

**Université de Provence - Département des sciences de l'éducation**

*Master professionnel 2 B en ligne 2010-2011*

**UE Didactique fondamentale et professionnalités**

Responsable : Yves Chevallard

[y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr) & <http://yves.chevallard.online.fr>

**Module 0 : Structure et fonctionnement de l'UE**

*Dernière mise à jour : 13 septembre 2011*

1. Avant tout autre chose, vous noterez le titre, *Didactique fondamentale et professionnalités*, ensuite le sous-titre, *Module 0 : Structure et fonctionnement de l'UE*, et enfin l'indication *Dernière mise à jour : ...* On revient ci-après sur ces trois mentions.

2. Le présent fichier, comme les quatre autres qui se construiront peu à peu (voir ci-après), sera mis à jour régulièrement. Les cinq fichiers ainsi rendus disponibles pourront être trouvés sur la plate-forme Moodle ainsi qu'à l'adresse suivante :

[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id\\_rubrique=18](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=18)

3. Le « module 0 » vous guidera tout au long de l'UE. Il sera augmenté au fur et à mesure de remarques et de conseils.

4. Cette UE comporte cinq modules, numérotés de 0 à 4, de volumes inégaux mais également décisifs. Chaque module sera présenté au moment du premier travail qui en relèvera, ainsi qu'on vient de le faire pour le module 0. On en donne cependant ici le *titre* ainsi que, entre crochets, l'*abréviation* figurant dans le nom du fichier correspondant :

Module 0 : *Structure et fonctionnement de l'UE* [UE]

Module 1 : *Leçons de didactique* [LD]

Module 2 : *Analyses didactiques* [AD]

Module 3 : *Analyses praxéologiques* [AP]

Module 4 : *Forum des questions* [FQ]

5. Le module 1, *Leçons de didactique*, constitue le cœur de l'enseignement donné. Le module 2, *Analyses didactiques*, constitue en quelque sorte le lieu (d'une partie) des « travaux pratiques » associés aux *Leçons de didactique*. Nous reviendrons plus tard sur le module 4 (*Analyses praxéologiques*).

6. Avec le module 0, le module 4 (*Forum des questions*) constituera un outil essentiel d'impulsion et de régulation de notre travail. Régulièrement mis à jour, il recueillera les questions que vous m'adresserez (par courrier électronique en portant la mention « RF en ligne » dans la ligne *Objet*) et proposera des éléments de réponse aux questions ainsi posées.

7. La troisième des *Leçons de didactique* introduit la question des *enquêtes* et notamment des *enquêtes sur Internet*. 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 ?* Les réponses (et les éléments de preuve) sont à m'adresser par courrier électronique ([y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr), objet : RF en ligne) d'ici le 1<sup>er</sup> novembre 2010.

---

—Fin de la version du 13 octobre 2010—

---

8. Le module 2, *Analyses didactiques*, contient des textes (numérotées 1, 2, 3, ...) dont il s'agit de faire une analyse didactique, c'est-à-dire une analyse permettant de répondre aux huit questions répertoriées dans la leçon de didactique 2 et que l'on reproduit ici :

$\Sigma_0$ . Quelle est l'institution mandante de  $S(X ; Y ; \heartsuit)$  ?

$\Sigma_1$ . Qu'est-ce que  $X$  ?

$\Sigma_2$ . Qu'est-ce que  $Y$  ?

$\Sigma_3$ . Qu'est-ce que  $\heartsuit$  ?

$\Sigma_4$ . Que font  $X$  et  $Y$  pour que  $X$  « apprenne »  $\heartsuit$  ?

$\Sigma_5$ . Qu'est-ce que  $X$  aura-t-il pu apprendre, à court ou moyen terme, du fait du fonctionnement de  $S(X ; Y ; \heartsuit)$  ?

$\Sigma_6$ . Qu'est-ce que  $Y$  et certains environnements éventuels de  $S(X; Y; \heartsuit)$  auront-ils pu apprendre, à court ou moyen terme, du fait du fonctionnement de  $S(X; Y; \heartsuit)$  ?

$\Sigma_7$ . Quels changements le fonctionnement de  $S(X; Y; \heartsuit)$  a-t-il pu apporter dans les conditions et les contraintes gouvernant son fonctionnement ultérieur ?

Bien entendu, ce qu'un texte dit des situations dont il parle ne permet pas toujours – et ne permet même que rarement – de répondre de façon satisfaisante à ces huit questions. Dans les quatre premiers textes proposés dans le module 2, on observera tout particulièrement le phénomène du *refoulement du didactique*, examiné dans la leçon de didactique 2. En fait, dans plusieurs de ces textes, le didactique n'apparaît quasiment pas, alors même qu'il joue à l'évidence un rôle clé dans ce que ces textes disent. À cet égard, on méditera le point 6 des « Notes pour une analyse didactique » relatives au texte 4, *Une interview philosophico-philologique*, où l'on a consigné ce qui est ici, en quelque sorte, l'expression maximale du didactique que le texte en question s'autorise.

**9.** Tous ces textes, on le remarquera, parlent en fait de préparation ou de formation *professionnelles*. Il en est tout particulièrement ainsi du texte 2, qui conte à travers quelques épisodes la *biographie de formation* de Thomas Platter. Les textes à étudier comportent souvent des références à des personnages ou des faits qui peuvent être inconnus du lecteur. Aucun de ces points obscurs ne devrait résister à une courte enquête sur Internet, sur le modèle du travail proposé au point 7 ci-dessus. On s'attachera donc à faire la lumière sur une foule d'éléments ; mais de telles études auxiliaires doivent *toujours* avoir pour *finalité principale*, sinon unique, de permettre de mieux répondre aux huit questions rappelées au point 8 ci-dessus.

**10.** En prenant appui sur le travail présenté dans le module 2, chacun s'efforcera de m'adresser par courrier électronique (à l'adresse [y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr), objet : RF en ligne), d'ici le 29 novembre 2010, des « notes pour une analyse didactique » concernant le texte suivant, extrait de l'ouvrage, signé de B. Barras, M. Bourgeois, E. Bourguinat et M. Lulek, avec la collaboration de C. Beau et E. Frommelt, *Quand l'entreprise apprend à vivre* (Éditions Charles Léopold Mayer, Paris, 2002) :

**Jean Lemineur** : J'ai fait mon apprentissage chez les Compagnons du Devoir, je suis compagnon plâtrier et j'ai travaillé dans plusieurs entreprises, avant de devenir prévôt de la Maison des Compagnons du Devoir à Paris. Notre association compte 1100 salariés et a pour

but de former des jeunes dans 21 métiers tels que le bâtiment ou la pâtisserie, par le biais de l'apprentissage en entreprise puis d'un perfectionnement à travers le traditionnel Tour de France, de plus en plus souvent complété par des séjours à l'étranger ; le but est de permettre non seulement l'apprentissage des facettes les plus différentes possibles du métier, mais aussi une expérience culturelle variée et la construction de la personnalité.

