nous « forger » une structure *a priori* de toute nouvelle expérimentation du même objet (quitte à se tromper parfois : entre un cube vu de face et un carré par exemple). Sartre, quant à lui, renvoie à ce qu'il appelle une direction de l'intention qui organiserait la perception du réel (1943 : 44), à l'instar de la forme et du fond de la *Gestaltpsychologie*.

Il conviendrait évidemment d'approfondir ces diverses conceptions de l'appréhension du Monde et de la construction du savoir, afin de montrer en quoi elles convergent ou divergent. Mais ce n'est pas ici notre propos. Ce que nous avons voulu mettre en évidence, c'est l'importance qu'on a de tout temps accordé à la qualité et à la complexité de ces apprentissages premiers, au sens déjà où ils fondent toute connaissance. D'Aristote à Hersch, en passant par Montaigne et les tenants d'un enseignement précoce du « philosophe », nous avons pu mesurer l'intérêt d'un travail approfondi qui porterait sur l'acquisition de ces schèmes de pensée et de perception fondamentaux et transdisciplinaires (cf. schéma ci-dessous), que Chevallard qualifie de *protodisciplinaires* et dont il précise qu'ils ne sont pas formellement enseignés à l'École (cf. notre chapitre 1, pp. 26 à 29). Ce qui pourrait impliquer, si on le suit, une forme de discrimination rédhibitoire entre élèves dès les premières années de la scolarité obligatoire.



Kuhn (1983 : 179 – 180) relate une situation emblématique de ce genre d'apprentissages premiers qui en déterminent bien d'autres et qui influent à la fois sur la représentation qu'a l'enfant de son environnement et sur ce dernier lui-même : l'apprentissage du mot « *maman* ».

« L'enfant qui transfère le mot *maman* de tous les humains à toutes les personnes féminines, puis à sa mère, n'apprend pas seulement ce que signifie *maman*, ou qui est sa mère. Il apprend en même temps certaines des différences qui distinguent les personnes féminines et masculines et aussi quelque chose sur la manière dont une unique personne féminine se comporte envers lui. Ses réactions, ce qu'il attend, ce qu'il croit — en fait, une grande partie du monde qu'il perçoit — changent en conséquence. »

Approche de l'enseignement par la didactique et la méthodologie

Cette analyse épistémologique (historique et cognitive) des savoirs à enseigner devrait favoriser l'émergence d'une *culture disciplinaire* chez le futur enseignant. L'étude qui s'annonce vise, quant à elle, à associer à cette culture un *savoir-faire disciplinaire* correspondant. Deux éléments qui, au final, devraient permettre à chacun d'asseoir sa propre *identité professionnelle*. Cependant, tout ce dispositif vise, au-delà de la professionnalisation, la formation d'un être humain, au sens où l'accès à la connaissance en est l'un des éléments fondamentaux. Le titre de notre thèse (*Apprendre le métier d'Homme*) s'adresse donc non seulement à l'élève, mais également au futur enseignant.

Si les dimensions didactiques (descriptives ou explicatives) et méthodologiques (didactique prospective ou ingénierie) sont étroitement liées dans notre dispositif de formation, on doit néanmoins les distinguer quant aux enjeux qui les sous-tendent et aux responsabilités respectives des acteurs de la formation. Ainsi, quand certains formateurs de terrain (ou maîtres de stages), que nous côtoyons régulièrement, nous demandent de fournir des « leçons types » aux futurs enseignants secondaires, nous leur répondons que notre mandat de didacti-

cien ne consiste pas en cela, mais bien en un accompagnement des étudiants dans le processus de transposition des savoirs de référence en savoirs à enseigner et enseignés. Nous sommes conscient qu'il s'agit là d'un parti-pris qui peut faire débat, mais nous l'assumons pleinement.

Ainsi, nous rejoignons Reuter (2007 : 72) quand il définit trois approches différentes de « l'espace de recherche [des didacticiens] et [des] autres espaces (de pratiques, de prescriptions, de recommandations ...) [...] ». La première consiste à privilégier « l'analyse des pratiques » et à éviter, autant que faire se peut, le conseil ou la prescription, susceptibles « d'entraîner des dérives *applicationnistes* ». À l'époque des écoles « normales » par exemple, le méthodologue qui formait *théoriquement* les futurs enseignants les retrouvait dans des classes dites « d'application ». C'est ce modèle (et sa reproduction) que les premiers didacticiens réfutent.

La deuxième approche promeut l'accompagnement de pratiques existantes et/ou innovantes. C'est sur ce terreau que se sont constituées et développées les didactiques. « Dans cette perspective les didacticiens peuvent – et doivent – penser les moyens d'améliorer l'enseignement ». Leur influence sur les contenus est dès lors inévitable.

La troisième description du champ de la didactique vise à dissocier précisément ce qui ressortit à la recherche de ce qui appartient aux prescriptions, aux recommandations et aux pratiques particulières. Ainsi, « dans cette optique, les didactiques peuvent, dans le cadre même de leur projet de connaissance, élaborer et expérimenter des pistes d'amélioration à condition qu'elles soient étayées théoriquement, évaluées quant à leurs intérêts²⁶⁸ et à leurs limites²⁶⁹, et introduites comme possibles au sein d'un éventail de moyens, la responsabilité de leur emploi revenant aux enseignants, qui demeurent ainsi maîtres de leurs pratiques ... ».

Même s'il est difficile – voire impossible – de différencier parfaitement ces trois approches de la didactique lorsqu'on forme de futurs enseignants, notre dispositif s'inscrit résolument dans la lignée de la troisième perspective. Pour nous, il est de première importance de bien distinguer les mandats et les rôles des différents acteurs de la formation (cf. schéma p. 186) afin d'éviter la confusion et les redondances parfois concurrentes que nos étudiants relèvent fréquemment dans leur parcours en HEP. Cette distinction permet également de répartir les responsabilités de chacun de manière cohérente et complé-

²⁶⁸ Nous avons vu l'intérêt que pouvaient porter nos futurs enseignants à ce dispositif.

²⁶⁹ Ces limites sont, on l'a vu, d'abord institutionnelles (programmation des études, structures scolaires, adéquation des moyens d'enseignement). Elles peuvent également être pragmatiques : notre dispositif de formation suppose un investissement temporel et intellectuel conséquent avant de passer à l'acte (même si l'on est dès le départ de plain-pied dans l'élaboration d'une pratique). La surcharge de travail aidant, tous les futurs enseignants ne sont pas disposés à consentir cet effort dans le cadre de leur formation initiale.

mentaire, y compris pour ce qui concerne les futurs enseignants. Dans notre dispositif, ces derniers sont seuls responsables de la partie consacrée à l'approche didactique prospective et ingénierie. La séquence d'enseignement qu'ils vont créer, à partir d'un objet d'étude complexe, devra certes refléter une réflexion approfondie dans les domaines de l'épistémologie et de la didactique descriptive ou explicative, mais les choix qu'ils opéreront dans ce contexte (méthodes, dispositifs concrets et moyens) seront de leur seul ressort.

Ainsi, notre responsabilité de formateur s'arrête à l'approche didactique descriptive et explicative qui vise à présenter le processus de transposition qui permet de passer d'un savoir de référence à un savoir enseigné ou appris et les choix pédagogiques afférents²⁷⁰. Dans ce contexte, nous analysons avec les étudiants les plans d'études et les moyens d'enseignement d'une discipline particulière pour un objet d'étude complexe, afin d'en identifier les partis-pris et de se positionner à leur égard. Nous explorons également un certain nombre de techniques, variées mais cohérentes, qui permettent de rendre compte de la complexité de cet objet d'études tout en allant à l'essentiel²⁷¹ (exploration de différents dispositifs d'enseignement et d'apprentissage, définition de seuils de maîtrise, analyse de modalité d'évaluation, recours au schéma heuristique, par exemple, pour construire une séquence d'enseignement, comprendre et résumer un texte, voire prendre des notes, etc.). Ce travail de réflexion et de conceptualisation en amont de l'acte d'enseigner portera également sur la nature et le degré de maîtrise attendue chez l'élève et sur les dispositifs d'enseignement ou d'apprentissage *ad hoc* : s'agit-il de transmettre de l'information pure, un savoir organisé, une connaissance intégrée ou une compétence transférable ? En résumé, les deux questions générales auxquelles doit répondre cette partie didactique du dispositif de formation sont les suivantes : *Quelles transformations l'objet d'étude a-t-il subies pour pouvoir être enseigné et appris ? Comment concrètement faire maîtriser l'objet d'étude ?*

On l'aura compris, l'ambition finale de ce dispositif est de permettre au futur enseignant de construire sa propre identité professionnelle en toute cohérence pédagogique, de la conception d'une pratique à l'évaluation des acquis des élèves, et cela dans une perspective épistémologique, didactique et méthodologique.

Éléments concrets du dispositif de formation expérimenté depuis 2007

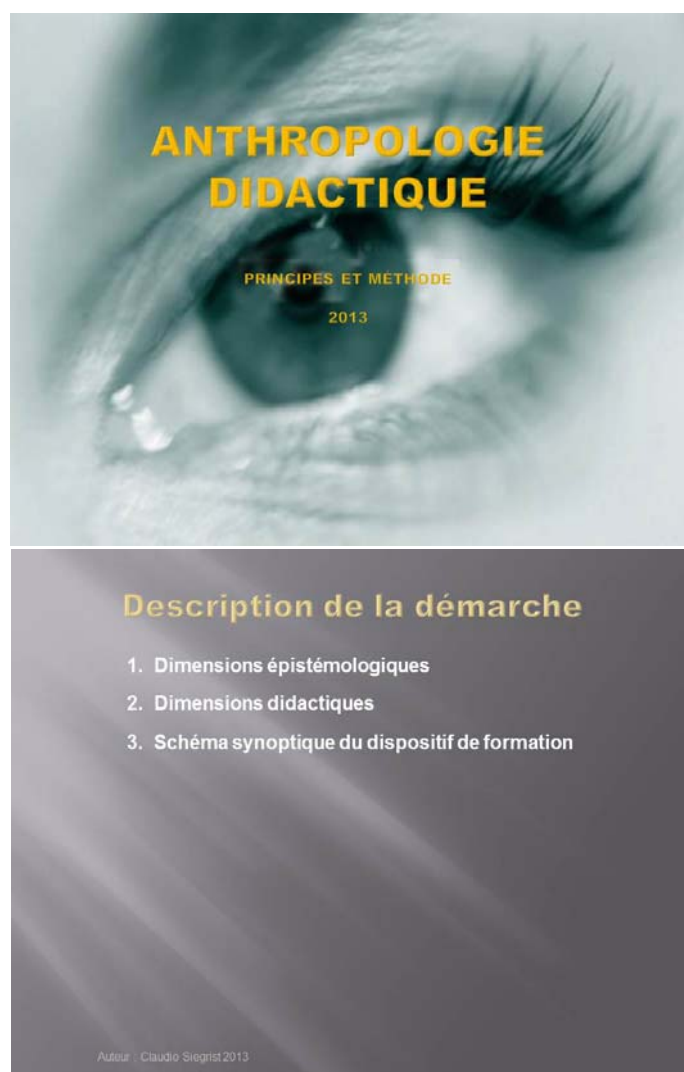
Comme nous l'avons signalé plus haut, le dispositif de formation mis en place depuis 2007 a subi quelques aléas institutionnels qui n'ont pas permis de l'expérimenter dans toute sa complexité et surtout de fédérer les apports d'autres formateurs en didactique ou en sciences de l'éducation, comme cela était prévu initialement. Cepen-

²⁷⁰ Nous avons longuement et précisément exposé ce processus de transposition didactique dans notre premier chapitre. Nous n'y reviendrons pas ici dans le détail.

²⁷¹ Le terme *essentiel* ne renvoie pas ici à une simplification, mais bien aux éléments fondamentaux pour un apprentissage efficace.

dant, nous avons tenté de maintenir le cap de la démarche avec une certaine réussite du point de vue de la maîtrise du processus de transposition didactique par les futurs enseignants et, en trame de fond, de l'acquisition par ces derniers d'une culture épistémologique, didactique et méthodologique cohérente.

Dès l'envoi de la démarche, nous avons fixé aux étudiants des défis à assumer dans la séquence d'enseignement qu'ils devaient élaborer. Cela sous forme de questions que la présentation ci-dessous regroupe²⁷².



²⁷² Ce document, qui sert d'introduction générale à la démarche, est présenté en début de formation.

1. Dimensions épistémologiques

L'anthropologie didactique vise à adjoindre à la formation scientifique des futur-e-s enseignant-e-s secondaires (niveau *master* en philosophie ou en psychologie) des dimensions qui doivent leur permettre de développer une culture épistémologique, didactique et méthodologique par rapport à un savoir de référence à enseigner.

La dimension épistémologique est double :

1. Elle porte d'abord sur la construction scientifique et historique du savoir de référence à enseigner. Cette approche doit permettre de répondre aux questions suivantes :

Quelles ont été les étapes de la construction du savoir que je dois enseigner (tâtonnements, erreurs, réussites, changements de paradigme)?

Quels ont été les apports d'autres disciplines que celle directement concernée par la construction de ce savoir ?

Auteur : Claudio Siegrist 2013

1. Dimensions épistémologiques

2. Elle porte ensuite sur la complexité cognitive du savoir à enseigner. Cette approche doit permettre de répondre aux questions suivantes :

Quels sont les éléments fondamentaux que l'élève doit posséder pour pouvoir maîtriser le savoir enseigné ?

Comme le précise Yves Chevallard¹, ces éléments ressortissent aux schèmes fondamentaux de la connaissance, d'où le qualificatif de *protodisciplinaires* qu'il utilise pour les désigner. Il ajoute que ces éléments ne figurent pas comme objets d'enseignement au programme d'études et ne sont donc pas enseignés. Enfin, leur absence rend caduc ce que Chevallard nomme *le contrat didactique*.

En classe, pour rédiger un récit, on fera par exemple maîtriser le schéma narratif, mais non la perception de la continuité ou de la discontinuité, de la durée ou de l'instant, ou encore celle d'une temporalité non linéaire.

La question est de savoir quand, où et comment ces schèmes sont acquis.

¹ Chevallard, Y. (1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La Pensée sauvage, Éditions.

Auteur : Claudio Siegrist 2013

1. Dimensions épistémologiques

Quels sont les prérequis que l'élève doit posséder pour pouvoir maîtriser le savoir enseigné ?

