

Enquêter pour connaître :
L'émergence d'un nouveau paradigme scolaire et culturel à l'âge de l'Internet

Yves Chevallard et Caroline Ladage
UMR P3 ADEF

Les travaux menés dans le cadre de la théorie anthropologique du didactique ont conduit à mettre en évidence l'opposition/articulation entre une manière aujourd'hui encore dominante de concevoir l'étude scolaire, celle du paradigme dit de la « visite des œuvres », et une manière naissante, repérée en TAD à l'aide du mot d'enquête (le déroulement d'une enquête se concrétisant en un certain « parcours d'étude et de recherche » ou PER), qui participe d'un paradigme nouveau, dit du « questionnement du monde ». L'exposé présentera, avec ces différentes notions, un tableau illustré de l'avancement actuel du travail sur la question des conditions favorisant ou inhibant l'émergence de ce nouveau paradigme scolaire et culturel.

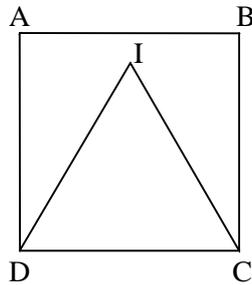
Le travail accompli au cours de ces dernières années nous conduit aujourd'hui à définir la notion d'*enquête* d'une façon minimaliste : on parlera d'enquête dès lors qu'une personne x ou un collectif X de personnes x assumant le rôle d'*instance étudiante* envisage d'étudier une question Q – on dira aussi : d'enquêter sur Q – ou dès lors qu'une personne y ou un collectif Y de personnes y assumant le rôle d'*instance d'aide à l'étude et de direction d'étude* envisage de confier à une personne x ou à un collectif X de personnes x la mission d'enquêter sur une question Q . Une telle définition est minimaliste en cela qu'elle subsume tout à la fois le cas d'une enquête envisagée mais jamais réellement amorcée, ou le cas d'une enquête qui meurt sitôt ébauchée, ou encore d'une enquête qui durera des semaines, ou des mois, ou des années. Cela noté, comment faire pour connaître tel ou tel fragment du monde ? Un geste classique consiste, nous le savons, à assister à des conférences, à suivre des cours, à lire des ouvrages dont nous supposons qu'ils « traitent » de ce fragment du monde. Dans tous les cas, nous nous trouvons à peu près, alors, dans la situation suivante : une personne z a enquêté sur ce fragment du monde et ce que nous écoutons ou lisons est alors un *compte rendu* de cette enquête, ce compte rendu étant dû à l'enquêteur z lui-même (qui prononcera les conférences ou délivrera les cours que nous écoutons et signera les ouvrages que nous lisons) ou, plus souvent peut-être, pour des raisons évidentes, par des épigones y qui ont enquêté sur l'enquête

de z . Ainsi en va-t-il pour le professeur, que nous noterons \tilde{y} , qui « fait cours » dans sa classe : très généralement, le compte rendu qu'il présente aux élèves X ne résulte pas d'une enquête personnelle directe sur le sujet traité mais d'une enquête portant sur les comptes rendus d'enquête dus à des enquêteurs z_k qui l'ont précédé sur cette voie (même si rien n'empêche \tilde{y} d'enquêter aussi de façon directe et personnelle).

Nous voudrions en ce point introduire quelques notions qui nous aiderons à avancer. Ce sur quoi on enquête, avons-nous dit, est un « fragment du monde ». Précisons que par « monde » nous désignons ici aussi bien le monde dit naturel que le monde social. Mais le monde « naturel » lui-même est une création anthropique. Si l'on étudie tel phénomène physique, par exemple, ce « phénomène » est un objet culturel, une « invention » humaine. Notre connaissance du « monde » est indéfectiblement prise dans les rets des univers cognitifs créés par l'espèce humaine. Pour cela, nous nommerons *œuvre* l'objet générique de l'étude ou de l'enquête : le mot désigne une création humaine, matérielle ou immatérielle, passée ou présente, dont on doit soupçonner qu'elle a répondu ou répond à quelque *intention*, qui lui a fourni ou lui fournit ses *raisons d'être*, son *utilité*. Un projet d'enquête se traduira donc toujours par le projet de voir se former un système didactique $S(X ; Y ; O)$ autour d'une certaine œuvre O . Pour simplifier un peu, nous nous attacherons ci-après à la considération de systèmes didactiques de la forme $S(X ; \tilde{y} ; O)$, notation qui signifie que le collectif X est censé étudier O , ou enquêter sur O , sous la direction et avec l'aide de \tilde{y} . Cela noté, la question centrale est alors celle-ci : que signifie le fait d'étudier O ou d'enquêter sur O ? Il est à cette question une réponse sans doute formelle mais très utile : étudier l'œuvre O , enquêter sur O , c'est se poser des questions Q_ℓ à propos de O et étudier ces questions, enquêter sur ces questions. Une question, notons-le ici, est une œuvre d'un type particulier et très précieux. En fait, nous adopterons, en matières d'œuvres, la petite classification suivante : une œuvre peut être une question ; une œuvre peut être une réponse à une question ; une œuvre peut être un dispositif ou une partie d'un dispositif créé pour apporter réponse à des questions de types déterminés ; une œuvre, enfin, peut être une création « ouverte » – les œuvres le sont toutes à des degrés variables – c'est-à-dire susceptible d'usages en partie inexplorés et qui restent à découvrir. Enquêter sur une œuvre O c'est donc enquêter sur des questions Q_ℓ : le système didactique $S(X ; \tilde{y} ; O)$ se transmue ainsi en une série de systèmes didactiques $S(X ; \tilde{y} ; Q_\ell)$.