Une fois qu'un jeune est entré en contact avec nous, nous le recevons avec ses parents au cours d'une journée de positionnement, qui permet de voir s'il est réellement décidé à tenter cette expérience. Il est ensuite envoyé pendant une semaine dans une entreprise pour découvrir en quoi consiste vraiment le métier qu'il a choisi ; à ce stade, aucun engagement n'est pris et il peut arrêter l'expérience ou changer d'orientation s'il le souhaite. Nous faisons alors un bilan avec l'entreprise d'accueil, et si tout va bien nous signons avec elle un contrat d'apprentissage de deux ans, alternant des périodes de six semaines en entreprise et de quinze jours de stage chez les compagnons, pendant lesquels ils sont le plus souvent reçus en internat dans les Maisons des Compagnons. Après ces deux ans, l'apprenti compagnon commence son voyage qui durera trois, quatre, cinq, voire dix ans.

Le parcours du compagnonnage comprend différentes étapes : apprenti, aspirant, compagnon. Ceux qui, pour des raisons personnelles ou familiales, veulent interrompre le parcours peuvent le faire à tout moment. Ceux qui vont jusqu'au bout, réalisent leur chef-d'œuvre et deviennent compagnons, prennent l'engagement de retransmettre à leur tour ce qu'ils ont appris, qu'il s'agisse du métier lui-même ou des valeurs qu'ils ont pu acquérir tout au long du compagnonnage.

À l'heure actuelle, notre plus grande difficulté est de trouver des jeunes motivés pour entreprendre cette formation. Il y a afflux de demandes dans certains métiers, notamment les métiers du bois, ou encore la boulangerie-pâtisserie, mais dans d'autres métiers, par exemple celui de cordonnier-bottier, c'est beaucoup plus difficile, alors même qu'il existe une demande forte de la part des entreprises : certaines sont même prêtes à former elles-mêmes des jeunes sans aucune qualification, mais n'en trouvent pas. (pp. 101-102)

**11.** Pour réaliser le travail demandé, il faut « vivre » assez longuement avec le texte à analyser, le « ruminer », l'interroger de façon répétée en lui posant les huit questions rappelées plus haut, et, chaque fois, en prenant des notes. Le travail demandé ne saurait se faire honorablement à partir d'une lecture hâtive qui se voudrait définitive : il s'agit de commencer à pratiquer là ce que la leçon de didactique 3 nomme la dialectique de *l'excription et de l'inscription*.

**12.** Le sujet de l'*étude 1* présentée (oralement et par écrit) le 13 octobre 2010 (voir le point 7 ci-dessus) aurait dû susciter les réponses des 12 personnes concernées au plus tard le 1<sup>er</sup> novembre 2010. Finalement, huit personnes ont répondu à la question posée (et quatre ne l'ont pas fait, quelles que soient les raisons – sans doute diverses – de cette absence de production). Les réponses, convergentes, sont inégalement développées, allant de quelques lignes à un document de 14 pages. L'étude demandée supposait une *enquête sur Internet*. Celle-ci s'est révélée « facile », comme cela avait été annoncé le 13 octobre. Les huit répondants ont su apporter réponse à la question posée : en quoi a consisté la « *bourde épouvantable* » dont parle Christophe Tardieu dans son opuscule *Internet et libertés* (2010, Paris, CNRS Éditions) ? Voici une réponse constituée à partir de l'ensemble des éléments consignés par les huit répondants, augmenté de quelques précisions complémentaires :

1. L'épisode évoqué se situe alors que bat son plein le débat autour de ce qui deviendra la loi – très controversée – dite Hadopi ou loi « Création et internet », ou, plus exactement, « loi n° 2009-669 du 12 juin 2009 favorisant la diffusion et la protection de la création sur internet ».

2. Le 19 février 2009 à 12 h 37, le responsable du « Pôle innovation Web » de l'entreprise TF1, Jérôme Bourreau ou Bourreau-Guggenheim (Bourreau est le nom de son père, Guggenheim celui de sa mère, décédée en 2008 : <http://www.ecrans.fr/Vire-tf1-fr,7612.html>), âgé alors de 31 ans, adresse, depuis son iPhone personnel, en utilisant son adresse Gmail, un courriel privé à Françoise de Panafieu, députée UMP de la seizième circonscription de Paris (Jérôme Bourreau réside alors dans le XVII<sup>e</sup> arrondissement de Paris).

3. Après un préambule où l'auteur du courriel se présente (comme ancien étudiant à l'université Paris-Dauphine, où, dit-il, il rencontrera le fils de la députée), le message commence par ces mots : « Je sollicite aujourd'hui votre attention pour vous faire part de ma grande inquiétude concernant le projet de loi Création et Internet qui sera examiné à l'Assemblée nationale le 4 mars prochain. » La suite du message se trouve sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.numerama.com/media/attach/emailjerome.png>. Jérôme Bourreau précisera que, à l'époque (en février 2009), la position de TF1 à propos du projet de loi n'était pas encore connu publiquement.

4. Sans masquer l'identité de l'expéditeur, l'attachée parlementaire de Françoise de Panafieu, Marie-Christine Méchet, transmet le courriel de Jérôme Bourreau, dont elle dira avoir trouvé le contenu « intéressant » (<http://www.ecrans.fr/Denonce-par-Albanel-vire-par-TF1,7137.html>), au

cabinet de la ministre de la Culture et de la Communication, Christine Albanel, et cela au motif avoué d'obtenir un argumentaire en vue de répondre à l'auteur du mail. Ce motif sera dénoncé à l'Assemblée nationale le 12 mai 2009, dans une intervention du député PS Michel Françaix, qui souligne que Françoise de Panafieu, « pourtant spécialiste » des questions abordées par le projet de loi Hadopi, et « très présente dans les débats », est « mystérieusement à court d'arguments ». L'intervenant conclut non sans ironie : « Elle appelle donc au secours la ministre de la culture et fait suivre le mail perturbateur. » Dans sa réponse, Christine Albanel, confirme les faits : « Monsieur le député, un mail a bien été envoyé par un responsable Web de TF1 à Mme Françoise de Panafieu, effectivement très présente lors de nos débats sur la loi Internet, ce dont je la remercie. » Un député PS, Albert Facon, lance alors à Françoise de Panafieu : « Balance ! » Notons que, le 16 mai 2009, Françoise de Panafieu n'avait toujours pas répondu à Jérôme Bourreau ([http://blogs.lexpress.fr/media/2009/05/16/jerome\\_bourreau\\_sexprime/](http://blogs.lexpress.fr/media/2009/05/16/jerome_bourreau_sexprime/))