Ces prérequis, ou *éléments paradisciplinaires* selon Chevallard, sont inscrits comme objets d'enseignement au plan d'études, mais pas forcément au degré concerné. Ils sont donc implicitement convoqués pour la maîtrise du savoir enseigné : par exemple l'identité $[a^2 - b^2 = (a + b)(a - b)]$ suppose la considération de notions de factorisation et de simplification.

La non-maîtrise de ces éléments engendre également des difficultés scolaires dans le domaine concerné.

Ici, la question adressée à l'enseignant-e est de savoir **comment identifier la présence ou l'absence de ces prérequis et comment en tenir compte dans sa pratique.**

Auteur : Claudio Siegrist 2013

1. Dimensions épistémologiques

Quels sont les éléments du programme que l'élève doit maîtriser à la fin de l'enseignement ?

Ce qui est demandé ici à l'enseignant-e ressortit à la connaissance des plans d'études et des moyens d'enseignement en vigueur dans son établissement, mais surtout à sa capacité d'effectuer des choix pertinents pour son enseignement à partir de ces documents.



Auteur : Claudio Siegrist 2013

2. Dimensions didactiques

L'approche didactique du sujet à enseigner se décline selon deux axes :

• Descriptif explicatif

Dans ce contexte, l'enseignement répondra aux deux questions suivantes :

Comment rendre le savoir de référence enseignable sans le dénaturer ou le caricaturer ?

Quelle est la nature du savoir que l'élève doit maîtriser ?

• Prospectif et d'ingénierie

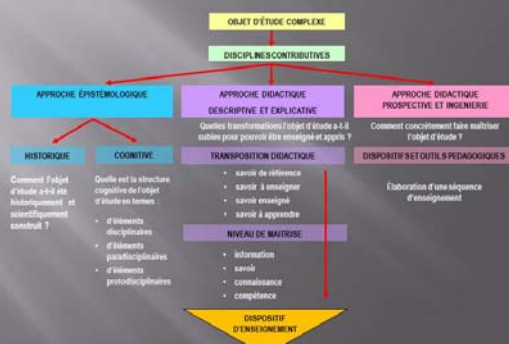
Ici, la question qui se pose est la suivante :

Quels moyens et dispositifs d'enseignement-apprentissage choisir ou créer pour rendre compte de la cohérence de la démarche dans son ensemble ?

La séquence que les enseignant-e-s élaboreront reflétera cette cohérence.

Auteur : Claudio Siegrist 2013

3. Schéma synoptique du dispositif de formation



Auteur : Claudio Siegrist 2013

Dans un premier temps, cette formation à l'anthropologie didactique s'étalait sur deux semestres académiques. Le premier était consacré à une *histoire des idées pédagogiques* (deux périodes hebdomadaires) dont voici le *plan-cadre* :

1.1.2. Histoire des idées pédagogiques

Nombre de crédits ECTS : 3

Professeur : M. Claudio Siegrist

Objectifs généraux

Créer, avec le concours des étudiants, un panorama détaillé de l'évolution historique des notions d'éducation et d'éducabilité, d'enseignement et d'apprentissage. Faire découvrir, par le recours à des textes fondateurs, l'origine des enjeux et des débats qui fondent historiquement les différents mouvements pédagogiques qui prévalent depuis la fin du XIX^e siècle.

Objectifs spécifiques

Ce cours donnera l'occasion aux étudiants de découvrir que les tendances pédagogiques « modernes », issues ou non de la psychologie scientifique, tirent pour la plupart leur origine de débats fort anciens, dont certains datent de l'Antiquité grecque.

Par un retour à certains textes fondateurs, les étudiants découvriront que la problématique pédagogique a d'abord été un questionnement philosophique et anthropologique du rapport de l'Homme au savoir et à la vérité ainsi qu'à leur diffusion.

A la fin du cours, les étudiants disposeront d'un corpus de textes fondateurs minutieusement analysés, commentés, mis en perspective et synthétisant l'évolution du discours pédagogique.

Evaluation

La présence au cours est obligatoire.

Les étudiants pourront acquérir les 3 crédits liés au cours selon les deux modalités suivantes, au choix :

un examen final

l'exposé ou la réfutation d'un des textes fondateurs (les places sont limitées)

Le détail de ces modalités d'évaluation figure sur le site

www.atelierdephilosophie.ch.

Résumé

Ce cours donne suite à celui du semestre d'hiver intitulé « savoirs scolaires : enjeux philosophiques et épistémologiques » qui traite les savoirs *à enseigner* de nature essentiellement disciplinaire.

Ici, l'objectif principal consiste à retracer, selon les mêmes principes épistémologiques, l'évolution des savoirs *pour enseigner*.

Références

Outre la vingtaine de textes fondateurs qui seront analysés et commentés lors du cours (cf. www.atelierdephilosophie.ch), les ouvrages suivants serviront de référence :

- **Marrou, H.-I.** (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, tome 1 : Le monde grec*. Edition du Seuil, coll. L'Univers historique.
- **Marrou, H.-I.** (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, tome 2 : Le monde romain*. Edition du Seuil, coll. L'Univers historique.
- **Hubert, R.** (1949). *Histoire de la pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- **Durkheim, E.** (1969). *L'évolution pédagogique en France, 2^{ème} édition*. Paris : Presses universitaires de France.
- **Riché, P.** (1979). *Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien. De la fin du V^e siècle au milieu du XI^e siècle*. Paris : Aubier Montaigne.

- **Riché, P.** (1981). L'éducation dans le Haut Moyen Age, in Mialaret, G. et Vial, J. (dir.). Histoire mondiale de l'éducation, tome 1 : Des origines à 1515. Paris : Presses universitaires de France.
- **Margolin, J.-C.** (1981b). L'éducation à l'époque des grands humanistes, vol. 2 : de 1515 à 1815, in Mialaret, G. et Vial, J. (dir.). Histoire mondiale de l'éducation. Paris : Presses universitaires de France.
- **Avanzini, G.** (dir.) (1981). Histoire de la pédagogie du XVII^e siècle à nos jours. Toulouse : Privat.
- **Gauthier, C. et Tardif, M.** (dir.) (2005). La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours, 2^{ème} édition. Gaëtan Morin Editeur.

Le second semestre voyait les futurs enseignants s'initier aux *enjeux philosophiques et épistémologiques des savoirs scolaires* à raison de deux périodes hebdomadaires :

1.2.9. Savoirs scolaires : enjeux philosophiques et épistémologiques

Nombre de crédits ECTS : 3

Professeur : M. Claudio Siegrist

Objectif général

Mettre en place le cadre conceptuel permettant aux étudiant-e-s de s'interroger quant aux savoirs de référence de leur discipline et du travail de transposition requis pour pouvoir l'enseigner.

Objectifs spécifiques

Ce cours permettra aux étudiant-e-s de se positionner, de manière critique, quant à leurs représentations des savoirs de référence de leur discipline et de leur évolution historique, des savoirs *pour* enseigner et des savoirs *à* enseigner.

De façon concrète, ils / elles seront amené-e-s à répondre aux questions que se pose Lee S. Shulman dans son article « Those who understand : knowledge growth in teaching » (AERA, 1986), à savoir :

- Quelles sont les sources du savoir professoral ?
- Qu'est-ce qu'un professeur sait et comment vient-il à le savoir ?
- Comment le nouveau savoir (*new knowledge base*) est-il acquis, le savoir ancien récupéré, et les deux combinés pour former un nouveau savoir ?

Ce questionnement renverra également aux deux aspects de l'épistémologie, à savoir l'évolution des théories de la connaissance (au sens de *Erkenntnistheorie*) et l'histoire des sciences.

Évaluation

L'évaluation porte sur un document écrit de deux pages dactylographiées où l'étudiant-e présente d'un point de vue épistémologique une notion complexe liée à sa discipline d'enseignement.

Résumé

Ce cours vise à mettre en évidence l'importance du contenu d'enseignement et de sa maîtrise éclairée dans une relation pédagogique pour une meilleure efficacité de l'enseignement.

Références

L'ouvrage de référence principal est :

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage, Edition.

Une bibliographie est fournie en début de cours

Ces deux cours couvraient certes l'ensemble des ambitions figurant dans le document de présentation générale ci-dessus, mais les éléments fondamentaux de la démarche épistémologique, à savoir sa dimension historique et cognitive, étaient ainsi chronologiquement disjoints, alors qu'ils sont intimement liés, comme l'ont montré les

chapitres précédents de notre thèse : histoire des sciences et construction du savoir ne sauraient être clivées.

Nous avons argumenté dans ce sens auprès de notre institution et obtenu de pouvoir réorganiser cette formation sur l'ensemble de l'année académique selon le plan-cadre figurant ci-dessous.

À sa lecture, on constatera que les questions auxquelles la séquence d'enseignement réalisée par les étudiants devait répondre sont inscrites dans un cadre aux contours plus précis et que le travail demandé reflète davantage la cohérence globale de la démarche. La production particulière que nous présenterons plus loin le montre expressément.

SCIENCES DE L'ÉDUCATION 1 (11_2_11_01)		Nb crédits ECTS : 4
Disciplines	Sciences de l'éducation, didactique et épistémologie	
Titre	Anthropologie didactique (savoirs scolaires : enjeux épistémologiques, philosophiques et historiques)	
Année académique	2011-2012	
Résumé	Cette formation vise à développer une forme de <i>culture professionnelle</i> qui permettra aux étudiant-e-s de prendre une certaine distance, voire une certaine hauteur par rapport au savoir à enseigner. Cette culture professionnelle passe également par une maîtrise de l'histoire et de l'évolution de l'acte d'enseigner, autre élément du dispositif.	
Filières concernées	Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire 1 Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire 1 et les écoles de maturité Diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité	
Type de module	À choix	
Horaire	Semestre de printemps / été ; Horaire : mercredi 08.15 – 11.30 Lieu de formation : HEP-BEJUNE	
Enseignement	Savoirs scolaires : enjeux épistémologiques, philosophiques et historiques (4 ECTS)	
Pré-requis	Maîtrise scientifique des disciplines enseignées	
Compétences travaillées	<ul style="list-style-type: none"> - Agir en tant que professionnel-le, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions (C1²⁷³) - S'engager dans une démarche de formation et de développement professionnel (C2) 	
Objectifs	<p>Ce cours permettra aux étudiant-e-s de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre conscience de l'évolution du rapport entre les savoirs de référence et les savoirs scolaires dans le cadre du processus de transposition didactique et dans celui de l'histoire des idées pédagogiques ; - comprendre les conditions d'apparition, de pérennisation, voire de disparition de certaines institutions scolaires ou de mouvements pédagogiques particuliers de l'Antiquité grecque à nos jours ; - s'approprier une démarche épistémologique qui vise à reconstituer le développement scientifique, historique et culturel d'une notion complexe inscrite au programme d'enseignement de la discipline concernée ; - réaliser et expérimenter une séquence d'enseignement liée à la notion complexe choisie. 	

²⁷³ Ces indications renvoient aux différents items du référentiel de compétences de la HEP-BEJUNE.

Thèmes et activités-clés	Lecture et analyse de documents de référence dans le domaine de l'épistémologie liée à la pratique professionnelle / élaboration d'une séquence d'enseignement
Évaluation formative	Cette évaluation porte sur une présence active aux séminaires et un investissement de qualité dans la pratique professionnelle.
Modalité de certification	Cette évaluation porte sur la qualité de la séquence d'enseignement réalisée et expérimentée. Cette dernière comprendra : <ul style="list-style-type: none"> - <i>un cadre théorique</i> présentant la complexité de la notion choisie et son évolution historique, en particulier les apports des différents champs disciplinaires concernés par sa construction ; - <i>un cadre didactique</i> mettant en évidence et justifiant le choix des éléments abordés dans la séquence, ainsi que les maîtrises attendues chez l'élève ; - <i>un cadre méthodologique</i> décrivant les dispositifs d'enseignement / apprentissage prévus, leurs objectifs particuliers et les supports utilisés ; - <i>un cadre évaluatif</i> définissant les maîtrises qui seront testées en fin de séquence et les outils pour ce faire ; - <i>une bibliographie</i> des documents de référence utilisés ; - <i>une analyse critique</i>
Calcul de la note :	Normes ECTS
Bibliographie de base (*=imposés)	Une bibliographie détaillée est transmise aux étudiant-e-s en début d'année de formation. Ces derniers / dernières choisissent de consulter les ouvrages requis pour la réalisation de leurs différents travaux.

L'introduction au plan de cours remis aux étudiants en début d'année académique reprend et spécifie cette cohérence :

Formation à l'anthropologie didactique : plan de cours

Présentation générale

Pour être enseignables, les savoirs de référence (ou savoirs savants) font l'objet d'une transposition didactique. Ce processus apparemment inéluctable, et qui vaut pour toutes les disciplines, a été formalisé principalement par Verret (1975) et Chevallard (1985 et 1991). L'effet ainsi produit consiste souvent en une simplification, voire parfois en une caricature d'objets de savoir dont l'élaboration relève au contraire d'un processus hautement complexe et d'une longue maturation. Verret parle même de substitution d'objet quand il décrit le passage d'un savoir de référence à un savoir scolaire.

L'ambition principale du dispositif de formation que nous présentons ci-dessous est de permettre aux étudiant-e-s de « remonter » ce processus de transposition didactique pour une notion complexe particulière (celle de temps, par exemple), d'en saisir toute la complexité et d'organiser son enseignement en s'appuyant sur une approche épistémologique. Par notion complexe, nous entendons un objet de savoir dont la construction a fédéré des apports disciplinaires variés (les mathématiques, la physique, la philosophie, la musique, ..., pour la notion de temps, par exemple) et dont la maturation a été jalonnée par un certain nombre de « révolutions » ou de changements de paradigmes (Kuhn, 1983).

En d'autres termes, cette formation vise à développer une forme de culture professionnelle qui permettra aux étudiant-e-s de prendre une certaine distance, voire une certaine hauteur par rapport au savoir à enseigner. La profondeur, la richesse et l'assurance ainsi acquises rejailliront sur la qualité d'apprentissage des élèves. C'est du moins notre hypothèse, pour l'heure non vérifiée. Cette culture professionnelle passe

également par une maîtrise de l'histoire et de l'évolution de l'acte d'enseigner, autre élément du dispositif.

De plus, une notion scolaire complexe est constituée, selon Chevallard (1991 principalement) de trois strates. La plus apparente est formée d'éléments disciplinaires qui figurent au plan d'études de la discipline et du degré concernés. La deuxième comprend des éléments paradisciplinaires (ou prérequis) qui n'apparaissent pas forcément au programme. Et enfin la plus profonde renvoie à des éléments protodisciplinaires qui ne font pas actuellement l'objet d'un enseignement spécifique, mais qui sont déterminants pour la compréhension et la maîtrise de la notion complexe elle-même. Pour celle de temps, on se référera par exemple aux binômes conceptuels suivants : continuité / discontinuité, instantanéité / durée, temporalité / atemporalité, etc., autant de schèmes de perception de la réalité dont la non-maîtrise engendre inéluctablement des difficultés d'apprentissage chez l'élève. Cette analyse de l'archéologie des savoirs scolaires constituera l'un des volets de cette formation à l'anthropologie didactique.