Nous prendrons ici un exemple des plus simples. L'œuvre O sera la figure géométrique représentée ci-après, faite d'un carré ABCD et d'un triangle équilatéral CDI, avec I intérieur

au carré. Classiquement, étudier cette figure, c'est étudier les *propriétés* de cette figure. On pourra ainsi se poser la question Q suivante : quelle est la mesure en degrés de l'angle \widehat{BAI} ?



Arrêtons-nous un instant sur cette question. Classiquement, étudier la question Q , c'est fournir, en l'espèce, un résultat numérique – « \widehat{BAI} est un angle de n degrés » – est une démonstration mathématique que la valeur n est la bonne. Profitons de ce mince exemple pour souligner ce que le changement de vocabulaire suggéré plus haut – le fait de dire que l'on *enquê*te sur Q – peut apporter. En vérité, ici, le langage de l'enquête nous libère de la réduction scolaire de l'étude d'une question de géométrie : enquêter sur la question Q , ce sera enquêter par exemple sur l'origine de cette question – quand et où elle est apparue ? – et sur ce qui l'a motivée ou la motive – pourquoi diantre se poser cette question ? On se demandera aussi peut-être – si cette question n'est pas inédite dans la culture – comment on y a répondu jusqu'ici : on recherchera donc les réponses R^\diamond existantes et accessibles en vue notamment de les étudier pour aider à la production d'une réponse R^\heartsuit répondant aux contraintes que l'on s'impose – par exemple démontrer le résultat avancé par une *déduction* à partir d'un ensemble délimité de propriétés géométriques (supposées donc « connues »), à l'exclusion de toutes les autres.

Il est temps d'exhiber ce que nous appelons le *schéma herbartien*, qui permet d'interroger l'étude d'une question Q . Sous sa forme semi-développée, ce schéma formel s'écrit ainsi :

$$[S(X ; Y ; Q) \Rightarrow M] \curvearrowright R^\heartsuit.$$

La flèche incurvée montante (\curvearrowright) exprime que, augmenté de ce qu'on nomme un *milieu didactique* ou *milieu pour l'étude* M , le système didactique $S(X ; Y ; Q)$ « fabrique » la réponse R^\heartsuit à la question Q . La flèche incurvée descendante (\Rightarrow) exprime que le système didactique $S(X ; Y ; Q)$ constitue son *milieu pour l'étude* M . De quoi celui-ci est-il fait ? Le schéma herbartien *développé* le révèle :

$$[S(X ; Y ; Q) \Rightarrow \{ R_1^\diamond, R_2^\diamond, \dots, R_n^\diamond, O_{n+1}, O_{n+2}, \dots, O_m \}] \curvearrowright R^\heartsuit.$$

Le milieu M contient l'outillage rassemblé pour étudier Q , outillage réuni tout au long de l'enquête sur Q : $M = \{ R_1^\diamond, R_2^\diamond, \dots, R_n^\diamond, O_{n+1}, O_{n+2}, \dots, O_m \}$. Comment on l'a laissé entendre ci-dessus, le milieu contient des réponses R^\diamond trouvées toutes faites « dans la culture » et, en particulier, mais pas seulement, « dans la littérature ». Ce sont de telles réponses allogènes que nous évoquions au début de notre propos en parlant de comptes rendus d'enquête examinés par quelque y qui enquête à nouveaux frais sur une question relative à une œuvre donnée en vue de produire une conférence, un cours, un ouvrage sur cette œuvre. Les entités notées $O_{n+1}, O_{n+2}, \dots, O_m$ sont, elles, des œuvres qui ne sont pas en elles-mêmes des réponses à la question Q mais que l'on a jugé éventuellement utiles pour produire la réponse R^\heartsuit visée. Bien entendu, une enquête sur Q ne conduira pas nécessairement à la constitution d'un seul et unique milieu M ; plus généralement, le chemin suivi par le « groupe d'étude » $[X ; Y]$ pour aller de Q à R^\heartsuit , son *parcours d'étude et de recherche*, comme l'on dit, pourra varier d'une enquête à l'autre sur une même question Q , pour une foule de raisons parmi lesquelles on n'oubliera pas le fait que, entre une enquête et une autre, de nouvelles réponses R^\diamond ont pu être « déposées » dans la culture et de nouvelles œuvres O ont pu devenir accessibles.

Bien entendu, vous aurez noté que ce que l'on vient de décrire est en partie au moins interdit par la pédagogie scolaire courante : un élève x auquel son professeur \tilde{y} a enjoint d'étudier – au sens classique du terme dans la classe de géométrie – la question vue ci-dessus ne pourra se prévaloir *officiellement* de telle réponse R^\diamond trouvée dans un livre ou sur Internet par exemple ! Mais nous voudrions modéliser sommairement ce que cette pédagogie courante – que nous nommons la *pédagogie d'enseignant* – conduit à observer dans les classes. Tout d'abord, il y a le cas où le professeur \tilde{y} communique aux élèves une question Q avec la consigne de l'étudier chacun pour soi (par exemple « à la maison »). Chaque élève x est alors censé produire une réponse que l'on pourrait noter R_x^\heartsuit mais qui, une fois amenée dans le milieu M de la classe, prendra le statut de réponse « allogène », estampillée par une institution qui est ici... l'élève x lui-même et que l'on notera donc R_x^\diamond . (Dans la notation R^\diamond , l'exposant \diamond a le sens d'un poinçon ou d'une estampille apposée sur la réponse par l'institution qui en est l'« inventrice » pour l'accréditer comme telle.) À ce stade du processus d'étude et de recherche, le milieu s'écrira donc

$$M = \{ R_{x_1}^\diamond, R_{x_2}^\diamond, \dots, R_{x_p}^\diamond, \dots \}.$$