5. Le directeur adjoint du cabinet de la ministre de la Culture et de la Communication est alors Christophe Tardieu : chargé des dossiers audiovisuels, il s'y est occupé notamment de la loi sur l'audiovisuel de 2008, de la réforme des obligations de production, des États généraux de la presse ou de la réforme de l'AFP, avant de gérer le dossier de la loi « Création et internet » ([http://fr.wikipedia.org/wiki/Christophe\\_Tardieu](http://fr.wikipedia.org/wiki/Christophe_Tardieu)). Il semble que, dès qu'il en a connaissance, Christophe Tardieu *forwarde* le mail « litigieux » à Jean-Michel Counillon, officiellement secrétaire général de TF1 et directeur des affaires juridiques de la chaîne. En fait, selon le journaliste Claude Soula (du *Nouvel Observateur*), Jean-Michel Counillon est directeur du lobby de TF1 : « C'est l'homme qui est toujours à l'Assemblée nationale, qui est avec les députés. C'est l'homme qui fait voter les lois de TF1. C'est l'homme qui explique au ministère de la Culture ce que veut TF1 et en général le ministère de la Culture finit par appuyer ce que veut TF1, et les députés – qu'ils soient de droite ou de gauche, là je ne fais pas de différence – finissent par voter la loi qui fait plaisir à TF1. » (<http://novovision.fr/mais-qui-est-donc-cet-homme-qui>). Le contenu du message de Christophe Tardieu à Jean-Michel Counillon qui accompagne le *forward* de Jérôme Bourreau semble se réduire à ceci : « Bonjour Jean-Michel, vous avez des salariés qui, manifestement, aiment tirer contre leur camp. Cordialement. » *Avoir adressé à Jean-Michel Counillon le message de Jérôme Bourreau à Françoise de Panafieu serait la « bourde épouvantable » dont s'accuse Christophe Tardieu dans le passage examiné de son livre Internet et libertés.* Christophe Tardieu, dont la ministre Christine Albanel refuse la démission, est sanctionné par elle d'un mois de suspension de sa fonction de directeur adjoint de son cabinet. Il quittera ce poste en juin 2009 lors du changement de gouvernement qui voit le départ de Christine Albanel du ministère de la Culture et de la Communication et sera nommé

alors par le Président de la République président du conseil d'administration du Centre national de la danse (<http://www.louvrepourtout.fr/Ouf-Christophe-Tardieu-est-recase,313.html>)

6. Le 4 mars 2009, Jérôme Bourreau est convoqué par Arnaud Bosom, « directeur des nouveaux médias de TF1 », qui lui lit son mail « mot à mot », ajoutant « qu'il ne peut pas laisser passer ça », et affirmant qu'il lui conteste « le droit d'avoir cette opinion » (<http://www.ecrans.fr/Denonce-par-Albanel-vire-par-TF1,7137.html>).

7. En avril, Jérôme Bourreau est convoqué à un entretien préalable « à une sanction pouvant aller jusqu'au licenciement ». Le 16 avril, il reçoit de la Directrice des ressources humaines de TF1, Brigitte Jacob (?), une lettre de « licenciement pour divergence forte avec la stratégie » de l'entreprise. À propos du courriel de Jérôme Bourreau à Françoise de Panafieu, la lettre précise : « Cette correspondance nous est parvenue via le cabinet du ministre de la Culture qui l'a adressée le jour même à la société TF1. » Le texte comporte surtout cette déclaration : « Nous considérons cette prise de position comme un acte d'opposition à la stratégie du groupe TF1 [pour qui] l'adoption de ce projet de loi est un enjeu fort. » Jérôme Bourreau s'y voit reprocher d'avoir « mis [le] groupe en difficulté, [sa] position faisant apparaître le défaut d'alignement d'un responsable "web" avec la position officielle défendue par la direction. » (<http://www.ecrans.fr/Denonce-par-Albanel-vire-par-TF1,7137.html>).

8. Jérôme Bourreau-Guggenheim réagit : il porte plainte contre TF1 « pour discrimination en raisons de [ses] opinions ». Le 28 juillet 2010, il écrit : « Après plusieurs mois d'instruction, le procureur de la République du tribunal de Nanterre, Philippe Courroye, a conclu le 6 mai [2010] au classement sans suite de ma plainte, au motif que le délit de discrimination ne pouvait être "juridiquement qualifié au regard des dispositions de l'article 225-1 du code pénal". En d'autres termes, et de façon très contradictoire, mon licenciement ne serait pas dû à mes opinions. » (<http://eco.rue89.com/2010/07/28/hadopi-il-y-a-un-an-j-ai-ete-licencie-par-tf1-160269>)

9. Dans le même billet, Jérôme Bourreau indique encore : « Loin d'être en reste, la chaîne, par l'intermédiaire de ses avocats, multiplie les manœuvres juridiques pour reculer l'échéance d'une quelconque conclusion. Ainsi, le conseil des prud'hommes de Boulogne-Billancourt, que j'avais également saisi, a renvoyé l'examen de mon dossier au 16 mai 2011. Nous nous trouverons alors deux ans après les faits. »

Plusieurs points méritent d'être soulignés. Premier point : l'enquête à réaliser devait se nourrir de « comptes rendus d'enquête » qui sont... des articles trouvés sur Internet. Il ne s'agit donc pas d'une enquête *ab ovo*, comme devrait l'être une véritable enquête journalistique ou judiciaire : nous ne pouvons pas, bien sûr, « perquisitionner », « saisir » tel document ou tel



objet, ni même interroger tel ou tel acteur réel ou supposé de l'affaire – Jérôme Bourreau, sa femme Sophie, Françoise de Panafieu, son attachée parlementaire Marie-Christine Méchet, Christine Albanel, son ancien directeur adjoint Christophe Tardieu, Jean-Michel Counillon, Arnaud Bosom, la DRH de TF1, Philippe Courroye, etc. Deuxième point : l'enquête « de seconde main » ainsi réalisée doit être regardée de toute façon comme *exploratoire* ; une fois un compte rendu d'enquête rédigé, il convient de le confronter à *nouveaux frais* avec les « réponses » recelées par l'Internet. Troisième point : cette seconde enquête, *confirmatoire*, doit également se nourrir de *questions* auxquelles le compte rendu d'enquête rédigé ne répondrait pas, et doit alors tenter d'y répondre : une enquête n'est jamais définitive ; l'accès à de nouveaux éléments d'information conduira l'enquêteur à *relancer l'enquête*. On aura noté ainsi que, comme il en va toujours dans les comptes rendus d'enquête lacunaires qu'offre la presse (en ligne ou non), de nombreux points restent dans l'obscurité (la vidéo qu'on trouvera à l'adresse Internet [http://www.dailymotion.com/video/x9as1n\\_jerome-bourreau-sexplique-sur-franc\\_news](http://www.dailymotion.com/video/x9as1n_jerome-bourreau-sexplique-sur-franc_news) donne un bon exemple de ces « simplifications », *qui sont parfois le fait des acteurs directs eux-mêmes*). Quand, ainsi, l'attachée parlementaire de Françoise de Panafieu a-t-elle *forwardé* le message de Jérôme Bourreau au ministère de la Culture ? À qui l'a-t-elle adressé ? À une adresse électronique collective ou à celle d'un membre identifié du ministère ? Comment est-il venu sous les yeux de Christophe Tardieu ? Nous savons que, d'après TF1, celui-ci l'aurait transmis le jour même à Jean-Michel Counillon ; mais en même temps nous ne connaissons pas (encore) la date en question. Le *questionnement* qu'engendre l'enquête sur une question *Q* donnée est un facteur essentiel *de la qualité de la réponse*. Dans le cas examiné, ainsi, une question non évidente est celle-ci : *pourquoi* Jérôme Bourreau écrit-il à « sa » députée à propos du projet de loi Hadopi ? Il s'agit là d'une question tout à la fois naïve et cruciale, que personne parmi les répondants n'a, semble-t-il, posée – mais à laquelle on aura des éléments de réponse dans l'article figurant à l'adresse <http://www.ecrans.fr/Vire-tf1-fr,7612.html>.