Composantes du dispositif de formation

Ce dispositif conjugue trois dimensions : théorique, didactique et expérimentale. Nous les distinguons ci-après pour la clarté du propos, mais nous insistons sur leur interrelation.

Dimension théorique

Cette dimension sera principalement abordée lors du semestre de printemps de la première année de formation dans le cadre des cours pléniérs SED. Elle portera sur les éléments suivants :

A. Évolution historique de l'acte didactique et des institutions scolaires

Dans ce contexte, on étudiera les grandes lignes de l'évolution du rapport entre le savoir de référence et le savoir scolaire depuis les présocratiques à nos jours. On analysera également les conditions d'apparition, de pérennisation ou de disparition de certaines institutions scolaires, voire de mouvements pédagogiques particuliers. Les thèmes abordés seront les suivants :

- L'enseignement dans la Grèce antique et son influence sur le monde romain ;
- Le rôle de l'Église dans l'émergence d'un embryon de système scolaire ;
- L'apparition des universités au Moyen Âge ;
- La révolution opérée par la Renaissance dans la conception du savoir et de son acquisition ;
- L'émergence des premières didactiques disciplinaires et des premières institutions de formations des maîtres dès le XVII^e siècle ;
- L'éducation des Lumières et Rousseau, le « Copernic de la pédagogie » ;
- Le XIX^e siècle et les prémices de l'opposition entre « enseignement traditionnel » et « pédagogies nouvelles » ;
- L'apparition des sciences de l'éducation ;
- Les principaux courants d'enseignement / apprentissage du XX^e siècle.

B. Définition générale du processus de transposition didactique

Cette première partie théorique sera suivie d'une présentation détaillée du processus de transposition didactique, tel que nous l'avons esquissé ci-dessus.

Ainsi sera constitué le cadre introductif à un travail plus concret lié au développement et à l'enseignement d'une notion complexe.

C. Approche épistémologique de la notion complexe

Individuellement ou par groupes d'affinités, les étudiant-e-s choisiront une notion complexe qu'ils / elles exploreront d'un point de vue épistémologique dans un premier temps. Cette analyse devra d'abord répondre à la question de savoir comment la notion choisie s'est construite scientifiquement et historiquement (épistémologie historique), quelles ont été les disciplines contributives et les principaux changements de paradigmes caractérisant son évolution.

D'un point de vue cognitif (épistémologie cognitive), les étudiant-e-s devront déterminer quels sont les éléments disciplinaires et paradisciplinaires à prendre en compte pour la maîtrise de la notion complexe choisie, cela en fonction du niveau d'enseignement concerné (secondaire 1 ou 2). Ils devront également tenter de circonscrire les éléments protodisciplinaires qui déterminent fondamentalement la compréhension de cette notion. Cette analyse s'appuiera principalement sur le plan d'études romand (PER).

D. Approche didactique descriptive et explicative de la notion complexe

Les étudiant-e-s détermineront également quels sont les éléments que la transposition didactique met en évidence pour l'enseignement de la notion complexe dans une discipline spécifique et pour le degré concerné (secondaire 1 ou 2) et quel niveau de maîtrise est attendu chez l'élève. Cette analyse permettra d'une part de confronter les ambitions de l'École à la complexité de la notion enseignée et, d'autre part, d'en déterminer la portée.

E. Approche didactique prospective et ingénierie

Dans le cadre de leur pratique professionnelle et avec le concours des formateurs ou formatrices en établissements intéressés, les étudiants élaboreront, individuellement ou en groupe, une séquence d'enseignement de la notion complexe choisie. Cette séquence s'étendra sur plusieurs leçons, mais sa durée sera déterminée de concert avec le formateur ou la formatrice en établissement.

La séquence d'enseignement comprendra :

- *un cadre théorique présentant la complexité de la notion choisie et son évolution historique, en particulier les apports des différents champs disciplinaires concernés par sa construction ;*
- *un cadre didactique mettant en évidence et justifiant le choix des éléments abordés dans la séquence, ainsi que les maîtrises attendues chez l'élève ;*
- *un cadre méthodologique décrivant les dispositifs d'enseignement / apprentissage prévus, les objectifs particuliers et les supports utilisés ;*

- un cadre évaluatif définissant les maîtrises qui seront testées en fin de séquence et les outils pour ce faire ;
- une bibliographie des documents de référence utilisés ;
- éventuellement, une analyse critique a posteriori du déroulement et de l'efficacité de la séquence.

Cette expérimentation se déroulera dans le cadre de la pratique professionnelle de seconde année. Les séquences élaborées feront préalablement l'objet d'une présentation publique organisée par les étudiant-e-s eux-mêmes en fin de première année de formation. Ces derniers en profiteront pour faire également valoir leurs compétences en NTICE.

Évaluation de la formation

L'évaluation de la formation portera sur les éléments suivants :

- Participation active aux cours et séminaires de première année ;
- Dépôt d'un projet de séquence d'enseignement en fin de première année (fin mai) ;
- Présentation publique du projet de séquence (juin) ;
- Mise en œuvre de la séquence dans la pratique professionnelle filée de seconde année.

Comme nous l'avons signalé plus haut, ce dispositif de formation aurait dû idéalement se dérouler sur deux années académiques, sachant que les étudiants se forment didactiquement dans une seule discipline chaque année. Ils auraient ainsi pu élaborer leur séquence d'enseignement lors de leur première année de formation dans la discipline qu'ils enseigneraient en seconde année et donc l'expérimenter de manière approfondie. Cet étalement du dispositif aurait aussi permis de développer et d'approfondir davantage la séquence d'enseignement et de *donner du temps au temps*.

Or, nous avons été contraint de compacter ce dispositif sur une année académique. Ce qui a affecté tout ou partie de l'expérimentation pour certains étudiants et a engendré une surcharge certaine chez d'autres. En revanche, la qualité des séquences produites ne s'en est généralement pas ressentie, comme le montre le travail de Vincent Terrier (2012), que nous allons maintenant détailler. Ce futur enseignant de géographie a choisi de développer la notion complexe de *continent* selon les différents axes du dispositif de formation à l'anthropologie didactique, synthétisés par le diaporama suivant qui détaille sa démarche :

Les continents existent-ils vraiment ?

Anthropologie didactique

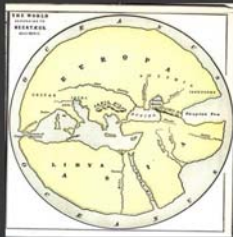
Introduction

- Une des bases de l'enseignement en géographie
- Évidence supposée naturelle (observation de la distribution des terres ; nombre de cinq/six ; frontières ; tectonique des plaques, etc.)
- Notion plus floue qu'il n'y paraît...
 - quelle définition ?
 - quel nombre ?
 - quelles frontières ?
 - quelle origine ?



Approche épistémologique

- ANTIQUITE
- L'Antiquité grecque divise le monde en deux, puis en trois "directions" dans la mer Égée.



Approche épistémologique

- MOYEN-AGE
- » Cette tripartition est ensuite reprise par les maîtres de la scolastique (carte en TO), Isidore de Séville en particulier, qui la font correspondre avec le repeuplement de la Terre, après le Déluge, par les trois fils de Noé (Genèse, livre IX). Puis avec la tradition des Rois Mages évoquée dans l'*Évangile* de Mathieu...



Approche épistémologique

- MOYEN-AGE



Approche épistémologique

- 1492: la découverte de l'Amérique, accompagnée par la redécouverte de Ptolémée, remettent en cause cette représentation symbolique: si les "continents" et les "races", issus des fils de Noé, sont au nombre de trois, que faire des nouvelles terres (Eden ou nouveau monde ?) et des nouveaux "hommes" (sauvages ou humains ?) découverts ?



Approche épistémologique

«Les gens de ce pays-ci sont de très belle stature et plus blancs que tous ceux que nous avons pu voir aux Indes. [...] L'écriture sainte témoigne que Notre Seigneur fit le Paradis terrestre, qu'il y mit l'arbre de vie et que de là sort une source d'où naissent en ce monde quatre fleuves principaux: le Gange aux Indes, le Tigre et l'Euphrate en Asie [...] et le Nil qui naît en Ethiopie et se jette dans la mer à Alexandrie. [...] Je suis convaincu que là est le Paradis terrestre, où personne ne peut arriver si ce n'est par la volonté divine. Je crois que cette terre dont Vos Altesses ont ordonné maintenant la découverte sera immense et qu'il y en aura beaucoup d'autres dans le Midi dont on n'a jamais eu connaissance. [...] Et je dis que si ce n'est pas du Paradis terrestre que vient ce fleuve, c'est d'une terre infinie, donc située au midi, et de laquelle jusqu'à ce jour il ne s'est rien su. Toutefois, je tiens en mon âme pour très assuré que là où je l'ai dit se trouve le Paradis terrestre.»

Christophe Colomb, Lettre aux rois catholiques, 1498.

Approche épistémologique

1550 : Controverse de Valladolid

« Il semble, que Dieu ait inspiré à ces peuples une douceur semblable à celle des agneaux et que les Espagnols, qui sont venus troubler leur tranquillité, ressemblaient à des loups, à des lions pressés par la faim, à des tigres féroces. Pendant quarante ans, ils ne se sont appliqués à autre chose qu'à massacrer ces pauvres insulaires en leur faisant souffrir toutes sortes de tourments et de supplices. En telle sorte que cette île, qui contenait environ trois millions de naturels avant l'arrivée des Européens, n'en contient pas maintenant trois cents. »

Dom Bartolomé de Las Casas, Relation des voyages et des découvertes que les Espagnols ont faits dans les Indes Occidentales. Amsterdam: Louis de Lorme 1696 4.

Approche épistémologique

Avec les Lumières, le souci taxonomique des Encyclopédistes fait des continents des catégories de classement des lieux. On leur fixe alors arbitrairement des frontières (par ex. l'Oural entre l'Asie et l'Europe).

- CONTINENT, s. m. (Géog.) terre ferme, grande étendue de pays, qui n'est ni coupée ni environnée par les mers.
- On divise ordinairement la terre en deux grands continents connus, l'ancien & le nouveau: l'ancien comprend l'Europe, l'Asie, & l'Afrique; le nouveau comprend les deux Amériques, septentrionale & méridionale.

Approche épistémologique

EPOQUE MODERNE

Les questions d'identité et d'altérité posées par la Première Rencontre se retrouvent du XVIe au XIXe siècle dans l'iconographie, où les parties du monde sont traditionnellement représentées en femmes.



Approche épistémologique

EPOQUE CONTEMPORAINE

- Au XIXe siècle, dans le cadre de la colonisation, les découpages du monde justifient les hiérarchies et les dominations au profit de l'homme "blanc" européen. Le concept de continent rencontre alors celui de race et ils se légitiment l'un l'autre.



Approche épistémologique

EPOQUE CONTEMPORAINE

- Dès le XIXe siècle, on s'aperçoit que les découpages retenus par l'Encyclopédie rendaient difficiles les classifications des lieux les plus lointains. Le géographe français Conrad Malte-Brun (1775-1826) décide alors d'inventer un nouveau toponyme, et un nouveau continent : l'Océanie. // Atlantide et Antipode



Approche épistémologique

EPOQUE CONTEMPORAINE

- Le modèle de la tectonique des plaques qui apparaît au début du XXe siècle va renforcer encore davantage l'idée de nature des continents.



Approche épistémologique

CONCLUSION

- Il apparaît que les continents ne sont pas "naturels", mais le produit d'une lente construction historique totalement européenne
- On peut poser l'hypothèse d'un « univers mental » qui aurait été différent si d'autres « civilisations » que l'européenne avaient « dominé » le monde
- Cette question est d'autant plus d'actualité qu'avec l'émergence de pays comme le Brésil, la Chine ou l'Inde, le centre de gravité du monde n'est plus l'Europe.
- Concrètement, il apparaît que la maîtrise de la notion devrait d'abord passer par une compréhension de l'évolution des représentations du monde.

Approche didactique

- Les éléments que la transposition didactique met traditionnellement en évidence perpétuent la notion de continent comme « fait de nature »
- Objectif principal: prise de conscience par l'élève du caractère très « artificiel » de la notion
- Pas que géographie physique... INCLURE L'HOMME !!!

Approche didactique

SEQUENCE

- Objectif: faire maîtriser la notion transdisciplinaire complexe en considérant les continents comme faits de culture (européenne) plutôt que de nature
- 1) Les continents comme "faits de nature" (1 leçon)
- 2) De l'Antiquité à 1492, la naissance des continents en six cartes (1 leçon)
- 3) Les conséquences de la découverte de l'Amérique (1 leçon)
- 4) Mariage géographie/races – le cas des zoos humaines (1 leçon)
- 5-9) Exposés – thématique à définir (5 leçons)
- 10) Évaluation (1 leçon)

Approche didactique

LECON 1

Cette leçon introductive a volontairement pour objectif de considérer les continents comme naturels.