Mais loin que la réponse *de la classe*, R^\heartsuit , se construise à partir des réponses R_x^\diamond , elle sera souvent la réponse proposée-imposée, à titre de « corrigé » par exemple, par le professeur : on aura donc souvent $R^\heartsuit = R_y^\diamond$. Considérons maintenant l'étude d'une œuvre O ; cette étude, on

l'a dit, se décline en étude de questions Q_ℓ relative à l'œuvre O . C'est généralement le professeur \tilde{y} qui propose les questions ; mais, nous l'avons vu, c'est souvent lui encore qui enquête et vient exposer devant les élèves son compte rendu d'enquête – son « cours ». Un fait doit être noté ici : parmi les questions Q_ℓ « traitées » par le professeur \tilde{y} ne figure plus guère, aujourd'hui, la question des *raisons d'être*, de l'*utilité* de l'œuvre. Ou plutôt cette question n'est plus abordée *explicitement* – car l'utilité se montre parfois *en acte* dans le cours même du professeur. C'est là un aspect crucial d'un processus de dégénérescence plus profond : l'*implication* d'abord, le *refoulement* ensuite, du questionnement de l'œuvre Q . On en arrive ainsi à la situation où, si le compte rendu d'enquête exposé par \tilde{y} contient bien ce qu'on *pourrait* regarder comme des réponses à certaines questions Q_ℓ , ces dernières ne sont nulle part formulées, en sorte que ces réponses supposées n'en sont pas, y compris pour \tilde{y} , faute que l'on puisse savoir à quelles questions elles pourraient répondre. On arrive ainsi à cet état de l'enseignement que l'on peut caractériser par la *monumentalisation des œuvres enseignées*. Et c'est contre ce régime épistémologico-didactique, en tant qu'il engendre dans la suite des générations un rapport aberrant à la connaissance et à l'ignorance, que la *pédagogie de l'enquête*, entendue comme au service du principe de la *connaissance du monde par l'enquête*, est devenue depuis une dizaine d'années un objet de recherche et de développement.

Le *paradigme du questionnement du monde* que, dans le cadre de nos recherches, nous avons tenté de cerner fait contraste à beaucoup d'égards avec le *paradigme de la visite des œuvres* dominant dans l'éducation scolaire passée et présente. Mais il y a là plus qu'un « simple » domination de fait : comme nous essaierons de le montrer, le questionnement du monde trouve dans la tradition profondément enracinée de la visite des œuvres une source d'obstacles redoutables. La question que nous voudrions évoquer maintenant est donc celle-ci : lorsque, en une classe $[X ; Y]$, on souhaite faire exister ce que nous nommerons un *atelier d'enquêtes*, que nous notons $\langle X ; Y \rangle$, à quels obstacles se heurte-t-on ? Il va de soi que, à cette question, nous ne saurions apporter dans ce qui suit que quelques éléments de réponse. Pour cela, revenons au schéma herbartien développé :

$$[S(X ; Y ; Q) \Rightarrow \{ R_1^\diamond, R_2^\diamond, \dots, R_n^\diamond, O_{n+1}, O_{n+2}, \dots O_m \}] \Rightarrow R^\heartsuit.$$

Pour fixer les idées, nous supposons en outre que, conformément à la réalité aujourd'hui observable, les membres de X et de Y suivent un parcours d'étude et de recherche dont de nombreuses étapes se font sur l'Internet ; bref que les enquêtes considérées sont de fait, et pour une part substantielle, des *enquêtes sur Internet*. Pour suivre « l'ordre de découverte »

dans notre exposé, nous rappellerons d'abord les grands obstacles que les six dialectiques définies dès l'année 2000 – alors qu'étaient lancés, en France, dans les classes de première, les *travaux personnels encadrés* (TPE) – doivent permettre de dépasser (et, déjà, d'identifier). La première est la dialectique *du sujet et du hors sujet* : alors que la culture scolaire établie pousse à vouloir identifier le plus court chemin vers un but supposé connu à *l'avance*, cette dialectique intègre la nécessité d'une exploration *ouverte*, où l'on n'hésite pas à *risquer le hors sujet* tant en matière de recherche documentaire par exemple (où l'on est censé trouver des R^\diamond) que dans le choix des questions Q_i engendrées par l'étude de Q et dont on décidera ou non d'entamer ou de poursuivre l'étude. La deuxième dialectique est dite *du parachutiste et du truffier* : là où l'habitus scolaire classique conjugue rareté documentaire et désir d'une adéquation immédiate du document cherché au projet d'étude et de recherche poursuivi, cette dialectique intègre la nécessité de « ratisser » (à la façon de parachutistes) de *vastes zones*, où l'on sait *a priori* qu'on ne devrait pas trouver grand-chose, mais où pourrait advenir *de l'inattendu*, et où l'on apprendra à repérer, à l'instar d'un animal truffier, les rares trésors, souvent peu visibles, qui feront progresser l'enquête. La troisième dialectique est la dialectique *des boîtes noires et des boîtes claires*, qui refuse le primat donné, à l'école, à la connaissance *déjà* disponible, et cela au profit de la connaissance *pertinente*, si inédite soit-elle pour les enquêteurs, en même temps qu'elle incite à limiter au strict nécessaire la clarification des « boîtes noires » rencontrées et, les boîtes réputées « claires » étant *toujours*, en vérité, des boîtes *grises*, à interroger *chaque fois que c'est utile* les boîtes réputées « transparentes », c'est-à-dire à *déconstruire les évidences* de la culture des institutions au sein desquelles l'enquête se déploie. La quatrième dialectique est une dialectique qu'on peut appeler, classiquement, dialectique *de la conjecture et de la preuve*, mais que, dans une perspective plus large, nous nommerons aussi dialectique *des médias et des milieux* : alors que le rapport scolaire dominant à la vérité et à la vérification donne une place décisive à l'autorité sans appel de l'instance « enseignante », cette dialectique engage à soumettre les assertions recueillies dans les divers *médias* consultés (en entendant par média tout système émettant des messages à l'adresse de certains publics, qu'il s'agisse du journal télévisé ou du cours du professeur, du quotidien imprimé ou d'un traité savant, etc.) à une critique indépendante de l'institution hébergeant l'enquête, fondée sur la recherche et la mise en jeu de *milieux* ou systèmes dits *adidactiques*, c'est-à-dire de systèmes que l'on peut regarder *vis-à-vis de la question qu'on leur pose* comme des fragments de *nature*, soit comme des systèmes *dépourvus à cet égard d'intention* – intention de plaire ou de déplaire à qui les interroge, de le tromper ou de lui déciller les yeux, voire de négocier avec lui la « réponse » qu'ils donneront, etc., cette dialectique aboutissant en fin de compte à estimer le *degré d'incertitude* d'une