**13.** Pour ce qui est de l'*analyse didactique* en général (et en particulier de l'analyse didactique du texte *Quand l'entreprise apprend à vivre* : voir le point **10** ci-dessus), plusieurs « gestes d'étude » sont hautement recommandés : on les précise ci-après.

**a)** Le texte des deux premières leçons (contenues dans le Module 1, *Leçons de didactique*) pourra être réexaminé afin d'y identifier des éléments de réponse aux questions ci-après (qui constituent un outil pour approfondir la compréhension de ces leçons) :

## Leçon 1

**QL<sub>1</sub>.** De quelles réalités sociales et culturelles contrastées l'emploi du mot *didactique* témoigne-t-il dans l'histoire des sociétés européennes ?

**QL<sub>2</sub>.** Comment peut-on définir *le* didactique ? Quels exemples de gestes didactiques peut-on donner ?

**QL<sub>3</sub>.** Comment peut-on définir *la* (science) didactique ?

**QL<sub>4</sub>.** Que signifie l'affirmation selon laquelle « toute science peut être regardée comme vouée à l'étude, à des fins de connaissance *et* d'action, de certains types *de conditions et de contraintes* qui concourent à déterminer la vie des sociétés » ? Quel exemple peut-on donner à propos des mathématiques ?

**QL<sub>5</sub>.** En quoi peut-on dire que « la didactique est une science comme les autres » ?

**QL<sub>6</sub>.** Quelle distinction fait-on, en théorie anthropologique du didactique, entre *conditions* et *contraintes* ?

**QL<sub>7</sub>.** Peut-on dire que « le didactique est coextensif à la diffusion des connaissances » ? Pourquoi ? Quel exemple peut-on donner pour éclairer cette réponse ?

## Leçon 2

**QL<sub>8</sub>.** Qu'appelle-t-on *échelle des niveaux de codétermination didactique* ? En quoi celle-ci manifeste-t-elle l'ambition d'une théorie du didactique à être une théorie *anthropologique* du didactique ? Comment illustrer sur un exemple mathématique la prise en considération de cette échelle pour expliquer des faits d'apprentissage ou de non-apprentissage ?

**QL<sub>9</sub>.** Quels arguments peuvent justifier que l'on parle de *la* didactique et pas seulement de la didactique de l'histoire, de la didactique des mathématiques, de la didactique du français, etc. ?

**QL<sub>10</sub>.** Qu'appelle-t-on *refoulement du didactique* ? En quoi ce phénomène est-il lié à la mise en avant du *pédagogique* ? À la *péjoration du didactique* ?

**QL<sub>11</sub>.** Qu'est-ce qu'un *système didactique* ? Quels exemples de systèmes didactiques peut-on donner ?

**QL<sub>12</sub>.** Qu'est-ce qu'une *association* de systèmes didactiques ? Quels types de systèmes didactiques peut-on y distinguer ? Quels exemples peut-on donner de telles associations ?

**QL<sub>13</sub>.** En quoi peut-on parler de la *fragilité* du didactique ? Comment illustrer cette notion ?

**QL<sub>14</sub>.** L'analyse du fonctionnement d'un système didactique  $S(X; Y; \heartsuit)$  peut conduire à examiner les questions suivantes :

- Qu'est-ce que  $X$  aura-t-il pu apprendre, à court ou moyen terme, du fait du fonctionnement de  $S(X ; Y ; \heartsuit)$  ?
- Qu'est-ce que  $Y$  et certains environnements éventuels de  $S(X ; Y ; \heartsuit)$  auront-ils pu apprendre, à court ou moyen terme, du fait du fonctionnement de  $S(X ; Y ; \heartsuit)$  ?
- Quels changements le fonctionnement de  $S(X ; Y ; \heartsuit)$  a-t-il pu apporter dans les conditions et les contraintes gouvernant son fonctionnement ultérieur ?

Que faut-il entendre par là ?

**QL<sub>15</sub>.** Certains auteurs ont parlé de *mathétique*. De quoi s'agit-il ? Qu'est-ce qui explique la proximité apparente du mot avec celui de *mathématique* ? En quoi peut-on dire que la didactique inclut une mathétique ?

Notez que la numérotation (questions 1 à 7 pour la leçon 1 et 8 à 15 pour la leçon 2) sera continuée pour les leçons à venir.

**b)** Il convient de plus d'examiner attentivement la nouvelle version du Module 2, *Analyses didactiques*, qui comporte *quatre nouveaux textes* (numérotés 5, 6, 7 et 8) accompagnés comme précédemment de *notes pour une analyse didactique* : c'est là une occasion unique de progresser en la matière.

**c)** On examinera encore les éléments de réponse apportés, dans le Module 4, c'est-à-dire dans le *Forum des questions*, aux deux seules questions qui m'ont été communiquées jusqu'ici. (Notez que, généralement, afin d'en gommer les particularismes de rédaction, les questions transmises apparaissent dans le *Forum* très légèrement lissées au plan stylistique.)

**d)** À l'issue du travail répondant aux indications précédentes, les questions qui resteraient pour vous sans réponse assurée gagneraient à m'être communiquées : elles enrichiront notre *Forum des questions*.

**14.** Le module 1 (*Leçons de didactique*) reste inchangé pour le moment.

**15.** Les travaux correspondant à l'*étude 2*, c'est-à-dire à l'analyse didactique du texte *Quand l'entreprise apprend à vivre*, sont attendus (deux seulement m'ont jusqu'ici été adressés).

**16.** On trouvera au point **17** ci-après un *rapport de correction* de l'étude 2 relative au texte reproduit au point **10** ci-dessus. Voici d'abord *une analyse didactique* de ce texte, analyse qui sera complétée dans le rapport de correction lui-même en relation avec les travaux remis.

**a)** Le premier geste d'une telle analyse, en principe, consiste à repérer dans le texte à analyser les systèmes didactiques  $S(X ; Y ; \heartsuit)$  qui s'y trouvent mentionnés ou évoqués. Celui que nous appellerons ici le narrateur, Jean Lemineur, évoque d'abord sa propre formation en plâtrerie : « J'ai fait mon apprentissage chez les Compagnons du Devoir, je suis compagnon plâtrier... » Cette formation a dû donner lieu à sa participation en tant que  $x \in X$  à divers systèmes didactiques  $S(X ; Y ; \heartsuit_P)$ , où  $\heartsuit_P$  (notation qui se lit « cœur indice P ») désigne un enjeu de formation en la matière. Rien ne nous est dit, ici, ni sur  $X$ , ni sur  $Y$ , ni, de façon plus précise, sur  $\heartsuit_P$ .

**b)** Pour y voir un peu plus clair (il y a beaucoup d'implicites volontaires ou involontaires, dans le propos du narrateur), on peut consulter l'article « Compagnonnage » de l'encyclopédie *Wikipédia* ; on y lit notamment ceci :

Le titre de Compagnon est attribué à l'ouvrier qui, après avoir rempli son temps d'apprentissage et s'être perfectionné sur le tour de France, [a] réalisé un travail appelé communément chef-d'œuvre. Il est dit travail de « réception » (la réception est une cérémonie qui donnera à l'aspirant le titre de compagnon).