Approche didactique

LECON 1

- La Turquie est un pays proche de l'Europe, un pays important, qui a une véritable élite, mais ce n'est pas un pays européen. [...] Je donne mon opinion, c'est la fin de l'Union européenne! On ne peut pas discuter, comme nous le faisons, de points extrêmement sensibles de la vie quotidienne uniquement européens, et dire que certaines discussions seraient étendues à des pays qui, pour des raisons tout à fait estimables, ont une autre culture, une autre approche, un autre mode de vie.*
- Valéry Giscard d'Estaing (novembre 2002)

Approche didactique

LECON 1

Giscard d'Estaing utilise l'évidence supposée naturelle des continents pour éviter diplomatiquement de s'exprimer en termes d'aires culturelles, de religions, de civilisations. P

The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order



Approche didactique

LECON 1



Continents durs (A) :
 1) Afrique subsaharienne
 2) Amérique du Nord
 3) Amérique du Sud
 4) Asie
 5) Europe
 6) Australasie

Régions frontalières (B) :
 1) Inde
 2) Australasie
 3) Russie
 4) Madagascar

Régions intermédiaires (C) :
 1) Amérique centrale et Caraïbes
 2) Europe orientale
 3) Proche Orient et Moyen-Orient
 4) Philippines

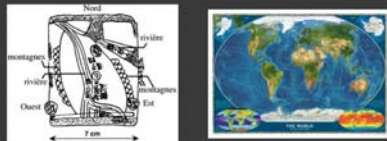
Régions portuaires (D) :
 1) Afrique du Nord
 2) Turquie
 3) Malaisie
 4) Nouvelle-Guinée

Périphéries maritimes (E) :
 1) Îles du Pacifique
 2) Groenland
 3) Nouvelle-Zélande

Approche didactique

LECON 2

Bref historique de la cartographie antique et médiévale



Approche didactique

LECON 2



LA PRÉHISTOIRE	L'ANTIQUITÉ	LA MOYEN-ÂGE	LES TEMPS MODERNES ET LA RÉVOLUTION	LE XIX ^e SIÈCLE	LE XX ^e SIÈCLE
----------------	-------------	--------------	-------------------------------------	----------------------------	---------------------------

Approche didactique

LECON 3

Bouleversements engendrés par la découverte de l'Amérique



Approche didactique

LECON 3

- Les gens de ce pays-ci sont de très belle stature et plus blancs que tous ceux que nous avons pu voir aux Indes. [...] L'écriture sainte témoigne que Notre Seigneur fit le Paradis terrestre, qu'il y mit l'arbre de vie et que de là sort une source d'où naissent en ce monde quatre fleuves principaux: le Gange aux Indes, le Tigre et l'Euphrate en Asie [...] et le Nil qui naît en Éthiopie et se jette dans la mer à Alexandrie. [...] Je suis convaincu que là est le Paradis terrestre, où personne ne peut arriver si ce n'est par la volonté divine. Je crois que cette terre dont Vos Altesses ont ordonné maintenant la découverte sera immense et qu'il y en aura beaucoup d'autres dans le Midi dont on n'a jamais eu connaissance. [...] Et je dis que si ce n'est pas du Paradis terrestre que vient ce fleuve, c'est d'une terre infinie, donc située au midi, et de laquelle jusqu'à ce jour il ne s'est rien su. Toutefois, je tiens en mon âme pour très assuré que là où je l'ai dit se trouve le Paradis terrestre.
- Christophe Colomb, Lettre aux rois catholiques, 1498.

Approche didactique

LECON 3

Controverse de Valladolid

L'Indien, homme ou animal? (extraits)



Quid des extraterrestres ?

Ces deux films nous présentent les Amérindiens (pour *Le Nouveau monde*) et les Extraterrestres (*Avatar*) en "bons sauvages".



Approche didactique

LECON 4

Articulation de la notion de continent avec celle de race

Extraits du roman *Cannibale* (2000) de Didier Daeninckx

Cent onze Kanak (habitants de Nouvelle-Calédonie) sont envoyés à Paris pour représenter la Nouvelle Calédonie lors de l'Exposition coloniale de 1931. Exhibés comme des animaux au Jardin d'Acclimatation, ils doivent jouer les "cannibales" dans un enclos pour divertir les visiteurs.

Approche didactique

LECON 4

« [...] On nous jetait du pain, des bananes, des cacahuètes, des caramels... Des cailloux aussi. Les femmes dansaient, les hommes évidaient le tronc d'arbre en cadence, et toutes les cinq minutes l'un des nôtres devait s'approcher pour pousser un grand cri, en montrant les dents, pour impressionner les badauds.

Approche didactique

LECON 4



Approche didactique

LECON 4

Les continents sont mobilisés pour justifier et naturaliser les hiérarchies supposées objectives des races et, partant, la domination de l'homme blanc.



Approche didactique

LECON 4

« Qu'est-ce que la race ? Si vous vous amusez à en rechercher la définition dans les dictionnaires, vous trouverez dans l'un : "famille, souche, espèce", ce qui ne veut rien dire, et dans un autre : "Subdivision de l'espèce humaine en Jaunes, Noirs et Blancs selon le critère apparent de la couleur de la peau - Catégorie de classement biologique et de hiérarchisation des divers groupes humains, scientifiquement aberrante, dont l'emploi est au fondement des racismes et de leurs pratiques". La première définition a tout du bric-à-brac ; avec la seconde on aborde nettement le contresens qui s'est insinué dans les esprits. Ce dérapage trouve son origine au XIXe siècle, où les théories douteuses s'enracinent.

Le goût pour l'exotisme et la curiosité de l'autre existe depuis la nuit des temps dans l'imaginaire humain. Les récits de voyageurs mêlés aux observations et relevés établis lors d'expéditions scientifiques alimentent les théories sur les origines et le développement de l'homme. Tout le monde en Europe veut alors constater de visu ce que décrivent explorateurs et conquérants : rencontrer des individus réels, vivants ou morts, fournir une base bien plus convaincante que les simples récits. » (PEYDRO : 2011:20)

Approche didactique

LECON 4



Approche didactique

LECON 5-9

Exposés afin que les élèves comprennent par eux-mêmes certains mécanismes de production d'identité et de mythification des continents

L'ATLANTIDE



AUTRES DECOUPAGES



Approche didactique

LECON 10

Évaluation (de type sommatif)

A. INFORMATION	B. SAVOIR	C. CONNAISSANCE	D. COMPETENCE
Evolution de la cartographie : les découvertes géographiques, scientifiques et les changements philosophiques.			
Etymologie/origine du nom des continents	Découpage conventionnel du monde en cinq continents	Frontières des continents	Explication de la théorie de la tectonique des plaques
	Conception médiévale du monde	Reprise de la tripartition originale faite par les Grecs / Correspondance avec la Bible	Analyse/explication d'une carte « T dans l'O »
	Conséquences de la découverte de l'Amérique sur les représentations des hommes et du monde	Rencontre de l'Autre / Production de l'identité des continents par l'iconographie	Extraits de la Controverse de Valladolid (« les Indiens ont-ils une âme ? »). Positions respectives des deux parties
	Rencontre des continents avec la notion de race	Mobilisation des continents pour justifier et naturaliser le colonialisme	Interprétation du texte extrait de <i>Cannibale</i> de Didier Daeninckx
Développement : les continents sont-ils des faits de nature ou de culture ? / Les continents existent-ils vraiment ?			

Commentaires

Cette séquence d'enseignement qui porte sur neuf leçons parcourt, de manière très intéressante et fine, l'ensemble des champs du dispositif de formation à l'anthropologie didactique.

Du point de vue épistémologique, on s'intéresse à la construction de la notion complexe de *continent* et on met ainsi en exergue son évolution géographique, mais aussi historique, économique, politique, anthropologique, sociologique, voire idéologique ou symbolique. Dans cette construction de la notion, on insiste avec pertinence sur les changements de paradigmes qui ont marqué son évolution (découverte de l'Amérique et de nouveaux peuples ou « races » / remise en question des cosmogonies existantes).

D'un point de vue cognitif, cette séquence d'enseignement permet aux élèves d'aborder des concepts fondamentaux – Chevallard dirait *protodisciplinaires* – comme l'identité et l'altérité, la distance et la proximité, la ressemblance et la différence, ainsi que des notions comme *le peuple* ou *la race*.

Les objectifs premiers de cette approche par l'épistémologie consistent à revisiter la notion de *continent* comme *fait de nature* et à montrer qu'elle est réellement *un fait de culture* ou *une mythification* déterminés principalement par l'Occident. Il s'agit également de rendre l'élève attentif aux glissements que certaines idéologies ont fait subir à cette notion, ainsi qu'à son évolution future en fonction de l'émergence de certains pays, voire de nouvelles économies.

Au final, cette approche par l'épistémologie cognitive devrait permettre de développer, chez l'élève, sa *compréhension de l'évolution des représentations du Monde*. En ce sens, la séquence d'enseignement acquiert sa dimension anthropologique, au sens d'une étude de la relation de l'Homme au Monde.

L'approche didactique commence par une démarche de déconstruction de la notion de *continent* comme fait de nature et la mise en évidence de son caractère *artificiel*. Pour ensuite reconstruire une compréhension nouvelle de cette notion comme fait de culture, principalement occidentale.

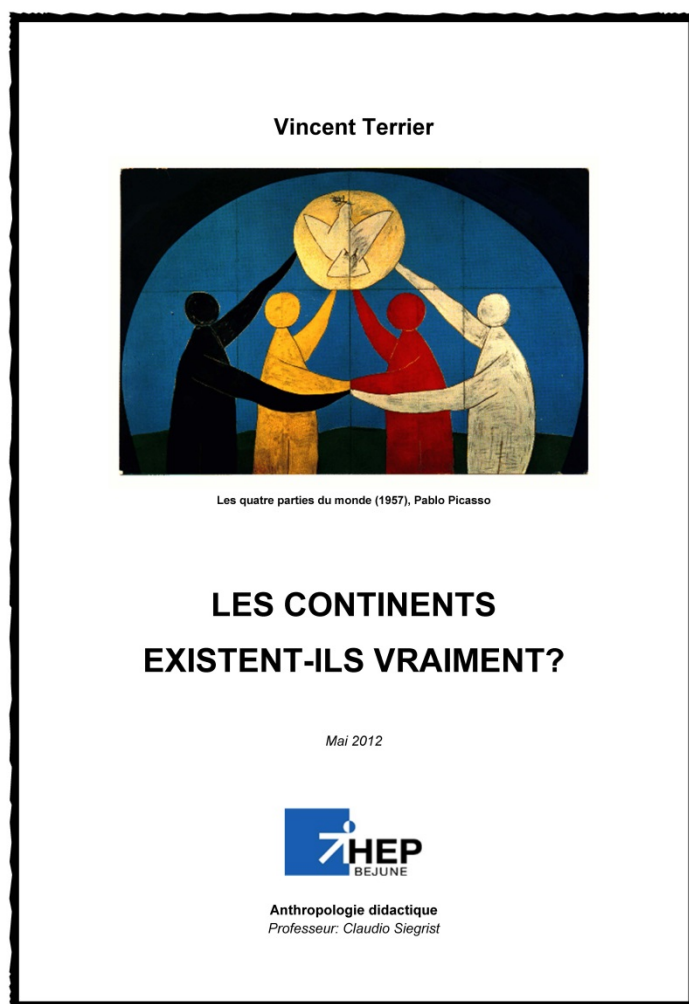
La planification des diverses activités met en évidence la complexité croissante de l'objet d'étude, en partant de sa représentation scolaire la plus triviale. On « remonte » ici la transposition didactique, comme le prévoit le dispositif de formation à l'anthropologie didactique.

S'agissant de l'*ingénierie* didactique, la variété des activités prévues ainsi que des supports utilisés rend compte de la richesse de l'étude et en illustre la cohérence. Ainsi, les élèves seront amenés à détailler des représentations iconographiques d'époques différentes, à analyser et confronter des textes originaux de points de vue différents, voire à interpréter des films récents (« Le Nouveau Monde », « Avatar »). Ils s'engageront également dans une réflexion philosophique (« L'Indien, homme ou animal ? » Controverse de Valladolid) ou sociologique (justification ou non d'une hiérarchisation des races).

Enfin, les élèves seront amenés à construire et à présenter des exposés oraux quant au sujet étudié.

L'évaluation sommative et certificative finale²⁷⁴ est en parfaite cohérence avec l'ensemble de la séquence d'enseignement. Les maîtrises évaluées sont définies par ordre croissant de complexité et d'approfondissement (information – savoir – connaissance – compétence). Au final, l'élève doit être capable de répondre de manière fondée et argumentée à *la question de savoir si les continents existent vraiment ou s'ils sont un fait de culture*.

La séquence d'enseignement elle-même déroule ses activités sur cinquante-neuf pages. Elle est accessible sur notre site [www. anthropodidactique.com](http://www.anthropodidactique.com) moyennant une inscription personnelle par formulaire. Nous nous contenterons d'en faire figurer ici les deux premières pages (page de garde et sommaire) au titre d'illustration.



²⁷⁴ La séquence elle-même prévoit un certain nombre d'évaluations intermédiaires, exclusivement formatives.

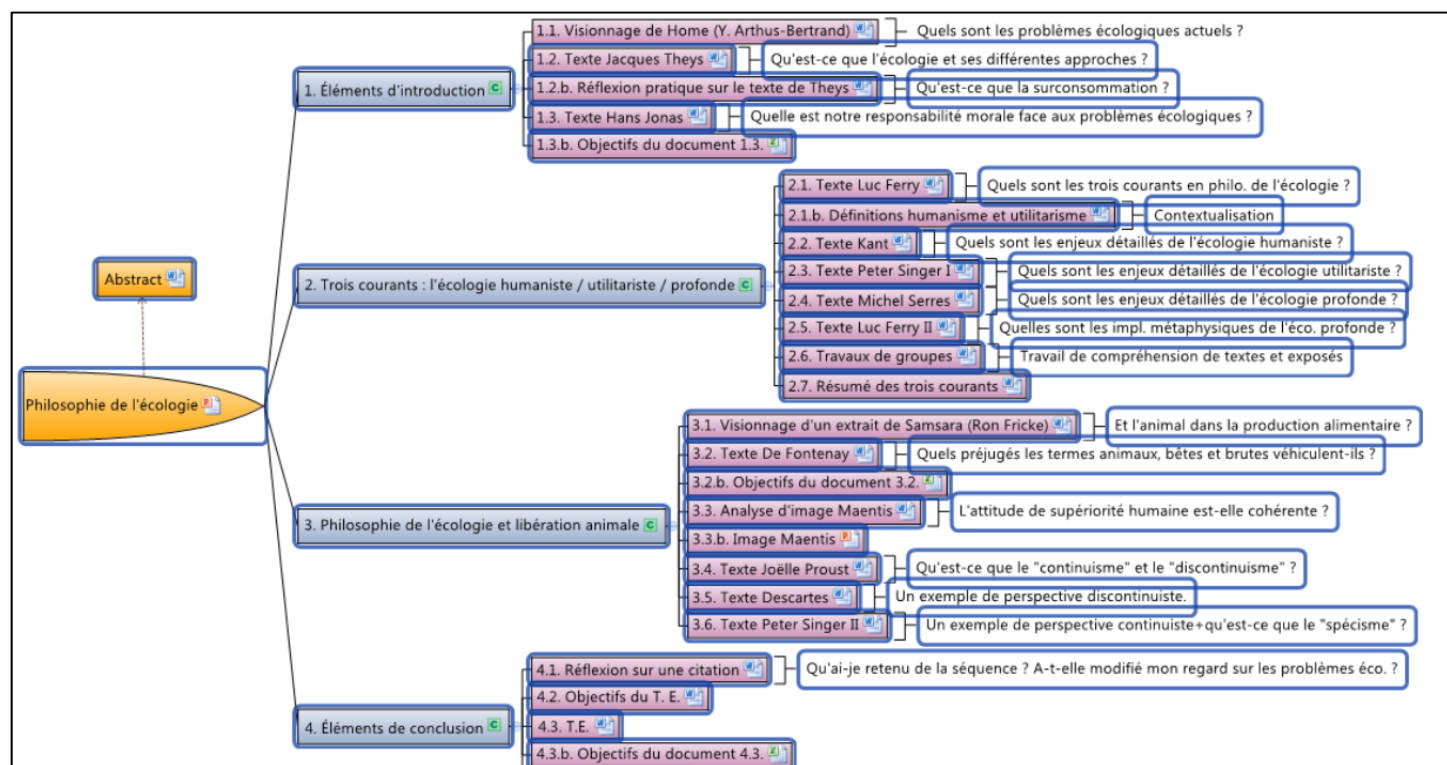
HEP BEJUNE	Anthropologie didactique	Vincent Terrier
Table des matières		
INTRODUCTION	2	
1. APPROCHE EPISTEMOLOGIQUE	2	
1.1. HISTORIQUE.....	2	
1.1.1. ANTIQUITE	3	
1.1.2. MOYEN ÂGE (Ve – XVe siècle)	6	
1.1.3. EPOQUE MODERNE (XVe-XVIIIe siècle)	13	
1.1.4. EPOQUE CONTEMPORAINE (XVIIIe - XXe siècle)	23	
1.1.5. CONCLUSION	28	
1.2. COGNITIVE	29	
1.2.1. UNE STRUCTURE COMPLEXE	29	
1.2.2. LES CARTES COMME FIL ROUGE ?	29	
2. APPROCHE DIDACTIQUE DESCRIPTIVE ET EXPLICATIVE	31	
3. APPROCHE DIDACTIQUE PROSPECTIVE ET INGENIERIE.....	33	
3.1. CADRE THEORIQUE.....	33	
3.2. CADRE DIDACTIQUE.....	34	
3.3. CADRE METHODOLOGIQUE	34	
ANNEXE	55	
BIBLIOGRAPHIE.....	58	
<p>« Il existe probablement aussi beaucoup d'autres continents séparés par notre mer, certains plus vastes, d'autres moins, mais tous invisibles pour nous, excepté le nôtre »</p> <p style="text-align: right;">Aristote (cité dans PELLEGRINO, 2006)</p>		
1		