assertion donnée. La cinquième dialectique est la dialectique *de la lecture et de l'écriture* ou, pour employer des mots plus spécifiques, *de l'excription et de l'inscription* : alors que l'habitus scolaire protège mal contre la tentation du recopiage formel de textes où ont été inscrites des réponses R^\diamond que leur mise en texte a souvent « dévitalisées », cette dialectique convie à « excrire » (néologisme expressément forgé) les réponses R^\diamond inscrites dans les documents examinés afin de leur redonner vie, et, dans le même temps, à inscrire en différents registres (carnet de bord, bilans d'étape, notes de synthèse, glossaires, comptes rendus d'enquête, etc.) la réponse R^\heartsuit qui, ainsi, prend peu à peu consistance *par le croisement de plusieurs niveaux d'inscription*. La sixième dialectique est la dialectique *de la diffusion et de la réception*, qui vise à dépasser tout à la fois la tentation de ne pas défendre la réponse R^\heartsuit (parce que celle-ci serait par avance connue et reconnue par l'institution où elle est produite), et l'opportunisme accommodant à l'endroit de R^\heartsuit (afin de tenter de ne pas déplaire à qui l'on s'adresse), par une invitation à *défendre R^\heartsuit* sans infidélité au travail accompli, mais dans l'attention à ce qu'autrui en peut recevoir.

Aux six dialectiques que l'on vient de mentionner, il convient encore d'en ajouter deux autres, tout aussi décisives. Tout d'abord, la conduite d'une enquête suppose le maniement d'une dialectique *de l'étude et de la recherche*. Il s'agit là d'une exigence générale et d'une difficulté, si l'on peut dire, éternelle. D'un côté, l'enquêteur peut être porté à une recherche conduisant *directement* à une réponse R^\heartsuit , sans quasiment laisser de place à l'étude de réponses R^\diamond ou d'œuvres O . Une telle attitude semble, en vérité, le rejeton d'une disposition scolaire dont Edmond Rostand a mis autrefois dans la bouche de son Cyrano de Bergerac (1897) l'exact principe : « Ne pas monter très haut, peut-être, mais tout seul ! ». D'un autre côté, l'enquêteur peut succomber au goût du labeur studieux – selon une autre des dispositions instillées par la culture scolaire – et examiner sans fin apparente des œuvres qui, certes, pourraient bien l'aider à parvenir à une réponse R^\heartsuit , mais qui, de fait, retarderont peut-être indéfiniment sa venue à l'existence. La conduite d'une enquête doit en conséquence conjuguer de façon optimale étude et recherche, le souci d'un bon équilibre entre l'une et l'autre ne quittant jamais les enquêteurs. La dernière dialectique que nous évoquerons ici s'inscrit en faux, semblablement, contre l'habitus scolaire classique gouvernant l'étude d'une question Q . Dans le fonctionnement d'un système didactique $S(X; Y; Q)$, une clause cardinale du contrat qui définit le rôle de X est précisément que X est censé se comporter comme un *collectif* qui s'efforce d'étudier Q et de produire *solidairement* une réponse R^\heartsuit , plutôt que de tenter d'y parvenir individuellement, simultanément et concurremment comme il en va dans une classe « ordinaire ». Dans ce dernier cas, en effet, chaque élève n'est

comptable que de *son* résultat et non du résultat *de la classe* ; en sorte que, lors de l'étude d'une question Q , il peut par exemple interrompre son activité dès lors qu'il estime avoir obtenu un certain résultat – du moins tant que le professeur ne lui a pas signifié que celui-ci *n'est pas* (individuellement) satisfaisant. Par contraste, chaque $x \in X$ doit ainsi entrer, lors de l'enquête sur Q , dans une *dialectique de l'individu et du collectif*, et non demeurer dans une autonomie de comportement seulement soumise aux demandes de Y . Le système didactique passe alors de l'autonomie (individuelle, sous la direction de Y) à la construction d'une *synnomie*, c'est-à-dire d'une loi (*nomos*) élaborée et appliquée ensemble (*sun*), d'une responsabilité collective assumée en coopération avec Y . Aucun membre de X ne doit ainsi se considérer comme quitte tant que l'enquête *collective* n'a pas abouti, c'est-à-dire tant qu'une réponse R^\heartsuit n'a pas été construite et validée comme réponse *du collectif*. À cette redéfinition du contrat touchant X et ses membres x correspond une redéfinition du contrat concernant Y : la dévolution de l'étude de Q – c'est-à-dire la transmission de la responsabilité de cette étude – que doit réaliser Y ne vise plus seulement chacun des $x \in X$ mais aussi le *collectif* X lui-même, X étant institué comme l'instance qui doit « produire » R^\heartsuit sous la direction de Y , avec le concours de chacun de ses membres $x \in X$. On parlera aussi, à cet égard, de dialectique *de l'autonomie* (des x) et de la *synnomie* (de X).