Il poursuivra sa formation auprès de divers patrons et « pays » ou « coteries » qu'il côtoiera sur le tour de France. Au cours de son périple, il trouvera partout une maison de compagnons, où sont situées « Cayennes » et « Chambres ». Cette maison est gérée par une femme : « Dame économe », « Dame hôtesse » ou « Mère » en fonction du degré d'initiation reçue par cette dernière. Chambres et Cayennes font référence, suivant les Métiers, au lieu où se réunissent les Compagnons de chaque Métier. Au sein des maisons, on trouve le « premier aspirant » qui seconde la mère en cas d'absence et le « Rouleur », ou « Rôleur », compagnon itinérant qui autrefois était chargé de l'embauche et qui, maintenant, seconde le Prévost ou le directeur, tout en faisant souvent office de maître de cérémonie.

(Pour le vocabulaire du compagnonnage, on pourra se reporter au lexique proposé à l'adresse <http://www.compagnons-du-devoir.com/main.php?rub=76>.) Il résulte de là que, au-delà de l'apprentissage, le narrateur a dû participer en position d'instance étudiante à des systèmes

didactiques divers, au cours de son tour de France, lors de la préparation de son chef d'œuvre et encore chez divers patrons.

c) La seule question à laquelle nous puissions vraiment répondre est la question  $\Sigma_0$  : « Quelle est l'institution mandante de  $S(X ; Y ; \heartsuit) ?$  » Il s'agit, bien entendu, de ce qui est désigné ici par l'expression « Compagnons du Devoir ». L'article « Association ouvrière des compagnons du devoir du tour de France » de l'encyclopédie *Wikipédia* fournit des informations qui sont implicites dans les propos du narrateur : retenons ainsi que cette association dispose d'une « trentaine de CFA » (centres de formation d'apprentis[sage]). Comme souvent, l'institution mandante a ici la structure d'une hiérarchie d'institutions :  $X$  et  $Y$  peuvent ainsi être les mandataires d'une « hiérarchie » d'institutions qui s'autorisent l'une l'autre de façon descendante – un CFA étant ainsi mandaté par les « Compagnons du devoir ».

d) Dans le propos du narrateur, aucun système didactique n'est cependant particularisé. Malgré cela, on peut considérer la question  $\Sigma_5$  : « Qu'est-ce que  $X$  aura-t-il pu apprendre, à court ou moyen terme, du fait du fonctionnement de  $S(X ; Y ; \heartsuit) ?$  » Si l'on considère non pas tel système didactique déterminé mais *l'ensemble* de ceux qui ont concouru à la formation du narrateur, on peut imaginer que celui-ci y a appris certaines des « capacités » qui le qualifieront pour qu'il soit nommé « prévôt de la Maison des Compagnons du Devoir à Paris ». Mais c'est là bien sûr une conjecture.

e) Considérons la suite du propos :

Notre association compte 1100 salariés et a pour but de former des jeunes dans 21 métiers tels que le bâtiment ou la pâtisserie, par le biais de l'apprentissage en entreprise puis d'un perfectionnement à travers le traditionnel Tour de France, de plus en plus souvent complété par des séjours à l'étranger ; le but est de permettre non seulement l'apprentissage des facettes les plus différentes possibles du métier, mais aussi une expérience culturelle variée et la construction de la personnalité.

Ce qui est désigné ici comme « notre association » est, a-t-on supposé plus haut, « l'Association ouvrière des compagnons du devoir du tour de France ». Dans l'échelle des niveaux de codétermination didactique (voir le Module 1, p. 8), il s'agit là de « l'école », titre qu'elle partage avec ses divers établissements, les CFA. Cette école enseigne diverses « disciplines » : 21 d'après le narrateur, qui n'en cite explicitement que quelques-unes. Le site

Web « Les Compagnons du devoir » en recense 25 (voir <http://www.compagnons-du-devoir.com/main.php?rub=24>) :

Boulangier / Carrossier constructeur / Charpentier constructeur bois / Chaudronnier / Cordonnier bottier / Couvreur / Ebéniste / Electricien / Forgeron / Jardinier-paysagiste / Maçon / Maréchal-ferrant / Maroquinier / Mécanicien / Mécanicien de précision / Menuisier / Métallier / Pâtissier / Peintre / Plâtrier-Staffeur-Stucateur / Plombier / Sellier / Tailleur de pierre / Tapissier / Tonnelier

Cependant, l'article « Association ouvrière des compagnons du devoir du tour de France » de *Wikipédia* en dénombre 21 :

Boulangier / Carrossier constructeur / Charpentier / Chaudronnier / Cordonnier bottier / Couvreur / Ébéniste / Électricien / Maçon / Maroquinier / Mécanicien constructeur / Mécanicien de précision / Menuisier / Métallier / Pâtissier / Peintre / Plâtrier-plaquiste-staffeur / Plombier-chauffagiste / Sellier / Tailleur de pierre / Tapissier.

(Cette seconde liste ignore apparemment les métiers de forgeron, de jardinier-paysagiste, de maréchal-ferrant et de tonnelier.) Quoi qu'il en soit, l'école héberge à travers ses différents établissements des systèmes didactiques du type  $S(X_1 ; Y_1 ; \heartsuit_1)$ ,  $S(X_2 ; Y_2 ; \heartsuit_2)$ ,  $S(X_3 ; Y_3 ; \heartsuit_3)$ , etc., où  $\heartsuit_1$  = métier de boulangier,  $\heartsuit_2$  = métier de carrossier,  $\heartsuit_3$  = métier de charpentier, etc. Chaque fois, deux autres grands enjeux didactiques sont présentés comme co-présents : l'acquisition d'une « expérience culturelle variée » et « la construction de la personnalité ».

f) On aura noté que le narrateur dit bien peu de chose sur les  $x \in X$  (non plus d'ailleurs que sur les  $y \in Y$ ). On ne sait pas, ainsi, si « le jeune » peut être... une jeune fille. Le passage suivant, trouvé sur le site des Compagnons du devoir (<http://www.compagnons-du-devoir.com/main.php?rub=32>), apporte à cet égard quelques précisions bienvenues :

L'accès au CFA des Compagnons du Devoir est possible pour les jeunes gens et jeunes filles âgés de 16 à 25 ans, d'un niveau scolaire minimal équivalent à celui d'une fin de classe de troisième.

Pour entrer au CFA des Compagnons du Devoir, il faut être curieux (avoir envie d'apprendre !), ne pas craindre de se faire des amis, et accepter de respecter quelques règles.

Un positionnement en français et calcul est proposé aux candidats lors d'une demi-journée d'information (nous rencontrer).

Notons que ce détail sur l'un des contenus de la journée de positionnement est passé sous silence dans le propos du narrateur.