Recentrage du dispositif sur deux didactiques spécifiques

Depuis 2012 et pour des raisons institutionnelles, nous avons dû recentrer le dispositif de formation sur la didactique de la philosophie et, au plan romand, sur celle de la psychopédagogie. Si nous avons perdu en richesse d'apports pluridisciplinaires, la démarche est restée la même quant aux principes fondamentaux. Ce recentrage nous aura également permis d'englober dans les objets d'étude non seulement une notion, mais également un concept ou un champ disciplinaires complexes, à traiter toujours d'un point de vue épistémologique et didactique dans le cadre d'une séquence d'enseignement. Cette année par exemple, les sujets choisis ont été, entre autres, *la liberté*, *l'écologie*, *la soumission à l'autorité*, *la communication*, *les psychopathologies*.

Nous avons aussi saisi l'occasion de cette refonte partielle pour introduire un nouvel élément dans ce dispositif de formation, à savoir le recours au schéma heuristique informatisé (XMind) pour élaborer le projet de séquence d'enseignement. Cet outil permet d'affiner et de mettre en évidence la cohérence globale de la séquence, qu'on perçoit en un seul regard. Il offre également la possibilité d'attacher des

documents de tous formats aux différents embranchements du schéma, supports qu'on peut en tout temps présenter en classe, sans devoir recourir au papier. Enfin, la souplesse de l'outil et son caractère évolutif permet d'améliorer la séquence de manière continue. Ci-dessous, l'exemple du schéma heuristique d'une séquence d'enseignement de l'écologie élaboré par Nadia Studer, future enseignante de philosophie :



Dans ce schéma, on distingue les quatre champs abordés dans le domaine de l'écologie d'un point de vue philosophique, les supports y relatifs ainsi que les documents attachés qui composeront la séquence didactique (qu'on peut également transposer en format PDF, si l'on souhaite une version plus linéaire et conventionnelle du support²⁷⁵). L'étudiante en question a enfin eu l'excellente idée de faire figurer, en regard de chaque support utilisé, la question fondamentale qu'il abordait. Cela permet, dès l'envoi de la réflexion, d'identifier les éléments sur lesquels portera l'évaluation.

Chronologie actuelle

Actuellement, le dispositif de formation à l'anthropologie didactique s'étend sur deux semestres consécutifs (automne – printemps). Le premier est consacré à la présentation des principes de la démarche et de son cadre théorique. Parallèlement, les étudiants parti-

²⁷⁵ Les séquences au format PDF se trouvent sur notre site www.anthropodidactique.com.

cipent à des ateliers visant à acquérir diverses techniques²⁷⁶ (analyse de textes, élaboration d'une planification de leçons, d'un support d'évaluation, organisation d'un débat ou d'un exposé, analyse d'images, etc.). Enfin, ils réalisent un projet de séquence d'enseignement à partir d'un sujet complexe qu'ils ont choisi et recourent, pour ce faire, au schéma heuristique. Ce dernier, certes souvent très lacunaire, est présenté et soutenu en fin d'année civile (décembre).

Cette première étape du dispositif fait l'objet d'une évaluation de notre part à l'aide de la grille ci-dessous :

DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE
CRITÈRES D'ÉVALUATION DU SEMESTRE D'AUTOMNE

Éléments sur lesquels porte l'évaluation	Notation ECTS						
	A	B	C	D	E	Fx	F
- Participation active aux séminaires (L'étudiant-e a régulièrement participé aux séminaires et a contribué, par son travail et sa réflexion, à la qualité de sa formation.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remarques du formateur :							
- Qualité du poster de présentation de la séquence d'enseignement (D'un point de vue graphique, le poster attire l'attention et l'intérêt du spectateur. Il annonce précisément le sujet développé dans la séquence et en définit la structure globale sans entrer dans trop de détails.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remarques du formateur :							
- Cohérence globale du projet de séquence (Le projet de séquence couvre le sujet choisi de manière cohérente, si ce n'est exhaustive, d'un point de vue scientifique.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remarques du formateur :							
- Cohérence des choix d'un point de vue didactique (L'étudiant-e est capable de justifier pourquoi il/elle a choisi de faire figurer tel <i>item</i> dans son projet de séquence et de définir précisément les éléments importants qu'il/elle souhaite développer.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remarques du formateur :							

²⁷⁶ Dans ce contexte, nous travaillons le plus souvent possible à partir de supports que les étudiants utilisent dans leurs classes de stage.

Durée de la présentation et de la soutenance du projet de séquence (y compris le temps consacré aux questions de l'auditoire) : 30 minutes
--

Prénom et Nom de l'étudiant	
Note ECTS finale	
Lieu et Date	Delémont, le

Formateur : Claudio Siegrist



Échelle de notation ECTS

Note	Mention	Définition
A	Excellent	Résultats remarquables, avec seulement quelques insuffisances mineures
B	Très bien	Résultats supérieurs à la moyenne, malgré un certain nombre d'insuffisances
C	Bien	Généralement bon, malgré un certain nombre d'insuffisances notables
D	Satisfaisant	Travail honnête, mais comportant des lacunes importantes
E	Passable	Les résultats satisfont aux critères minimaux
FX	Insuffisant	Un travail supplémentaire est nécessaire pour l'octroi d'un crédit
F	Insuffisant	Un travail supplémentaire considérable est nécessaire

D'après http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89chelle_de_notation_ECTS

Le second semestre est consacré à la poursuite de la réalisation de la séquence et aux ateliers techniques. Pendant cette période, la plupart des étudiants ont également la possibilité d'expérimenter tout ou partie de leur séquence dans leurs classes de stage, avec un retour en séminaire de didactique.

L'évaluation de ce semestre porte principalement sur la qualité de la séquence d'enseignement, qui est présentée et soutenue en fin d'année académique (juin). En prévision de cette soutenance, les étudiants nous proposent trois supports de nature différente, dont un travail d'évaluation écrit, figurant dans leur séquence. Parmi ces trois documents, ils en choisissent un qu'ils présenteront de manière plus détaillée lors de la soutenance.

S'agissant de la séquence d'enseignement, notre appréciation porte sur sa cohérence globale et particulière (supports en liens) et sur une analyse détaillée des documents proposés pour la soutenance. La qualité de la présentation publique entre également en ligne de compte. Nous recourons à la grille ci-dessous afin de finaliser notre évaluation.

cohérente, le barème est prédéfini, le corrigé est à disposition.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remarques du formateur :							
- Document n° 2 Ce document est le fruit d'une réflexion didactique, méthodologique et pédagogique cohérente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remarques du formateur :							
- Document n° 3 Ce document est le fruit d'une réflexion didactique, méthodologique et pédagogique cohérente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remarques du formateur :							
- Qualité de la soutenance <i>Lors de cette soutenance, les étudiant-e-s présenteront les enjeux ainsi que la structure globale et particulière de leur séquence d'enseignement. Ils / elles choisiront également de détailler l'un des trois documents ci-dessus.</i>							
La présentation de la séquence d'enseignement et du document particulier est précise, claire et bien outillée. Les réponses aux questions de l'auditoire sont pertinentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remarques du formateur :							

Durée de la présentation et de la soutenance (y compris le temps consacré aux questions de l'auditoire) : 60 minutes.

Prénom et Nom de l'étudiant-e	
Note ECTS finale	
Lieu et Date	Delémont, le

Formateur : Claudio Siegrist



Échelle de notation ECTS

Note	Mention	Définition
A	Excellent	Résultats remarquables, avec seulement quelques insuffisances mineures
B	Très bien	Résultats supérieurs à la moyenne, malgré un certain nombre d'insuffisances
C	Bien	Généralement bon, malgré un certain nombre d'insuffisances notables

6. Le climat de travail y est professionnel et convivial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. L'encadrement du formateur m'a permis de progresser dans mon travail et dans la réflexion sur ma pratique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Le travail demandé (réalisation d'une séquence d'enseignement) est pertinent et adapté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Les supports de cours sont efficaces et l'utilisation des NTICE facilite l'échange de documents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. En résumé, J'ai pris du plaisir et de l'intérêt à suivre ces cours et séminaires de didactique de la philosophie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propositions d'amélioration (cliquer ici pour introduire du texte) :										

Ce formulaire a été adressé aux futurs enseignants de philosophie (HEP-BEJUNE) et de psychopédagogie (coordination romande), après la mise des notes ECTS de fin de formation. Voici les résultats pour la didactique de la philosophie :

Questionnaires adressés : 5

Questionnaires rentrés : 5

Taux de participation : 100%

(sauf pour l'item 9, auquel un étudiant n'a pas répondu)

Items	Nombre de points attribués sur 10										sur 100
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	9.8	10	9.8	9.6	10	9.6	9.8	9.4	9.5	9.8	97.3
Taux de satisfaction des étudiant-e-s : 97.3%											

Les remarques particulières des étudiants ont été les suivantes²⁷⁷ :

1. *Un IMMENSE merci pour votre investissement ! Je trouvais génial que nous puissions préparer des documents avec vous avant de les présenter en classe et de les reprendre ensuite au séminaire, dans une optique d'amélioration (et non de jugement) ; il s'agit du seul séminaire qui parvient donc à mettre en pratique la fameuse évaluation formative ! C'est excellent et très pertinent : nous avons donc envie d'en faire encore plus, tant vous nous traitiez avec respect et égalité...*

Votre PARFAITE maîtrise des TICE a rendu la présentation si agréable, même pour les néophytes comme moi ! De plus, vous

²⁷⁷ Nous n'avons modifié ni la forme ni, évidemment, le contenu de ces remarques. De plus, elles apparaissent dans l'ordre des retours des questionnaires. La numérotation distingue les commentaires des différents étudiants qui se sont exprimés.

maîtrisez parfaitement ce que vous demandez à vos étudiants, ce qui une fois encore est efficace et pertinent. !

Les qualités humaines de Monsieur Siegrist ne sont pas non plus à négliger ! La patience dont il a fait preuve avec l'instauration de la séquence, le calme qui est si agréable lorsqu'il émane d'un professeur, et surtout l'engouement passionné a réussi à motiver les étudiants et à les maintenir dans un état philosophique permanent ; en soulignant nos questionnements philosophiques, en les valorisant et surtout en pouvant les insérer dans la vie concrète de l'enseignement (ou même dans la vie en général tant Monsieur Siegrist est généreux ; ses conseils prévalaient pour une existence entière.) et/ou dans notre formation. La distance et l'esprit critique qu'il peut se targuer d'avoir, le rend si accessible que nos échanges philosophiques dépassaient largement le cadre du cours et étaient disposés de façon à aiguiller les étudiants, non seulement dans notre formation mais aussi et surtout dans nos vies et face à notre avenir. Encore une fois, BRAVO et MERCI.

Encore un grand MERCI pour votre travail!

2. *J'ai beaucoup apprécié le séminaire de philosophie, aussi bien pour son contenu que pour l'ambiance qui était tout à fait agréable.*
3. *Item 6: le climat de travail est certes convivial; cependant, je déplore le fait que certains passent leur cours le nez rivé sur un écran. Cela nuit à la qualité des échanges.*

Item 8 : ce travail sur la séquence est en soi une très bonne chose. Il nous aurait peut-être fallu réaliser qqch de moins conséquent, mais avec l'exigence d'achever le travail. Le produit fini devrait être une séquence d'une douzaine de périodes avec une amorce, des textes (ou autres documents) et une évaluation finale. Ceci dans le but de nous forcer à mener l'exercice jusqu'au bout. Pour ma part, je déplore que ma séquence soit restée par endroits à l'état de projet.

Item 9 : les différents documents que vous avez présentés ont été fort utiles; mais que sont les NTICE?

J'ai beaucoup apprécié vos apports théoriques et les discussions que nous avons pu mener sur les documents produits par les étudiants. Le temps que vous avez laissé en cours pour avancer dans nos séquences n'a, pour ma part, pas été des plus profitable. J'aurais préféré vous entendre développer d'autres points théoriques (développer la question de l'évaluation par exemple).

Encore un grand MERCI pour votre travail!