Le maniement des deux dialectiques précédentes se heurte à un obstacle que nous ne ferons que signaler sans en approfondir l'examen. Enquêter sur une question Q , et en général enquêter tout court, ne va pas de soi : l'élève ou l'étudiant x doit s'autoriser à le faire et doit pour cela y être autorisé par quelque institution « tutélaire », légitimante, voire qui ordonne l'enquête et apparaît en tout ça assez puissante pour installer « l'enquêteur » supposé dans une légitimité dont ni lui ni autrui ne doute. De ce point de vue, la réaction, récemment observée, d'adultes en formation devant la consigne reproduite ci-après paraît révélateur de la situation où le fait de devoir enquêter projette qui n'y est pas accoutumé :

On considère le passage suivant, extrait d'un opuscule intitulé *Internet et libertés* signé par Christophe Tardieu (2010, Paris, CNRS Éditions) :

Début de soirée, les informations, à la télévision. Une jeune fille de quinze ans, violée. Le criminel s'était fait passer pour un jeune de son âge sur un site de rencontres, lui a donné rendez-vous et a commis l'irréparable. Internet pour le meilleur et pour le pire ? Oui, comme pour toute grande révolution humaine. Heureusement, la tragédie n'est pas toujours au rendez-vous. Mais il n'empêche. Qui, dans une carrière professionnelle, n'a jamais regretté un mail envoyé un peu vite,

un *forward* assassin ou un « répondre à tous » malheureux ? N'ai-je pas moi-même, dans l'exercice d'anciennes fonctions, commis une bourde épouvantable, lourdement médiatisée, dont les conséquences ont été fort malheureuses pour la personne concernée ? Toujours trop tard pour les regrets, un simple clic peut créer un grand choc. (pp. 8-9)

Vous vous efforcerez d'apporter une réponse à la question suivante : *en quoi a consisté la « bourde épouvantable » dont parle l'auteur ?*

Une fois la question Q fixée et la légitimité supposée conquise, quels obstacles peuvent se mettre en travers de l'enquête ? Qu'est-ce qui peut empêcher le démarrage puis la poursuite de la dialectique de l'étude et de la recherche requise ? Des travaux récents conduisent à cette hypothèse : il existe, dans la culture de la formation scolaire et universitaire (et dans la part de la culture commune qui en procède), un obstacle prégnant, qui empêche *et la recherche* (laquelle devrait conduire à la production d'une réponse R^\heartsuit), *et l'étude* (des réponses R^\diamond et d'autres œuvres O). Commençons par la question de la recherche, c'est-à-dire de la construction et de la validation d'une réponse R^\heartsuit à la question Q étudiée. Ce que requiert de X l'acte d'enquêter, à cet égard, c'est qu'il « fonctionne » en *mode d'étude proactif*. Qu'entendons-nous par là ? Dans ce mode, le passé de X importe moins que son futur immédiat, voué presque tout entier à la production d'une réponse R^\heartsuit . Dans la problématique de l'enquête, en effet, il importe peu que X ait ou non des connaissances « à propos de Q ». Il importe seulement qu'il se *procure* (ou construise *ab ovo*, le cas échéant), *au moment opportun*, les connaissances qui se révéleront utiles à son enquête. En vérité, c'est toute l'activité scientifique qui paraît se soumettre à une telle problématique, où les connaissances antérieurement acquises à d'autres propos – au cours d'autres enquêtes, notamment – constituent au mieux un réservoir d'outils potentiels en vue d'enquêtes à venir. L'obstacle sur lequel vient buter la mise en marche du mode d'étude proactif est le mode d'étude dominant, qu'on nommera le mode d'étude *rétroactif*. La différence entre ce mode et le mode d'étude proactif se marque d'abord dans le vocabulaire : alors que, dans le mode d'étude proactif, X *étudie une question*, ou, pour le dire autrement, X *enquêtera sur une question*, en mode rétroactif X *traite un sujet*. Alors que le mode proactif de l'enquête appelle la construction d'une réponse validée à une question, le mode rétroactif peut se passer entièrement de question : X est alors invité à *parler* (« pertinemment », « brillamment », etc.) d'un certain sujet plutôt qu'à élaborer une réponse à une question souvent introuvable. Le *résultat* de l'effort demandé à X , c'est-à-dire la dissertation proprement dite, relève en général de la catégorie de l'*essai*, notion très large dans laquelle le *sujet* de l'essai semble moins important que l'*auteur* de

l'essai lui-même ; ou, plus exactement, que le *point de vue* développé par cet auteur sur le « sujet traité » et les arguments qu'il présente pour « défendre » ce point de vue.