**g)** Ce qu'il faut surtout noter c'est que rien ne sera dit de spécifique par le narrateur à propos des divers métiers auxquels l'association forme. De fait, dans l'échelle des niveaux de codétermination didactique, le propos du narrateur oscille entre les niveaux de la *société*, de l'*école* et de la *pédagogie*. (On a là un exemple typique de *refoulement du didactique*.) Le niveau de la société se manifeste ainsi, solidairement, à travers la *demande* des entreprises et, d'un même mouvement, à travers l'*attrait* des jeunes pour certains métiers (celui de boulanger-pâtissier par exemple) et leur *inappétence* pour d'autres (celui de cordonnier-bottier), sans que des éléments d'explication soient proposés par le narrateur à propos de ces comportements. On pourrait penser par exemple que, dans les milieux populaires, chacun connaît, comme client, le métier de boulanger alors que cela n'est pas vrai pour le métier de bottier ; et on peut même penser que c'est cela qui a conduit le narrateur à illustrer son propos par ces deux métiers « opposés ».

**h)** On doit situer au niveau de l'*école* des conditions qui détermineront en grande partie la pédagogie « externe » de l'institution. Pour l'essentiel, il s'agit d'une pédagogie de l'alternance. L'article « Contrat d'apprentissage » de *Wikipédia* précise :

L'apprenti apprend un métier en le pratiquant avec l'encadrement d'un maître d'apprentissage qui connaît la pratique du métier et peut l'enseigner et en suivant parallèlement un enseignement théorique et pratique dans un Centre de formation d'apprentis (CFA) avec pour principal objectif la préparation du diplôme.

Dans l'entreprise même, l'apprenti participe à un ou des systèmes didactiques où l'instance d'aide à l'étude peut être en particulier le tuteur ou maître d'apprentissage. Ce qui est sûr, c'est qu'un tel dispositif de formation suppose la mise en place de conditions idoines qui se situent d'abord au niveau de l'école, ainsi que le suggère l'article « Formation par alternance » de *Wikipédia*, que nous citons ci-après en modifiant légèrement sa typographie) :

### **Organisation de l'alternance**

L'alternance nécessite une organisation particulière de la part de l'employeur, de l'alternant, et du centre de formation. [...] Cette situation nécessite la mise en place d'un système relationnel permanent et performant. Les acteurs communiquent le plus souvent par un carnet de suivi de l'alternance. L'évaluation de l'alternant est conjointe entre le centre de formation et l'entreprise. Une telle organisation montre bien que l'alternance ce n'est pas des stages, mais un partage de la formation entre l'école et l'entreprise. Un partage qui, pour prendre toute sa puissance, doit être conçu non comme un simple alternat mais comme une situation formative par la mise en synergie des deux lieux de formation (entreprise / centre de formation) et des deux types de formateurs (maître d'apprentissage ou tuteur / enseignant). [...]

### **L'entreprise**

L'entreprise doit adopter au sein même de sa structure un ensemble de moyens permettant à l'alternance de prendre tout son sens. Ces moyens peuvent être humains (accompagnateur ou tuteur en entreprise ou maître d'apprentissage, responsable des alternants, correspondant ressources humaines) mais également organisationnels (suivi quotidien de l'alternant, formation accentuée, écoute plus importante).

Cet article indique que, de même, le centre de formation doit, quant à lui, veiller au « suivi des entreprises proposant l'alternance », mettre en place une « formation adaptée au rythme de l'alternance » et organiser la « prise en compte des questions, des problèmes découverts par les alternants lors de leurs périodes pratiques en entreprise ».

**i)** Les conditions « scolaires » (au niveau de l'école) permettent le parcours de formation lui-même, parcours qui relève du niveau des conditions et contraintes *pédagogiques*. Le narrateur insiste, à cet égard, sur l'attention portée par l'institution scolaire – l'association – sur le processus d'*entrée* dans le parcours : *d'abord* journée de positionnement en présence des parents ; *ensuite* semaine de découverte du métier au sein d'une entreprise, *enfin*, le cas échéant, signature d'un *contrat d'apprentissage* de deux ans, qui constitue le premier engagement formel du jeune en formation.

**j)** Durant les deux années d'apprentissage alternent « des périodes de six semaines en entreprise et de quinze jours de stage chez les compagnons ». Le narrateur décrit le parcours de formation ultérieur en ces termes : « Après ces deux ans, l'apprenti compagnon commence son voyage qui durera trois, quatre, cinq, voire dix ans. Le parcours du compagnonnage



comprend différentes étapes : apprenti, aspirant, compagnon. » L'article « Compagnons du Devoir » de *Wikipédia* donne un peu plus de détails :

La formation comprend trois niveaux :

- Apprenti ou stagiaire : jeune qui suit une formation en alternance dans un « centre de formation d'apprenti » (CFA) pour obtenir un CAP. Pour devenir aspirant, l'apprenti doit réaliser une « maquette d'adoption ». À l'issue de la correction de cette maquette, la communauté des aspirants et compagnons jugeront si l'apprenti ou le stagiaire peut être « adopté » en qualité d'aspirant et ainsi faire partie de la communauté des Compagnons ;
- Aspirant ou affilié : Jeune en cours de perfectionnement sur le « tour de France » ;
- Compagnon : Aspirant qui a réalisé son travail de réception, le « chef-d'œuvre de réception » qui démontre ses capacités professionnelles.

Les passages d'un niveau à l'autre sont souvent assortis de rites traditionnels.

L'hébergement des apprentis et des compagnons se fait dans des « maisons des Compagnons du Devoir » (du moins pour l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir) [qui sont] au moins [de] 80 en France, plus quelques-unes dans d'autres pays du monde.

**k)** Par contraste avec le caractère sommaire de sa description du parcours de formation (« Le parcours du compagnonnage comprend différentes étapes : apprenti, aspirant, compagnon »), le narrateur paraît insister fortement sur un point : le fait que le jeune en formation ne serait en aucune façon, et à aucun moment, « piégé » par l'association. On a vu avec quels scrupules l'entrée dans la formation était censée être gérée ; le narrateur précise ensuite ce qui suit : « Ceux qui, pour des raisons personnelles ou familiales, veulent interrompre le parcours peuvent le faire à tout moment. » L'engagement « compagnonnique » ne concernera finalement que « ceux qui vont jusqu'au bout, réalisent leur chef-d'œuvre et deviennent compagnons ».

**l)** Au cours du débat où Jean Lemineur prend la parole (débat qui occupe les pages 95 à 129 de l'ouvrage *Quand l'entreprise apprend à vivre*), et à la suite de l'intervention que nous analysons ici, ce « narrateur » répond à une question d'une participante au débat :

**Tanja Wolf :** Est-ce vous ou les jeunes eux-mêmes qui déterminez le parcours dans les différentes entreprises ?

**Jean Lemineur :** Les jeunes peuvent émettre le souhait d'aller en apprentissage dans une ville de leur choix ; chaque fois que c'est possible, nous nous efforçons de leur donner satisfaction.

Actuellement, nous travaillons beaucoup pour améliorer l'écoute des jeunes et construire avec eux leur parcours d'apprentissage. (p. 102)

On retrouve ici le souci de mettre en avant, même quand la réalité paraît n'être pas absolument conforme à l'idéal évoqué, le souci pédagogique d'une conduite conviviale à l'endroit des jeunes, un peu comme s'il s'agissait de se mettre au diapason d'un style pédagogique « moderne » afin d'être en meilleure adéquation avec la culture « jeune » d'aujourd'hui.