4. *Lors du deuxième semestre, les plages de travail réservées à la réalisation de la séquence n'étaient pas toujours bien distinctes des présentations de documents et questions (parfois quelqu'un posait plusieurs questions tandis que d'autres per-*

sonnes réalisaient leurs séquences). Cela peut être embêtant car les questions qui sont posées sont parfois intéressantes et dignes d'attention, mais d'autre part il est dommage de ne pas utiliser le temps à disposition pour la séquence. Par ailleurs les questions engendrent également du bruit qui peut nuire à la concentration de ceux qui préparent leurs séquences en silence.

Il pourrait donc être utile de consacrer une séance sur deux à la séquence, et l'autre aux présentations de documents et diverses questions, y compris les questions portant sur les séquences en elles-mêmes.

Les propositions d'amendements de ces étudiants portent principalement sur l'organisation des éléments du dispositif de formation, plus précisément sur une meilleure répartition du temps consacré à la réalisation de la séquence d'enseignement et de celui prévu pour les ateliers techniques. Certains étudiants auraient souhaité plus de temps pour compléter leur séquence, d'autres (ou les mêmes) pour approfondir les notions ou champs abordés en cours. Il s'agira également de revoir nos ambitions quant à l'ampleur du travail demandé et, sans doute, le limiter en termes de leçons à couvrir.

Dernier arrêt sur image : la parole est aux étudiants

Ce que nous reproduisons ci-dessous, ce sont quelques expressions d'étudiants (extraits d'abstracts) qui montrent que les enjeux et les objectifs de la démarche ont été clairement perçus et que cette dernière a produit des effets sur leur pratique, voire sur leur représentation du métier.

Le paysage : une construction culturelle

« *La vie imite l'art bien plus que l'art n'imité la vie (...)* », Oscar Wilde

La notion de paysage ne peut se réduire à la simple perception du monde qui nous entoure. Au-delà des aspects techniques propres à la discipline de l'éducation visuelle qu'elle comprend (technique de représentation, représentation en perspective, solutions de représentation de l'espace...) cette notion dépend et englobe des critères esthétiques, c'est-à-dire qu'elle est inscrite dans une culture, une manière de penser et une période donnée. Le paysage est construit par l'homme et pour l'homme et n'existe pas en soi dans la nature. C'est au travers de modèles élaborés et implantés dans notre culture que la nature se transforme dans notre regard en paysage par un processus qu'Alain Roger nomme « artialisation ».

C'est pourquoi le paysage peut être abordé de différents points de vue ayant trait à la culture, qu'elle soit occidentale ou autre. Des disciplines telles que l'histoire, la géographie, l'ethnologie, la philosophie ou encore l'anthropologie me semblent inciter à des approches diverses et constructives autour de cette notion.

Sébastien Strahm 2008 : futur enseignant d'éducation visuelle

Le pardon

« Réseautution »

Contrairement à la pédagogie traditionnelle, l'approche épistémologique redéfinit l'accès au savoir pour l'inscrire dans la temporalité de l'élève (compris comme personne et non plus comme simple « apprenant »). À cette fin l'acquisition de la connaissance relève d'une construction pédagogique qui, dans le même temps, tente d'opérer un déséquilibre ainsi qu'un décroisement du savoir enfermé dans la fragmentation des matières scolaires. Un renouvellement du questionnement devant l'objet d'étude et une prise de conscience de la nécessaire relativisation de l'acquis (tant par l'élève que par l'enseignant) sont ainsi visés. Le « débordement » vers l'extérieur crée une possibilité d'ouverture fondamentale. L'optique transdisciplinaire joue dans ce sens un rôle primordial : ce sont autant d'approches, « d'angles d'attaque », d'éclairages différents qui facilitent la compréhension, l'acquisition, l'étonnement et la prise de position autonome et critique. La notion complexe permet donc, par l'unification des savoirs simultanément convoqués, une mise en réseau créatrice de sens. Les connexions cohérentes conféreront « un long terme » au savoir et détermineront ainsi un point de fuite situé au-delà de l'institution scolaire.

David Lomel 2008 : futur enseignant de philosophie

Ces deux introductions de séquences synthétisent particulièrement bien les éléments principaux sur lesquels porte la réflexion dans ce dispositif de formation, éléments que nous avons détaillés ci-dessus : une définition historique, culturelle et pluridisciplinaire du savoir à enseigner, la création d'un réseau d'intelligibilité qui fait sens, le dépassement du savoir scolaire comme « fait de nature » et son inscription dans le long terme, c'est-à-dire dans la construction même de l'individu.

Le message ci-dessous, qu'un futur enseignant de psychologie nous a adressé en fin de formation, nous a particulièrement touché, car il montre que notre ambition de dépasser la pure cohérence épistémologique, didactique et méthodologique, pour engager les futurs enseignants dans la construction de leur propre identité professionnelle, n'était pas qu'une illusion :

« J'ai réellement grandi dans ma façon de concevoir l'enseignement ainsi que dans mon propre rapport à ma discipline. »²⁷⁸

Mais d'un point de vue général – et si nous nous référons à l'ambition de Chevallard par rapport à la formation didactique (1991 : 205) –, une question importante demeure en suspens : Avons-nous, par notre recherche, créé une nouvelle île dans un archipel didactique indistinct ou « un isthme, [...] qui demain peut-être sera pris en de nouvelles terres hautement conquises » ? Notre visée – on l'aura très certainement compris – était de nature totalement différente, plus modeste sans doute du point de vue de l'empreinte que notre dispositif pourrait laisser dans le champ de la didactique, mais

²⁷⁸ Extrait du message d'Alvaro Carballo reçu le vendredi 7 juin 2013 (11.57).

aussi ambitieuse quant à la qualité et à la portée de la démarche engagée avec les futurs enseignants.

Sur un plan personnel, cette thèse nous aura permis d'approfondir notre propre connaissance de l'évolution du savoir scolaire depuis l'Antiquité, de faire des rencontres insoupçonnées avec des penseurs d'un autre temps, mais dont les idées restent d'actualité. Et nous sommes allé voir parfois l'envers du décor éducatif qu'ils dépeignaient pour en identifier les points forts, mais aussi les faiblesses, voire les incohérences. Enfin, les six années passées à former plus de deux cents futurs enseignants à l'anthropologie didactique nous auront également permis d'affiner ce dispositif et de l'adapter toujours plus finement à leurs attentes et à leurs besoins.

Apprendre le métier d'Homme

Principes d'une formation des enseignants à l'anthropologie didactique

(Documents cités dans la thèse et/ou consultés)

- Alleau, R. (1993). Le concept de "transversalité" dans l'épistémologie critique d'Yves Barel. In M. Amiot, I. Billiard & L. Brams, *Système et paradoxe*, pp. 74- 80. Paris : Édition du Seuil.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Amade-Escot, C. & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive, questions théoriques et méthodologiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Ambacher, M. (1974). *Les philosophes de la nature*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Arendt, H. (1972). *La crise de l'éducation*. Paris : Éditions Gallimard, Coll. Folio plus philosophie.
- Aristophane (1907). *Les Nuées*. (Talbot, Trad.). Oxford : Clarendon Press.
- Aristote (1838). *Métaphysique*. (V. Cousin, Trad.). Paris : Librairie philosophique de Ladrangue.
- Aristote (1844). *Logique, Tome IV, Topique, Réfutations des sophistes*. (B. Saint-Hilaire, Trad.). Paris : Librairie de Ladrangue.
- Aristote (1846). *De l'âme*. (J. Barthélémy-Saint-Hilaire, Trad.). Paris : Librairie philosophique de Ladrangue.
- Aristote (1874). *Politique*. (J. Barthélémy-Saint-Hilaire, Trad.). Paris : Librairie philosophique de Ladrangue.
- Arsac, G., Tiberghien, A. & Develey, M. (1989). *La transposition didactique en mathématiques, en physique et en biologie*. (IREM & LIRDIS, Éd.) Villeurbanne : Université Claude Bernard.
- Arsac, G. (1992). L'évolution d'une théorie en didactique : l'exemple de la transposition didactique. In *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n° 1, pp. 7 - 32.
- Arsac, G., Chevillard, Y., Martinand, J.-L. & Tiberghien, A. (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*. Travaux et thèses de didactique. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Artaud, M. (1989). *Conditions, contraintes et discours apologétique dans l'émergence de l'enseignement des mathématiques à l'âge classique - Étude de didactique historique*. Lyon : Université Claude Bernard (Mémoire de DEA).
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. In *Revue Française de Pédagogie*, n° 103 , pp. 5 - 18.
- Astolfi, J.-P. (2005). Problèmes scientifiques et pratiques de formation. In O. Maulini & C. Montandon (Éds), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, pp. 65 - 82. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Astolfi, J.-P. (2010). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux cedex : ESF éditeur, 2e édition.
- Atlan, H. (2006). *L'organisation biologique et la théorie de l'information*. Paris : Éditions du Seuil.
- Audigier, F. (Éd.) (1988). Actes du colloque "Savoirs enseignés et savoirs savants". Paris : INRP.
- Auallu-Gelle (1848). *Nuits attiques*. (M. Nisard, Trad.). Paris : J. J. Dubuchet et Cie, Éditeurs.

- Bailly, C. (1819). *Guide de l'enseignement mutuel*, 3^e édition. Paris : L. Colas.
- Bailly, A. & Ferras, R. (2001). *Éléments d'épistémologie de la géographie..* Paris : Édition Armand Colin, Coll. U. Géographie, 2^e édition.
- Barreau, H. (1995). *L'épistémologie*. Paris : Presses universitaires de France, 3^e édition.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris : Éditions du Seuil.
- Baudelaire, C. (1964). *Les fleurs du mal*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Beauvais, M. (2003). "Savoirs-enseignés", *Question(s) de légitimité(s)*. Paris : L'Harmattan.
- Begin, Y. (1980). Du concept d'aptitude au concept de prérequis. In *Bulletin de l'AMQ*, XX, 1, pp. 3 - 7.
- Beitone, A. & Legardez, A. (1995). Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique. In *Revue française de pédagogie*, n° 112, pp. 3 - 45.
- Beitone, A., Decugis, M.-A., Dollo, C. & Rodrigues, C. (2004). *Les sciences économiques et sociales, Enseignement et apprentissages*. Bruxelles : De Boeck, Perspectives en Éducation et Formation.
- Berdoulay, V. & Claval, P. (Dir.) (2001). *Aux débuts de l'urbanisme français : regards croisés de scientifiques et de professionnels*. Paris : L'Harmattan, Coll. Géographie et cultures. Série "Histoire et épistémologie de la géographie".
- Berkeley, G. (1920). *Les principes de la connaissance humaine*. (Ch. Renouvier, Trad.). Paris : Armand Colin.
- Besnier, J.-M. (1996). *Les théories de la connaissance*. Paris : Éditions Flammarion, Coll. Dominos.
- Bkouche, R. (1999). De la transposition didactique. In *Didactiques*, n° 4. IREM de Lorraine.
- Bkouche, R. (2008). Pseudosciences. In *Les Nouvelles d'Archimède*. Revue de l'USTL-Culture.
- Bouchard, R. (1992). *Pour une didactique descriptive et explicative*. Lyon 2 : Thèse d'habilitation.
- Bouchoud, O. (2001). *La transposition didactique dans les épreuves cantonales de mathématiques de 6^e primaire : étude de quelques objets mathématiques sur la période de 1990 à 2000*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Boulanger, P. & Trochet, J.-R. (Dir.) (2005). *Où en est la géographie historique ? Entre économie et culture..* Paris : L'Harmattan, Coll. Géographie et cultures. Série "Histoire et épistémologie de la géographie".
- Bouligand, G. & Desbats, J. (1947). *La mathématique et son unité : introduction aux éléments de l'analyse et à la philosophie des sciences déductives*. Paris : Payot, Coll. Bibliothèque scientifique.
- Bourbaki, N. (1969). *Éléments d'histoire des mathématiques*. Paris : Hermann.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourgne, R. (2006). Alain. In *Dictionnaire des philosophes*, pp. 39 - 46. Paris : Encyclopaedia Universalis et Albin Michel.
- Brisson, L. (Dir.) (2008). *Platon, Œuvres complètes*. Paris : Éditions Flammarion.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du Français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. In *Éducation et recherche*, 13.1, pp. 8 - 26.
- Bronckart, J.-P. & Plazaola-Giger, I. (1998). La transposition didactique - histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. In *Pratiques*, n° 97/98, *La transposition didactique en français*, pp. 35 - 38. Metz : CRESEF.

- Bronckart, J.-P., Marschall, M. & Plazaola Giger, I. (1999). *Les concepts discursifs dans les manuels d'enseignement des langues : étude de leur transposition didactique : rapport de valorisation*. Berne : Institut de pédagogie, PNR 33.
- Brousseau, G., Salin, M. H., Erreca, J., Massie, C. & Peres, J. (1973). Études sur l'apprentissage des algorithmes. In *Enseignement élémentaire des mathématiques*, n° 13. Bordeaux : IREM.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. Recherche en didactique des mathématiques. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Buican, D. (1993). *Biognoséologie : évolution et révolution de la connaissance*. Paris : Kimé, Coll. Philosophie-épistémologie.
- Burquier, A. (2006). *L'école des Annales : une histoire intellectuelle*. Paris : O. Jacob, Coll. Histoire.
- Cadiou, F. & alii. (2005). *Comment se fait l'histoire : pratiques et enjeux*. Paris : La Découverte, Coll. Guides repères.
- Camus, A. (2014). *Noces à Tipasa* : http://classiques.uqac.ca/classiques/camus_albert/noces/camus_noces.pdf, p. 20. Site consulté le 25 janvier 2014.
- Canelas-Trevisi, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe : les exemples de la phrase et du texte*. Université de Genève : Faculté de , Thèse de doctorat.
- Cerutti, M., Fayet, J.-F. & Porret, M. (Dir) (2006). *Penser l'archive : histoires d'archives, archives d'histoire*. Lausanne : Éditions Antipodes, Coll. Histoire.
- Chailley, J. (1950). *Histoire musicale du moyen âge*. Paris : Presses Universitaires de France..
- Chalmers, A. V. (1987). *Qu'est-ce que la science ? Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*. Paris : Éditions La Découverte.
- Chartier, D. & Lerbet, G. (1993). *La formation par production de savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Cheron, P. (Éd.) (1887). *Les cinq livres de Rabelais*. Paris : Librairie des Bibliophiles.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire*. Paris : Payot.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. In *Histoire de l'éducation*, n° 38, pp. 59 - 119. Paris : INRP.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIème au XXème siècle*. Paris : Éditions RETZ.
- Chevallard, Y. (1977). *Deux études mathématiques sur la parenté*. Paris : Cedic.
- Chevallard, Y. (1978). *Sur la transposition didactique dans l'enseignement de la statistique*. Aix-Marseille : IREM.
- Chevallard, Y. (1979a). *Sur les difficultés "protomathématiques"*. Contribution au colloque "Apports de l'histoire des mathématiques à l'enseignement et à la formation des enseignants". Aix-Marseille : IREM.
- Chevallard, Y. (1979b). *Statut et fonctions de la notion de paramètre*. Aix-Marseille : IREM.
- Chevallard, Y. (1980a). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Cours donné à la Première École d'Été de Didactique des Mathématiques, 7 - 13 juillet. Note interne. IREM d'Aix-Marseille.
- Chevallard, Y. (1980b). Mathématiques, langage, enseignement : la réforme des années soixante. In *Recherches*, n° 41 , pp. 71 - 99.