Plusieurs ensembles de conditions non indépendants vont, nous semble-t-il, enfermer la dissertation – ou, comme nous dirons aussi, l'*essai dissertationnel* – dans l'*oubli de la question* et, corrélativement, dans le mode d'étude rétroactif. Dans les institutions scolaires et universitaires, la dissertation – et, plus largement, ce qu'on nomme *essay* en anglais – n'est pas valorisée pour la réponse qu'un tel écrit pourrait apporter, le cas échéant, à une éventuelle question. Il s'agit essentiellement d'un outil de formation ou d'évaluation de son auteur, élève du secondaire ou étudiant d'université ; de là l'effacement du « sujet traité » et, en particulier, la disqualification de la question, quand question il y aurait. Dans une institution didactique, ce phénomène est, bien sûr, des plus banals. Lorsque, ainsi, on propose à des élèves de répondre (par écrit) à une question de mathématiques, chacun sait que cette réponse – la réponse « correcte », du moins – est connue par avance et, au fond, n'importe guère en elle-même : c'est la « performance » de l'élève, quelle qu'en soit la matière, qui vient au centre de l'attention. Dans le cas de la dissertation, pourtant, la mise en avant de la performance de l'auteur est renforcée par l'absence d'une réponse largement acceptée comme « correcte » (ce que traduit la variété des « traitements du sujet » institutionnellement admissibles), ce qui donne plus d'importance encore à l'élaboration discursive proposée par l'élève. Un ensemble de conditions crucial pour installer la culture scolaire dans le mode d'étude rétroactif s'identifie aux conditions dans lesquelles une telle performance est censée se construire. Dans le paradigme du questionnement du monde, il y a une enquête à mener. Avec l'essai dissertationnel prévaut la fiction que l'enquête *a déjà eu lieu*, fiction que concrétise la notion traditionnelle de « question de cours » – cas dans lequel le « cours » du professeur est censé *rendre compte* de diverses enquêtes menées *par lui-même* sur les « notions » ou les « problèmes » du programme. La description proposée dans l'article « Dissertation (philosophie) » de l'encyclopédie *Wikipédia* montre de manière condensée le nouage entre plusieurs aspects indissolublement associés dans l'exercice scolaire de dissertation :

Le candidat doit rédiger une dissertation répondant à un sujet, qui pose une question ou porte sur une ou des notions auxquelles plusieurs réponses peuvent être apportées. L'élève doit se baser sur ses connaissances philosophiques (concepts, auteurs, œuvres, distinctions conceptuelles, etc.), mais doit aussi accomplir un travail de réflexion propre au sujet donné. La réponse doit être l'expression d'un jugement éclairé constituant une prise de position par rapport

au sujet donné et doit répondre au problème de façon claire et argumentée avec des exemples.

(para. 2)

Notons d'abord, ici, l'ambiguïté de la première assertion vis-à-vis du schéma herbartien de l'enquête : le sujet de dissertation tient-il en une question ou pas ? Et qu'est-ce alors qu'un écrit « répondant à un sujet » ? Que signifie « porter sur une notion » ? Est-il nécessaire que « plusieurs réponses [puissent] être apportées », ou bien est-ce une simple possibilité, et alors qu'entend-on par là exactement ? La deuxième assertion nous ramène à notre propos : elle semble indiquer clairement que l'élève doit avoir rencontré *préalablement* les œuvres R^\diamond et O qu'il sollicitera lors de l'épreuve d'examen pour bâtir sa « réponse », par un « travail de réflexion propre au sujet donné ». Si elle n'est pas véritablement imposée par ce faisceau de contraintes, cette problématique rétrospective – qui s'oppose à la problématique prospective de l'enquête – est en harmonie avec les contraintes « classiques » de l'épreuve *sur table* sans documents. On aura remarqué encore, dans la description qui précède, la présence d'un trait qui paraît associé à la dissertation au point d'en être un aspect essentiel dans son usage scolaire actuel : le fait de « développer une opinion », le fait, même, de « prendre position ». Dans la réalité de « l'essai dissertationnel », c'est là nous semble-t-il que se trouve d'abord l'apport de la notion d'*essay*, mot que l'*American Heritage Dictionary of the English Language* définit ainsi (nous soulignons) : “A short literary composition on a single subject, usually presenting *the personal view of the author.*” Semblablement, l'article “Essay” de *Wikipedia* précise : “An essay is a short piece of writing which is often written *from an author's personal point of view.*” Cette personnalisation de l'écrit à produire est reprise de façon insistante dans la dissertation scolaire. Tout cela fait écho à la troisième assertion proposée par le passage de l'article « Dissertation (philosophie) » de *Wikipédia* cité plus haut : « La réponse doit être l'expression d'un jugement éclairé constituant une prise de position par rapport au sujet donné et doit répondre au problème de façon claire et argumentée avec des exemples. » Aux deux ensembles de conditions évoquées jusqu'ici, nous voudrions enfin en ajouter un troisième qui, nous semble-t-il, touche au niveau de la *civilisation* dans l'échelle des niveaux de codétermination. Derrière l'exigence d'un travail personnel qui pourrait s'effectuer sans qu'aucune enquête spécifique ait été conduite – ou soit à conduire par X –, il est une condition *épistémologique* relative à la manière dont nous pouvons connaître le monde. Par contraste avec la *connaissance du monde par l'enquête*, dont nous explorons ici les conditions de possibilité, le travail de dissertation repose sur ce qu'on peut appeler la *connaissance du monde par le seul raisonnement* (et en particulier par la déduction), loin de tout contact empirique renouvelé. Le travail dissertationnel frôle la chimère d'un *monde*

« *déductible* » quasi indépendamment des données « sensorielles » : c'est, si l'on peut dire, un travail « sans données » ou avec très peu de données. Le mode d'étude rétroactif, la problématique rétrospective qui sont au cœur de la culture scolaire actuelle apparaissent ainsi déterminés par de multiples conditions. Certaines de ces conditions doivent sans doute être situées au niveau de la *civilisation*. Ainsi en va-t-il de l'exigence de légitimité imposée à quiconque voudrait enquêter, exigence qui semble au vrai universelle ; ou, de façon sans doute beaucoup plus spécifique, du recours trop exclusif à la « raison » et, corrélativement, de l'indifférence relative à l'empirie. D'autres conditions « actives » se situent au niveau de la *société*, comme il en est, à l'évidence, aujourd'hui, de l'injonction scolaire adressée à l'élève d'exprimer *son point de vue*, de *défendre sa position* « sur le sujet à traiter », d'explicitier *son opinion*. Tout cela en fait se combine dans l'ensemble des conditions plus proprement *scolaires* portées par le dispositif de l'essai dissertationnel, notamment sous la forme d'épreuves « sur table » sans documents, dispositif qui officialise en lui donnant forme concrète l'oubli de la question et la déchéance du travail d'enquête.