**m)** Notons que l'on ne sait rien, ici, du pourcentage de ceux *qui ne terminent pas* le parcours de formation. Ce qu'on peut conjecturer, à cet égard, c'est que l'attitude affichée comme bienveillante, non tyrannique, à l'endroit du jeune qui doit s'engager ou poursuivre son engagement possède en vérité deux faces : le jeune peut interrompre son parcours *motu proprio*, certes, mais son parcours peut aussi être *arrêté* par l'école qui lui a offert la possibilité de le suivre jusque-là. Ces processus de sélection à l'entrée comme en cours de formation ne sont nullement mis en avant par le narrateur, on l'a noté déjà. Une autre fois encore celui-ci interviendra – brièvement – dans le débat pour dire ceci :

De notre côté, le public que nous ciblons n'est pas forcément celui des jeunes en difficulté, et nous ne pouvons pas accueillir de jeunes au dessous du niveau de troisième ; nous recherchons plutôt des gens qui peuvent se qualifier et progresser dans le métier. (p. 113)

On voit ainsi que l'école des Compagnons du devoir met en œuvre une forme subtile (ou du moins présentée subtilement par le narrateur) de « sélection » à l'entrée et en cours de formation, sélection qui serait fondée sur une certaine forme d'évaluation pronostique. De fait, ce qui est attendu idéalement du *x* qui entre en apprentissage, c'est qu'il devienne un jour un compagnon capable même de « faire le *y* » pour les nouveaux entrants : « Ceux qui vont jusqu'au bout, souligne le narrateur, réalisent leur chef-d'œuvre et deviennent compagnons, prennent l'engagement de retransmettre à leur tour ce qu'ils ont appris, qu'il s'agisse du métier lui-même ou des valeurs qu'ils ont pu acquérir tout au long du compagnonnage. »

**n)** Le dernier paragraphe de l'intervention de Jean Lemineur met en relief la tension apologétique – pour ne pas dire publicitaire – de son propos : les jeunes que l'association voudrait voir venir à elle ne sont pas toujours au rendez-vous ; l'offre de formation des Compagnons du devoir est inégalement recherchée, en dépit même des besoins de la *société* :

À l'heure actuelle, notre plus grande difficulté est de trouver des jeunes motivés pour entreprendre cette formation. Il y a afflux de demandes dans certains métiers, notamment les métiers du bois, ou encore la boulangerie-pâtisserie, mais dans d'autres métiers, par exemple celui de cordonnier-bottier, c'est beaucoup plus difficile, alors même qu'il existe une demande forte de la part des entreprises : certaines sont même prêtes à former elles-mêmes des jeunes sans aucune qualification, mais n'en trouvent pas.

La dernière observation du narrateur – certaines entreprises « sont même prêtes à former elles-mêmes des jeunes sans aucune qualification » – porte en elle l'évocation de systèmes didactiques mandatés proprement par certaines entreprises, qui créeraient par là une école en leur sein, en y recevant « des jeunes sans aucune qualification ».

**p)** La boucle est ainsi bouclée, de la *société* à la société en passant par l'*école* et la *pédagogie*. Mais ce qui est radicalement absent, c'est, bien sûr, *le didactique*. Le « quelque chose » à apprendre n'est présent que sous la forme globale de discipline d'ensemble d'un métier. À la question  $\Sigma_5$ , « Qu'est-ce que  $X$  aura-t-il pu apprendre, à court ou moyen terme, du fait du fonctionnement de  $S(X ; Y ; \heartsuit) ?$  », on peut simplement répondre : les « facettes les plus différentes possibles du métier », avec, en outre, « une expérience culturelle variée » et une certaine « personnalité ». Bien entendu, à la question  $\Sigma_4$ , « Que font  $X$  et  $Y$  pour que  $X$  “apprenne”  $\heartsuit ?$  », on ne peut rien répondre s'agissant de ce qui se passe à l'intérieur des divers systèmes didactiques  $S(X ; Y ; \heartsuit)$  en lesquels se décline le parcours de formation. Si nous savons un peu qui sont les  $x \in X$ , nous ne savons rien des  $y \in Y$ . Le didactique est bien refoulé.

**17.** Dix contributions ont été remises proposant une analyse didactique du texte examiné au point précédent. On trouvera ci-après un certain nombre de scholies et de développements suscités par les analyses proposées.

**a)** À l'instar de ce qui a été fait dans l'analyse proposée au point **16**, plusieurs contributions font appel à des documents autres que le texte à analyser pour préciser certains points. Dans un tel cas, il convient, pour chaque indication empruntée à l'un ou l'autre de ces documents, de fournir une référence qui permette autant que possible de la retrouver.

**b)** Certaines contributions affirment que le texte laisse voir du didactique. Cela est vrai en ce qui concerne ce didactique constitué de gestes visant à modifier des conditions relevant des niveaux *pédagogique, scolaire, voire sociétal*. Par exemple, lorsqu'un CFA signe un contrat d'apprentissage avec une entreprise, il y a bien une intention didactique ordonnée à un certain enjeu didactique global ; en sorte par exemple que, si le futur apprenti a choisi de se former en sellerie, l'entreprise contractante ne sera pas une entreprise de chaudronnerie, de mécanique de précision ou de peinture. Mais le texte examiné ne mentionne pas de geste visant à modifier des conditions se situant au niveau de la *discipline* à laquelle l'apprenti doit se former, qu'il s'agisse de sellerie, de chaudronnerie, de mécanique de précision ou de peinture. Or c'est à ce niveau, celui de la discipline, qu'il y a ici, à proprement parler, *refoulement du didactique* – même si ce processus de refoulement peut, d'une façon générale, « remonter » les niveaux et venir occulter les gestes didactiques relevant des niveaux pédagogique ou scolaire par exemple.

**c)** Lorsqu'on considère un système didactique  $S(X ; Y ; \heartsuit)$ , il doit être entendu que  $X$  et  $Y$  sont des *ensembles de personnes*, de tels ensembles pouvant à la limite être réduits à *une* personne pour ce qui est de  $X$  (comme il en va dans une « leçon particulière » par exemple), ou même être *vides* pour ce qui est de  $Y$  (le système considéré est alors *autodidactique*). S'il est vrai que  $X$  et  $Y$  sont des institutions (au sens de la théorie anthropologique du didactique), ce ne sont pas pour autant des institutions quelconques. C'est ainsi que, dans le cas d'une formation en alternance, l'entreprise ou la maison des compagnons ne peuvent être identifiées à  $Y$  et encore moins à  $un\ y \in Y$  (qui est une *personne*). L'entreprise fonctionne comme une école auxiliaire qui mandate l'un de ses membres – ou plusieurs de ses membres – pour « faire le  $y$  » auprès de l'apprenti  $x$  à propos de certains enjeux didactiques. La maison des compagnons, elle, est simplement le lieu où logent les apprentis de passage : le fait qu'elle héberge certainement des systèmes didactiques intermittents des types  $S(x ; \emptyset ; \heartsuit)$ ,  $S(x_1, x_2 ; \emptyset ; \heartsuit)$ , etc., où  $\heartsuit$  est un enjeu partiel de l'enjeu « global »  $\heartsuit$ , n'en fait pas pour autant un  $y$ . Ajoutons aussi qu'un système didactique ne saurait avoir pour  $Y$  un ensemble de « 1100 salariés » (ainsi que le suggèrent certaines contributions) : l'association mandate tel ou tel de ses salariés pour faire le  $y$  auprès d'un groupe de  $x$  à propos d'un certain enjeu didactique partiel  $\heartsuit$ . L'image reproduite ci-après, « empruntée » au site des Compagnons du devoir (on la trouvera à l'adresse <http://www.compagnons-du-devoir.com/main.php?rub=2462>), montre un  $x$  étudiant le métier de tapissier avec « son »  $y$ , ainsi qu'un « aspect » (matériel, visible) de l'enjeu didactique du moment. *Il y a là un correctif qu'il est important de prendre en compte.*