- Chevallard, Y. (1981). *Pour la didactique*. Aix-Marseille : IREM [note de travail].
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1986). Esquisse d'une théorie formelle du didactique. In C. Laborde (Éd.). *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique* (CIRM, Marseille, 16 - 21 novembre 1986), pp. 97 - 106. Grenoble 1988 : La Pensée Sauvage (avec le concours du Centre National des Lettres).
- Chevallard, Y. & Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. Aix-Marseille : IREM.
- Chevallard, Y. (1989a). Pourquoi enseigne-t-on les mathématiques ? In *Actes du colloque « Finalités des enseignements scientifiques »* (Marseille, 10 - 12 janvier 1989), pp. 41 - 45. Marseille : CCSTI et Groupe de didactique de la physique.
- Chevallard, Y. (1989b). Le concept de rapport au savoir - Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. In *Actes du Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique*, année 1988 - 1989, pp. 211 - 235. Grenoble : LSD-IMAG et Institut Fourier.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Édition augmentée. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. In *Recherches en didactique des mathématiques*, 12.1, pp. 73 - 112.
- Chevallard, Y. (1997). *Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission*. Communication au colloque international « Savoirs scolaires, interactions didactiques et formation des enseignants ». IUFM d'Aix-Marseille.
- Chevallard, Y. & Joshua, M.-A. (1998). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné (suivi d'un exemple de transposition didactique)*. Édition revue et augmentée. Grenoble : La Pensée Sauvage, Coll. Recherche en didactique des mathématiques.
- Chevallard, Y. (2005). *Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique*. Conférence plénière donnée à Baeza dans le cadre du 1er congrès sur la théorie anthropologique du didactique. UMR ADEF (à paraître).
- Chevallard, Y. (2012). *Des programmes, oui mais pourquoi faire ? Vers une réforme fondamentale de l'enseignement*. Aix-Marseille Université : ADEF.
- Choquet, G. (1964). *L'enseignement de la géométrie*. Paris : Hermann.
- Choquet, G. (1965). *Sur l'enseignement de la géométrie élémentaire. L'enseignement des mathématiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Claval, P. (2005). *Épistémologie de la géographie : comprendre le monde tel que les hommes le vivent à travers les paysages, les patrimoines et la confrontation des cultures*. Paris : Éditions Armand Colin, Coll. Fac Géographie.
- Claval, P. (2007). *Épistémologie de la géographie*. Paris : Éditions Armand Colin, Coll. U. Géographie.
- Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie : le monde dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, Coll. Espace et territoires.
- Collinet, C. (Dir.) (2001). *Éducation physique et sciences : épistémologie, histoire, sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France, Coll. Pratiques corporelles.
- Comenius, J. A. (1952). *La Grande Didactique. Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*. (J.-B. Piobetta, Trad.). Paris : Presses Universitaires de France.

- Comenius, J. A. (2002). *La Grande Didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. (M.-F. Bosquet-Frigout, D. Saget & B. Jolibert, Trads). Paris : Éditions Klincksieck, 2^e édition revue et corrigée.
- Condorcet (M. J. A. N. de Caritat, marquis de) & Decroix, J. J. M. (1785) *Voltaire. Œuvres complètes*. Imprimerie de la société littéraire – typographique.
- Conne, F. (1981). *La transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et deuxième année de l'école primaire*. Lausanne : Couturier-Noverraz, Thèse de doctorat à l'Université de Genève.
- Cordoba, A. (1995). *L'éducation physique à l'école primaire : regard sur la construction du curriculum réel ou la transposition didactique en éducation physique*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Cosinschi-Meunier, M. (2033). *Entre transparence et miroitement, la transfiguration cartographique : pour une épistémologie ternaire de la cartographie*. Lausanne : Institut de géographie, Coll. Travaux et recherches n° 25.
- Cossi Adihou, A. (2003). *Étude des phénomènes didactiques liés à la méthode de résolution de problèmes arithmétiques par la mise en équations en 9^e secondaire*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Da Cunha, A. (Dir) (2007). *La ville et l'urbain : des savoirs émergents*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- De Batencour, J. (1669). *Instruction méthodique pour l'école paroissiale dressée en faveur des petites écoles (L'école paroissiale ou la manière de bien enseigner dans les petites écoles)*. Paris : Pierre Trichard.
- De La Salle, J.-B. (1951). *Conduite des écoles chrétiennes*. Paris : Bibliothèque nationale Paris.
- Debru, C. (1998). *Philosophie de l'inconnu : le vivant et la recherche*. Kayser, E. (Ill.). Paris : Presses Universitaires de France, Coll. Science, histoire et société.
- Delsol, M. & Perrin, L. F. (2000). *Médecine et biologie : quelle logique ?* Avec la collaboration de B. Grandjanny. Paris : Masson.
- Démia, C. (s.d.). *Règlements pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon*. Paris : Bibliothèque nationale.
- Develey, M. (1989). À propos de la transposition didactique en sciences biologiques. In G. Arsac & alii., *La transposition didactique en mathématiques, en physique et en biologie*. Lyon : IREM de Lyon et LIRDDS.
- Develey, M. (Dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Diels, H. (1988). *Die Fragmente der Vorsokratiker*. (J.-P. Dumont, Trad.). Paris : Éditions Gallimard, Coll. Pléiade.
- Didi-Huberman, G. (2004). *Devant l'image : question posée aux fins d'une histoire de l'art*. Paris : Les Éditions de Minuit, Coll. Critique.
- Dosse, F. (2006). *Paul Ricoeur et Michel Certeau : l'Histoire entre le dire et le faire*. Paris : L'Herne, Coll. Glose.
- Durkheim, E. (1938a). *L'évolution pédagogique en France*. Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904 – 1905, première partie, chapitres I à XIV. Université du Québec : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evol_ped_france_1.pdf. Site consulté le 25 janvier 2014
- Durkheim, E. (1938b). *L'évolution pédagogique en France, Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904 – 1905, seconde partie, chapitres I à XIII*. Université du Québec :

- http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evol_ped_france_2.pdf. Site consulté le 25 janvier 2014.
- Emery, E. (1998). *Temps et musique*. Lausanne : L'Âge d'Homme.
- Erasmus, D. (1721). *Œuvres complètes*. (La Billardière, Trad.). Paris : in-12.
- Fessard, P. (2005). *Lois économiques et progrès scientifiques : "humble" essai entre induction et déduction*. Université de Fribourg : Faculté des sciences économiques et sociales, Institut des sciences économiques, Coll. Working papers.
- Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Éditions du Seuil.
- Flaubert, G. (2003). *Bouvard et Pécuchet*. Éditions Ebooks gratuits, édition 1881 : http://www.ebooksgratuits.com/pdf/flaubert_bouvard_et_pecuchet.pdf. Site consulté le 25 janvier 2014.
- Forestier, J., Tiberghien, A. & Sabatier, P. (1995). La transposition didactique, pivot d'une analyse de situation professionnelle utilisée comme situation d'enseignement. In *Didaskalia*, n° 6, pp. 72 - 98.
- Forget, A. (2004). *Les transformations du savoir : des moyens didactiques aux apprentissages réels*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Éditions Gallimard.
- Fox Keller, E. (1999). *Le rôle des métaphores dans les progrès en biologie*. (G. Charpy & M. Saint-Upery, Trads). Le Plessis-Robinson : Institut Synthélabo, Coll. Les empêcheurs de penser en rond.
- Fox Keller, E. (2004). *Expliquer la vie : modèles, métaphores et machines en biologie du développement*. (S. Schmitt, Trad.). Paris : Éditions Gallimard, Coll. Bibliothèque des sciences humaines.
- Freud, S. (1936). *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. (A. Berman, Trad.). Paris : Éditions Gallimard.
- Freudenthal, H. (1986). Educational Studies in Mathematics. In *Book Reviews*, n° 17, 3, 323 - 327.
- Gahou, G. (1982). *Idées anciennes sur la formation des montagnes*. Enregistrement sonore. Genève : Laboratoire audiovisuel universitaire.
- Gauthier, C. & Tardif, M. (Dirs) (2005 / 2012). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gaylord Simpson, G. (1951). *L'évolution et sa signification humaine*. (A. Ungar-Levillain & F. Bourlière, Trads). Paris : Payot, Coll. Bibliothèque scientifique.
- Ginesté, J. (1999). *Contribution à la constitution de faits didactiques en éducation technologique*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches.
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Giordano, B. (1987 / 1992 / 2000). *L'infini, l'univers et les mondes*. (B. Levergeois, Trad.). Berg International.
- Go, N. (2010). *Pratique de la philosophie dès l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.
- Goodson, I. F., Hopmann, S. & Riquarts, K. (Hg.). (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen, Vergleichene Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln, Weimar, Wien : Böhlau Verlag.
- Grmek, M. (1983). *Théorie et pratique de la démarche scientifique des naturalistes genevois au XVIIIe siècle*. Enregistrement sonore. Genève : Laboratoire audiovisuel universitaire.
- Grosbois, M., Ricco, G. & Sirota, R. (1992). *Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir : étude de la transposition didactique du concept de respiration*. Paris : Association pour le développement d'auxiliaires pédagogiques et de technologies d'enseignement.

- Guillaumond, F., Lagache, F. & Peirtsegaie, M.-C. (2011). « *Que d'histoires !* », *CEI*. Paris : Magnard.
- Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Paris : Éditions Gallimard.
- Halté, J.-F. (1983). De la langue à la communication dans l'école. In *Pratiques*, n° 40. Metz : CRESEF.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je ?.
- Halté, J.-F. (1998). L'espace didactique et la transposition. In *Pratiques* n° 97 / 98, pp. 171 -192.
- Hegel, G.W.F. (1990). *Leçons sur l'histoire de la philosophie, Tome II, La philosophie grecque. Des sophistes aux Socratiques*. Paris : Vrin, Bibliothèque des Textes philosophiques.
- Hernandez Schwedhelm, N. (2004). *Amerigo Vespucci : essai d'épistémologie de la découverte géographique*. Université de Genève : Faculté des sciences économiques et sociales.
- Hersch, J. (1993). *L'étonnement philosophique. Une histoire de la philosophie*. Paris : Éditions Gallimard, Coll. Folio Essais.
- Hofstadter, S. (1963). *Anti-intellectualism in American Life*. New York : Vintage Books.
- Hofstetter, R. (2012). Rousseau, le Copernic de la pédagogie ? Un héritage revendiqué et controversé au sein même de l'Institut Rousseau (1912 – 2012). In *Educatió e història de l'Educatió*, n° 19.
- Hugon, M.-A. & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées. Recherche action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Huneman, P. & Kulich, E. (1997). *Introduction à la phénoménologie*. Paris : Armand Colin.
- Isocrate (1862). *Discours sur l'échange*. (A. Cartelier, Trad.). Paris : Imprimerie impériale.
- Isocrate (1863a). *Œuvres complètes. Discours contre les sophistes. Tome II, 13*. (A. Marie-Gaspard, Trad.). Paris : Librairie de Firmin Didot Frères.
- Isocrate (1863b). *Œuvres complètes. Panégyriques. Tome I, 4*. (A. Marie-Gaspard, Trad.). Paris : Librairie de Firmin Didot Frères.
- Isocrate (1863c). *Œuvres complètes. Discours aréopagique. Tome I, 7*. (A. Marie-Gaspard, Trad.). Paris : Librairie de Firmin Didot Frères.
- Isocrate (1863d). *Œuvres complètes. Discours panathénaïque. Tome II, 12*. (A. Marie-Gaspard, Trad.). Paris : Librairie de Firmin Didot Frères.
- Jacquard, A. *L'éloge de la différence*. Paris : Éditions du Seuil.
- Jaspers, K. (1954). *Origine et sens de l'histoire*. (H. Naef & W. Achterberg, Trads). Paris : Plon.
- Joshua, S. (1982). *L'utilisation du schéma en électrocinétique : aspects perceptifs et aspects conceptuels. Propositions pour l'introduction de la notion de potentiel en électrocinétique*. Marseille : Faculté des Sciences de Luminy.
- Joshua, S. (1985). *Contribution à la délimitation du contraint et le possible dans l'enseignement de la physique. Essai de didactique expérimentale*. Thèse d'État.
- Joshua, S. & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses Universitaires de France, Coll. Premier Cycle.
- Kahane, J. (1994). Le Journal de Maths des élèves de l'école normale supérieure de Lyon. In *Mathématiques et formation*.
- Kahn, A. & alii. (2004). *Biologie moderne et visions d'humanité*. Bruxelles : de Boeck.
- Kant, E. (1966). *Logique*. (L. Guillermit, Trad.). Paris : Vrin.