Le mode d'étude rétroactif et l'habitus dissertationnel semblent consubstantiels aujourd'hui encore à l'épistémologie scolaire. Que se passe-t-il alors quand y tente de « forcer » X à se situer dans une problématique *prospective*, celle de l'enquête sur une question Q , et à adopter, pour cela, le mode d'étude proactif ? Nous examinerons cette question en nous appuyant ici sur une étude que nous avons pu réaliser récemment. Une enseignante y est responsable, dans une licence de sciences de l'éducation, d'une unité d'enseignement (UE) optionnelle intitulée « Éducation au développement durable ». La validation de cette UE exige de chaque étudiant x , en premier lieu, (a) qu'il propose une question Q sur laquelle il devra ensuite enquêter (avant de rédiger un compte rendu d'enquête), et (b) que, avant de (se) lancer (dans) l'enquête, il fasse connaître cette question à y pour que celle-ci valide la question ou la retravaille avec x – en principe par courriel – afin de parvenir à une question « négociée » qui soit finalement approuvée par x et validée par l'enseignante y . La problématique générale de l'enquête a été abondamment présentée et commentée dans l'enseignement donné à ces étudiants. Mais il s'agit là, pour eux, du premier travail d'enquête qu'ils aient eu à réaliser dans cette UE (et sans doute ailleurs). Ces circonstances ouvrent la voie à la manifestation, à travers divers comportements « symptomatiques », de la prégnance du mode d'étude rétroactif et de la problématique rétrospective de la connaissance. Une étudiante x_1 adresse à y le message suivant ¹ : « On n'a pas beaucoup parlé du dossier à faire [...] mais je me penche sur

¹ Sauf exception, nous avons normalisé l'orthographe et la typographie des messages que nous citons.

le sujet que je pourrais traiter. Et j'aimerais savoir si je pouvais construire mon futur dossier en parlant du tri sélectif des déchets, du recyclage ? » On a là l'expression quasi pure de l'habitus dissertationnel et du mode d'étude rétroactif qu'il implique. L'étudiante x_1 recherche ainsi un *sujet* qu'elle *pourrait* (nous reviendrons sur ce conditionnel) *traiter*. Ce « traitement » consistera à « parler » du sujet – « tri sélectif des déchets », « recyclage » –, et cela sans qu'aucune question sur laquelle enquêter *ait été formulée*. Notons encore le terme générique de *dossier* (les étudiants sont habitués à « construire » et à rendre des « dossiers »), employé ici en lieu et place de « compte rendu d'enquête ». On a là un exemple d'un phénomène fréquent où un terme *général* chasse le terme plus spécifique et écarte par là les exigences que celui-ci exprime. L'interaction engagée par x_1 avec y va déboucher sur une proposition de question Q_1 à étudier dont la formulation est la suivante : « Est-ce que le nombre de déchets tend à baisser avec les dispositifs de recyclage mis en place en France ? » L'étudiante x_1 se lance alors, semble-t-il, dans l'étude de Q_1 . Mais très vite elle se retourne vers y , mue par un souci typique du mode d'étude rétroactif et de l'habitus dissertationnel ² :

Je suppose qu'il ne faut pas chercher à répondre totalement à chaque question d'étude. Alors j'avais pensé me baser sur les 4 ou 5 premiers sites mentionnés par Google lors d'une recherche. Par exemple : écrire "pollution lumineuse", étudier les 4 sites mentionnés par Google et répondre à la question par rapport à ces 4 sites. Peut-être que les sites parlera [*sic*] plus d'une partie de la question, mais il faudra mettre dans la discussion de l'étude et de la [réponse] R cœur [R^\heartsuit], qu'il y a eu des aspects de la question qui n'a [*sic*] pas été étudié = boîte noire.

Dans la problématique de l'essai dissertationnel, où l'on traite un sujet en en « parlant », la recherche de la « matière » d'un tel discours s'arrête d'ordinaire assez vite, dès lors que x pense avoir suffisamment de matière pour remplir le volume requis, qui peut être celui d'une « copie double » d'examen pour un étudiant, ou représenter un certain nombre de « feuillets » pour un journaliste, etc. Ce qui importe surtout, c'est que le volume requis, qui, en règle générale, n'est pas intrinsèquement déterminé par le « sujet à traiter », est ici le seul critère d'arrêt du travail de rassemblement de documents qui alimenteront son propos. Dans la problématique de l'enquête, en revanche, le critère d'arrêt dans la constitution du milieu M est tout différent : il s'identifie à la propriété de ce milieu de soutenir et de nourrir la construction et la validation de la réponse R^\heartsuit attendue. C'est ce qu'énonce la « mise au point » adressée à l'étudiante par l'enseignante y :

² La référence à la pollution lumineuse figure dans le message ci-après à titre d'exemple donné par x_1 et n'a pas de rapport avec la question Q_1 : x_1 reprend simplement, en cela, un cas abordé dans l'enseignement qu'elle a reçu.

La réponse à construire ne saurait être en effet que *partielle* (et en outre, du point de vue de l'évolution des connaissances, *provisoire*, mais cela est une autre histoire). La procédure que vous indiquez est bien la base de ce qu'il faut faire. Mais attention ! L'arrêt de cette procédure ne saurait se faire arbitrairement, après par exemple l'examen de « 4 ou 5 » documents. Le critère d'arrêt n'est pas celui-là : on s'arrêtera à partir du moment où les documents consultés n'apportent rien de neuf, soit pour mettre en défaut tel ou tel point de la réponse élaborée jusque-là (*correctif*), soit pour compléter cette réponse (*additif*). Ce n'est que lorsque la réponse élaborée apparaîtra « insensible » aux documents consultés que vous pourrez décider d'arrêter votre enquête.

Notons encore que le conflit entre les deux modes d'étude, que provoque l'habitus dissertationnel, se traduit ici en particulier par la reprise de notions *propres à l'enquête* mais qui se trouvent alors plus ou moins fortement altérées pour donner naissance à des notions en quelque sorte « transactionnelles ». L'étudiante x_1 , ainsi, n'envisage pas de tenter de répondre à la question Q_1 *tout court* ; elle croit devoir se résoudre à ne pas y répondre « totalement », et cela en n'y répondant que « par rapport » à « 4 sites » mentionnés par Google, comme si la matière ainsi délimitée était *a priori* suffisante pour le travail qui lui est demandé. De même, la mention d'une boîte noire, qui renvoie en principe à la notion de *dialectique des boîtes noires et des boîtes claires*, est-elle ici « fautive » : une boîte noire est un « aspect » – si l'on peut dire – d'une réponse R^\diamond ou d'une œuvre O que, dans l'enquête, on a renoncé à clarifier, ce qui peut *ou non* limiter l'efficacité de l'enquête et constituer *ou non* une contrainte sur la construction de R^\heartsuit .

Une autre étudiante, x_2 , qui a tardé à proposer une question d'enquête, a reçu de y un rappel ; elle y répond par le message suivant :

Veillez m'excuser pour le retard.

Je pensais travailler sur l'impact des hommes sur l'environnement. Est-ce seulement la faute des hommes si la planète est dans l'état que nous connaissons ? Autrement dit, les agissements des hommes envers la planète est-elle [*sic*] la seule cause de ses maux comme le réchauffement climatique ?

Egalement, travailler sur le lien entre le développement durable et le social me plairait (le développement durable et la santé par exemple). Mais je n'ai aucune question précise.

Comme x_2 le reconnaît *in fine*, il n'y a là « aucune question précise ». Prenant en compte l'évocation du lien entre développement durable et santé, y lui propose alors la question suivante :

De quelle manière le problème des épidémies (VIH, grippe A, etc.) s'intègre-t-il dans la problématique du développement durable ? Quel rôle joue à cet égard la notion d'éco-épidémiologie ?

Même si la chose n'a pas été voulue par y, cela enclenche un épisode des plus éclairants pour l'analyse que nous menons ici. Il est en effet hautement vraisemblable que x_2 ignore tout de la question sur laquelle y l'invite ainsi à enquêter. Or on l'a dit : si cette ignorance est une condition normale dans la problématique de l'enquête, c'est au contraire une condition quasi rédhitoire dans la problématique de l'essai dissertatif. L'étudiante x_2 va donc réagir en conséquence en écrivant ceci à y :

La question que vous m'avez proposée me semble vraiment intéressante mais le sujet à traiter me paraît difficile. À première vue, je ne vois pas comment aborder cette question mis à part le fait que les générations actuelles se doivent de se maintenir en bonne santé pour préserver les générations futures des virus mutants, de plus en plus agressifs voire aussi de nouveaux virus. Cependant, des recherches documentaires que je n'ai pas encore effectuées pourraient éclairer le sujet.

On voit là, à nouveau, un ensemble de « symptômes » témoignant d'un assujettissement à l'univers praxéologique de l'essai dissertatif. Dès la première phrase, « question » est remplacé par « sujet à traiter ». L'assertion faite par x_2 revient ainsi à dire : « Si, comme moi, on regarde la question proposée comme un “sujet à traiter”, alors cette “question” est vraiment difficile. » La première difficulté, bien entendu, tient en ce que x_4 ne voit pas par quel bout, si l'on peut dire, elle pourrait prendre le « sujet ». Le coup d'œil rétrospectif qu'elle a jeté avant de rédiger son message n'a ramené qu'une considération triviale (« les générations actuelles se doivent de se maintenir en bonne santé ») et hasardeuse à la fois (« pour préserver les générations futures des virus mutants »). Cette ressource épuisée, elle en vient à évoquer ce qui est bien sûr au cœur du parcours d'étude et de recherche dans lequel y l'incite à s'engager : des « recherches documentaires ». Mais là encore, l'habitus dissertatif impose son hégémonie : alors que ces recherches supposées (qu'elle n'a pas « encore effectuées ») devraient permettre de bâtir la réponse R^\heartsuit attendue, x_4 les regarde, quant à elle, comme visant à « éclairer le sujet ». On ne s'étonnera guère, alors, de la réaction de y, qui écrit ceci à l'adresse de x_2 :

Vous n'avez pas à « voir comment aborder le sujet » mais à *enquêter sur la question proposée*. Ce n'est qu'*après* cela que vous devriez voir comment « traiter le sujet », pas avant ! Pour *lancer* votre enquête, vous pouvez par exemple commencer par interroger un moteur de recherche à l'aide de la requête "épidémies et développement durable", tout bêtement. Vous pourrez ensuite utiliser aussi pour requête "éco-épidémiologie", tout cela afin d'*explorer* le domaine auquel se réfère explicitement la question à étudier. Au-delà, ce sera à vous de faire...

Il s'agit là, nous semble-t-il, d'une tentative très claire pour *contenir la pression* exercée sur x_2 par l'habitus dissertationnel et, du même mouvement, pour faire à la problématique de l'enquête une (petite) place. Les exemples pourraient évidemment être multipliés. Mais c'est là que nous nous arrêtons, en vous remerciant de votre attention.