- Kant, E. *Traité de pédagogie*. (J. Barni, Trad.). Bibliothèque libre Wikisource : https://fr.wikisource.org/wiki/Trait%C3%A9_de_p%C3%A9dagogie. Site consulté le 25 janvier 2014.
- Kok Escalle, M-C. & Melka, F. (Éds) (2001). *Changements politiques et statuts des langues : histoire et épistémologie 1780 - 1945*. Amsterdam : Rodopi, Coll. Faux titre, n° 206.
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. (L. Meyer, Trad.). Paris : Flammarion.
- Laërce, D. (1847). *Vies et doctrines de l'Antiquité. Pythagore*. (Zevort, Trad.). Paris : Charpentier, Librairie – Éditeur.
- Laërce, D. (2009). Vies et doctrines des philosophes illustres. In 50 – 56 [DR et UA1] et Pradeau, J.-F. (Dir.) (2009). *Les Sophistes*. Paris : Éditions Flammarion.
- Lalande, A. (1983). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France, 14^e édition.
- Leclerc, G. (1979). *L'observation de l'homme*. Paris : Éditions du Seuil.
- Legroux, J. & Soeure, M.-C. (1993). Rôles des formateurs et production de savoirs. In *La formation par production de savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Le Moigne, J.-L. (1995a). *Le constructivisme, Tome II. Des épistémologies*. Paris : ESF Éditeur.
- Le Moigne, J.-L. (1995b). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lenoir, Y. (1994). *Transposition didactique et médiation didactique : Quelle place accorder à ces deux concepts au niveau de l'intervention éducative ?* Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Éds) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.
- Leutenegger, F. (1999). *Contribution à la théorisation d'une clinique pour le didactique. Trois études de cas en didactique des mathématiques*. Université de Genève : Thèse de doctorat.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une "clinique" pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. In *Recherches en didactique des mathématiques*, 20.2, pp. 209 - 250.
- Levi, P. (1987). *Si c'est un homme*. (M. Schruoffeneger, Trad.). Paris : Julliard.
- Levi-Strauss, C. (1961). *Race et histoire*. Paris : Gonthier.
- Lévine, J. & Develay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*. ESF Éditions.
- Lévine, J., Chambard, G., Sillam, M. & Gostain, D. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* ESF Éditions.
- Levy, P. (1970). *Quelques aspects de la pensée d'un mathématicien*. Paris : Albert Blanchard.
- Lipman, M. (1977). *La Découverte de Harry Stottlemeier*. (P. Belaval, Trad.). Paris : Vrin.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. (N. Decostre, Trad.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*. (N. Decostre, Trad.). Bruxelles : De Boeck Université, Coll. Pédagogies En Développement, 2^e édition.
- Lombard, J. (1994). *Aristote. politique et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Lombard, J. (1990). *Isocrate. Rhétorique et éducation*. Paris : Éditions Klincksieck.
- Marion, H. (1888). « Pédagogie ». In *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. F. Buisson (Dir.). Paris : Hachette.

- Marquilló Larruy, M. (. (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français : langue maternelle, langue seconde, langue étrangère*. Poitiers: Université de Poitiers UFR Langues et littératures (Maison des sciences de l'homme et de la société), Coll. Les cahiers Forell n° 15.
- Marrou, H.-I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, a. Le monde grec, b. Le monde romain*. Paris : Éditions du Seuil.
- Marschall, M. & alii. (2000). *La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues*. Fribourg : Éditions universitaires , Coll. Programme national de recherche 33 : l'efficacité de nos systèmes de formation.
- Marsenach, J. & alii. (1991). *Éducation physique et sportive, quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Martens, E. (1999). *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart : Reclams Universal-Bibliothek.
- Martinand, J.-L. (1985). Sur la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences physiques. In *Aster*, n° 1 , pp. 141 – 154. Paris : INRP.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. In *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1 – 2, pp. 23 - 29.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. In *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2 , pp. 23 - 29.
- Massicotte, J.-P., Lessard, C. (1984). *Histoire du sport de l'Antiquité au XIXe siècle*. Québec : Presse de l'Université.
- Mathy, P. (1996). *Les choix épistémologiques, les idéologies et les valeurs dans les manuels de biologie : production d'instruments d'analyse pour la formation des enseignants*. Genève : LDES.
- Mathy, P. (1997). *Donner du sens aux cours de sciences : des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants*. Paris : De Boeck Université, Coll. Pédagogie en développement.
- Mengal, P., Céard, J. & alii. (1993). *Histoire du concept de récapitulation : ontogenèse et phylogenèse en biologie*. Paris : Masson, Coll. Histoire des sciences.
- Mercier, A. (1978). *Étude des notions "opérateur" "machine"*. Bordeaux et Paris : IREM.
- Mercier, A., Lemoyne, G. & Rouchier, A. (Dir.) (2001). *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Mercier, A. (2002). La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique en mathématiques. In *Revue Française de Pédagogie*, n° 141 , pp. 135 - 171.
- Molière, Jean-Baptiste Poquelin dit. (1962). *Œuvres complètes*. Paris : Éditions du Seuil.
- Montaigne, M. de (1969). *Essais, Livre I et III*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Morange, M. (1987). *Une lecture du vivant : histoire et épistémologie*. Louvain-la-Neuve : CIACO, Éditions La biologie moléculaire, Coll. Catalyses.
- Müller, B. (Dir.) (2004). *L'histoire entre mémoire et épistémologie : autour de Paul Ricoeur*. Lausanne : Payot, Coll. Sciences humaines.
- Onfray, M. (2006a). *Les sagesses antiques. Contre-histoire de la philosophie, Tome I*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle.
- Onfray, M. (2006b). *Le crépuscule d'une idole. L'affabulation freudienne*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle, Coll. Le Livre de Poche.

- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Éds) (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck & Larcier, 3e édition.
- Parpaïs, J. & Parpaïs, C. (Dir.) (1991). *Littérature 2^e*. Paris : Hachette.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Éditions Gallimard.
- Perrenoud, P. (1986). *Vers une lecture sociologique de la transposition didactique*. Université de Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1991). *La souris et la tortue : deux usages sociaux de l'informatique et leur transposition didactique à l'école primaire*. Université de Genève : Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, P. (1996). Didactique(s) : O.P.A ou retour aux sources ? In *Éducatifs*, n° 7, pp. 56 - 59.
- Perrenoud, P. (1998). *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perret-Clermont, A.-N., Brun, J., Conne, F. & Schubauer-Leoni, M.-L. (1982). *Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques* n° 97 / 98, pp. 7 - 34.
- Piaget, J. (1950). *La pensée mathématique*. Paris : Presses Universitaires de France, Coll. Introduction à l'épistémologie génétique. Jean Piaget 1.
- Piaget, J. & W. Beth, E. (1961). *Épistémologie mathématique et psychologie : essai sur les relations entre la logique formelle et la pensée réelle*. Paris : Presses Universitaires de France, Coll. Bibliothèque scientifique internationale. Études d'épistémologie génétique 14.
- Piaget, J. (1992). *Biologie et connaissance : essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques.
- Piaget, J. (1957 / 1999). Jan Amos Comenius. In *Perspectives*, vol. XXIII. UNESCO : Bureau international d'éducation.
- Popper, K. (1999). *Les deux problèmes fondamentaux de la théorie de la connaissance*. (C. Bonnet, Trad.). Paris : Édition Hermann.
- Popper, K. (2006). *Conjecture et réfutations*. (M.-I. De Launay & M. B. De Launay, Trads). Paris : Bibliothèque scientifique Payot.
- Popper, K. (1979). *La société ouverte et ses ennemis*. Paris : Éditions du Seuil.
- Popper, K. (2007). *La logique de la découverte scientifique*. (N. Thyssen-Rutten & P. Devaux, Trads). Paris : Bibliothèque scientifique Payot.
- Pradeau, J.-F. (Dir.) (2009). *Les Sophistes*. Paris : Éditions Flammarion.
- Rabelais, F. (1968). *La vie très horricque du grand gargantua*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Rabelais, F. (1969). *Pantragruel*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Ragghianti, C. L. (1986). *La critica della forma : ragione et storia di una scienza nuova*. Firenze : Baglioni et Berner, Coll. Opere di Carlo L. Ragghianti 3.
- Rajsky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique ? In C. Rajsky & M. Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour de concepts fédérateurs*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Ramuz, C.-F. (1978). *Raison d'Être*. Lausanne : Éditions de l'Aire.
- Reuter, Y. (Éd.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles et Paris : De Boeck & Larcier.
- Ricard, K. (1991). *Penser la vie : la biologie et l'avenir de l'homme*. Paris : Desclée de Brouwer, Coll. Épi.

- Rioux, G. (1963). *L'oeuvre pédagogique de Wolfgang Ratichius*. Paris : Librairie J. Vrin.
- Robert, M. (1964). *La révolution psychanalytique. La vie et l'œuvre de Freud, Tome I*. Paris : Payot.
- Rogalski, J. & Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un "savoir de référence" et transposition didactique dans la formation professionnelle de haut niveau. In G. Arzac & alii., *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La pensée Sauvage.
- Roger, J. (1983). *Morphologie et évolution*. Enregistrement sonore. Genève : Laboratoire audiovisuel universitaire.
- Romilly, J. de (1988). *Les grands Sophistes dans l'Athènes de Périclès*. Le Livre de Poche.
- Rousseau, J.-J. (2002). *Émile ou de l'Éducation*. Édition électronique. J.-M. Tremblay. Cégep de Chicoutimi : http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile.html. Site consulté le 25 janvier 2014.
- Saint Augustin (Augustin d'Hippone dit) (1964). *Les Confessions*. (J. Trabucco, Trad.). Paris : Garnier-Flammarion.
- Saint Augustin (Augustin d'Hippone dit). (1988). *Du maître*. (B. Jolibert, Trad.). Paris : Éditions Klincksieck.
- Saint Thomas d'Aquin (1958). *Du maître*. (J.-P. Desbiens, Trad.). Version électronique réalisée par J.-M. Tremblay : http://classiques.uqac.ca/contemporains/desbiens_jean_paul/du_maitre/d_d_maitre.html. Site consulté le 9 février 2009.
- Sarremejane, P. (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires, 1960 - 1995*. (J. Beillerot & Gault, M. Dirs). Paris : L'Harmattan, Coll. Savoir et formation.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'Être et le Néant*. Paris : Éditions Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la "transposition didactique". In J.-L. Chiss & alii, *Didactique du français, état d'une discipline*. Paris : Nathan.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la "transposition didactique". In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter, *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris : Nathan.
- Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, T. (Dirs) (2006). *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Schopenhauer, A. (2000). *Art d'avoir toujours raison. La dialectique éristique*. (D. Miermont, Trad.). Paris : Librairie Arthème Fayard, Éditions Mille et une nuits.
- Schubauer, M.-L. & Leutenegger, F. (1997a). Le travail de recherche sur la leçon, mise en perspective épistémologique. In C. Blanchard-Laville (Éd.), *Variations sur une leçon de mathématiques à l'école élémentaire, l'écriture des grands nombres*. Paris : L'Harmattan.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (1997b). L'enseignante, conductrice et gestionnaire de la leçon. In C. Blanchard-Laville (Éd.), *Variations sur une leçon de mathématiques à l'école élémentaire, l'écriture des grands nombres*. Paris : L'Harmattan.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1998, 2001). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation. L'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds), *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand : Knowledge Growth in Teaching. In *AERA* (American Educational Research Association), n° 15.

- Séchet, R. & Veschambre, V. (Dir.) (2006). *Penser et faire la géographie sociale : contributions à une épistémologie de la géographie sociale*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, Coll. Géographie sociale.
- Staszak, J.-F. (. (2001). *Les discours du géographe*. Paris : L'Harmattan, Coll. Géographie et cultures. Série "Histoire et épistémologie de la géographie".
- Talbot, E. (1859). *Œuvres complètes de Xénophon*. Paris : Librairie de L. Hachette et Cie.
- Terrisse, A. (Dir.) (2001). *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles et Paris : De Boeck.
- Thuillier, P. (1983). *Difficultés liées à la naissance de la science moderne*. Enregistrement sonore. Genève : Laboratoire audiovisuel universitaire.
- Tiberghien, A. (1985). Quelques éléments sur l'évolution de la recherche en didactique de la physique. In *Revue française de pédagogie*, n° 72, pp. 71 – 86.
- Tolstoi, L. (1888). *Voyage en France*. (B. Tseytline, Trad.). Paris : A. Savine.
- Tort, P. (2002). *La seconde révolution darwinienne : biologie évolutive et théorie de la civilisation*. Paris : Kimé, Coll. Philosophie – épistémologie.
- Tozzi, M. (1995). De la philosophie à son enseignement : le sens d'une didactique. In M. Develey, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*, pp. 237 - 260. Paris : ESF.
- Tozzi, M. (1999). Philosophe à l'école élémentaire. In *Pratiques de la philosophie*, n° 6. GFEN.
- Tozzi, M. & alii. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette - CNDP.
- Tozzi, M. & alii. (2002). *Discuter philosophiquement à l'école primaire. Pratiques, formations, recherches*. Montpellier : CRDP.
- Tozzi, M. & alii. (2003). *Les activités à visée philosophique : un nouveau genre scolaire ?* CRDP de Bretagne.
- Tozzi, M. (2004). Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités. In *La philosophie pour enfants ? Apprendre à penser dès cinq ans à l'épreuve du modèle de M. Lipman*. Parlement de la Communauté Française de Belgique.
- Tozzi, M. (2012a). *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Lyon : Chronique Sociale.
- Tozzi, M. (2012b). *L'apprentissage du philosophe. Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants* : <http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>. Site consulté le 25 janvier 2014.
- Tozzi, M. (s.d.). *La discussion philosophique à l'école primaire. Naissance d'un champ de formation et de recherche* : www.pratiques-philosophiques.net. Site consulté le 25 janvier 2014.
- Tulard, J. (Dir.) (2006). *Peut-on faire confiance aux historiens ?* Paris : Presses Universitaires de France, Coll. Cahiers – Académie des sciences morales et politiques.
- Vaguer, C. & Leeman, D. (Dir.) (2006). *Des savoirs savants aux savoirs enseignés : didactique du français*. (Université de ParisX – Nanterre, Éd.) Actes de la journée d'étude internationale du 29 mars 2006. Namur : Presses universitaires de Namur 8, Coll. Diptyque.
- Vanoye, F. (1983). Fonctions du langage et pédagogie de la communication. In *Pratiques*, n° 40. Metz : CRESEF.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. (P. Bourguine & P. Dumouchel, Trads). Paris : Éditions du Seuil, Coll. La couleur des idées.

- Veck, B. (1989). Un concept pour l'analyse didactique des objets d'enseignement en Français : la transposition. In *Revue française de pédagogie*, n° 89 , pp. 47 - 54.
- Verret, M. (1975). *Le Temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.
- Voltaire, François-Marie Arouet dit (1785). *Œuvres complètes*. (J.-A.-N. de Caritat Condorcet, Maquis de & J.J.M. Decroix (Dir.). Paris : Imprimerie de la société littéraire – typographique.
- Weil, E. (2003). *Philosophie et réalité. Qu'est-ce qu'une pensée en histoire*. Paris : Beauchesne Éditeur.
- Xénophon (1859). Les Mémoires, In *Œuvres complètes de Xénophon*. (E. Talbot, Trad. Paris : Librairie de L. Hachette et C^{ie}.
- Zélis, G. (Dir.) (2005). *L'historien dans l'espace public : l'histoire face à la mémoire, à la justice et au politique*. Bruxelles : Labor, Coll. Histoire.

Annexe 1

Apprendre le métier d'Homme

*Principes d'une formation des enseignants
à l'anthropologie didactique*

Annexe 1 : Schéma synoptique du dispositif de formation

Tableau synoptique du dispositif de formation