**d)** La désignation des enjeux didactiques ♥ doit se faire de façon prudente : dans certaines contributions, elle va parfois très au-delà de ce qui peut recevoir le statut d'enjeu didactique d'un système didactique. Dans les systèmes didactiques où entre le jeune en formation,  $x$ , l'enjeu didactique est un enjeu partiel (qu'on peut noter comme ci-dessus ♥, et sur lequel, ici, nous ne savons rien) de l'enjeu « global » ♥, à savoir « le métier de... » – de plâtrier, de sellier, de maçon, etc. Que le jeune en formation soit en apprentissage ou effectue son tour de France, il « apprend le métier », même si, au long de la formation, il en apprend des « facettes » ♥\* différentes : la discipline du métier est l'enjeu didactique global, ♥, le seul que nous puissions *nommer* si nous nous limitons à suivre le propos du narrateur.

**e)** Une apparente confusion doit ici être clairement rectifiée : celle qui identifie un simple *objectif* – par exemple éprouver la détermination du jeune à s'engager dans l'apprentissage de tel métier – à un *enjeu didactique*, ce que, en règle générale, *il n'est pas*. *Il s'agit là d'un correctif qu'il est essentiel de prendre en compte* : tout objectif n'est pas nécessairement un enjeu didactique.

**f)** Certaines contributions semblent chercher à exprimer le plus possible de situations *en termes de systèmes didactiques* (ce qui, au reste, les entraîne à désigner comme *enjeu didactique* tout ce qui a l'apparence d'un *objectif* possible : voir le point précédent). Or toute interaction entre individus ne crée pas pour autant un système didactique ! En fait, la formation d'un système didactique ne va jamais de soi (revoir la section 8 de la leçon 2) et est toujours marquée par un processus d'agrément ou du moins de reconnaissance des personnes appelées à occuper la position de l'instance étudiante, d'une part, ou la position d'aide à l'étude, d'autre part, en fonction de l'enjeu didactique ♥ supposé. Ainsi, lors de la « journée

de positionnement », les échanges en aparté entre le jeune et ses parents ne prennent pas place, en principe, au sein d'un système didactique : interroger une personne, donner un avis, prodiguer un conseil, prendre une décision, par exemple, ne sont pas en eux-mêmes des « gestes didactiques », c'est-à-dire qui visent à aider quelqu'un à apprendre quelque chose : ce sont, en règle générale, des gestes *non didactiques*. Notons en outre, ici, en référence à ce qu'affirme telle ou telle contribution, que le « contrat d'apprentissage » *n'est pas* un système didactique, même s'il autorise, prévoit, gouverne la création et le fonctionnement de systèmes didactiques.

g) Même si, comme on l'a dit dans ce qui précède, on note quelques erreurs à redresser, l'ensemble des contributions montre une entrée décidée dans la question de l'analyse didactique d'un texte (ou plutôt des situations du monde qui s'y trouvent évoquées). Bien entendu, il conviendra de poursuivre le travail ainsi amorcé...

**18.** Pour la période qui s'ouvre, le travail à accomplir se centre sur deux nouvelles *Leçons de didactique*, les *leçons 4 et 5*, que l'on trouvera dans le Module 1 mis à jour. Ces deux leçons constituent en quelque sorte le culmen de la suite des leçons. Leur étude nécessite donc un effort soutenu, sans doute, mais dont l'intensité est à la portée de chacun. De cette ascension, nous reviendrons avec une conquête cruciale : la notion d'*analyse praxéologique* et un certain savoir-faire en la matière déjà.

**19.** Pour approfondir le travail d'étude de la leçon 3 et des leçons 4 et 5, on pourra s'appuyer sur les questions suivantes :

### **Leçon 3**

**QL<sub>16</sub>.** Quelle est la fonction d'un modèle didactique de référence ? Quels en sont les points de départs ?

**QL<sub>17</sub>.** Quel lien existe-t-il entre la notion de groupe d'étude et la notion de système didactique ?

**QL<sub>18</sub>.** Que signifie étudier une question *Q* ? Comment cela s'exprime-t-il à travers le « schéma herbartien réduit » ?

**QL<sub>19</sub>.** Qu'est-ce que le schéma herbartien semi-développé ? Comment peut-on illustrer la notion de milieu pour l'étude (ou milieu didactique) à propos de l'étude de la question *Q* suivante : « Comment calculer le prix hors TVA d'un bien dont on connaît le prix TVA incluse ? »

**QL<sub>20</sub>.** Comment le schéma herbartien semi-développé permet-il de représenter l'activité d'une classe scolaire censée étudier une question  $Q$  et où le professeur impose pour réponse de la classe à cette question une réponse qu'il a personnellement élaborée hors de la classe ?

**QL<sub>21</sub>.** Quels changements résultent de l'introduction en didactique du vocabulaire de l'enquête (sur une question  $Q$ ) à côté du vocabulaire de l'étude (de la question  $Q$ ) ?

**QL<sub>22</sub>.** Quels éléments possibles du milieu pour l'étude le passage du schéma herbartien semi-développé au schéma herbartien développé met-il en évidence ? Comment cela peut-il être illustré à propos de l'étude de la question  $Q$  suivante : « Comment calculer le prix hors TVA d'un bien dont on connaît le prix TVA incluse ? »

**QL<sub>23</sub>.** Comment décrire l'étude d'une œuvre  $O$  lorsqu'elle n'est pas finalisée par l'enquête sur une question  $Q$  ? Quelles critiques générales peut-on adresser à une telle étude non finalisée ? Quelles conséquences peut avoir sur une œuvre  $O$  le fait qu'elle ne soit pas étudiée de manière finalisée ?

**QL<sub>24</sub>.** Qu'appelle-t-on dialectique du sujet et du hors sujet ?

**QL<sub>25</sub>.** Qu'appelle-t-on dialectique du parachutiste et du truffier ?

**QL<sub>26</sub>.** Qu'appelle-t-on dialectique des boîtes noires et des boîtes claires ?

**QL<sub>27</sub>.** Qu'appelle-t-on dialectique des médias et des milieux ?

**QL<sub>28</sub>.** Qu'appelle-t-on dialectique de l'excription et de l'inscription ?

**QL<sub>29</sub>.** Qu'appelle-t-on dialectique de la diffusion et de la réception ?

**QL<sub>30</sub>.** Qu'appelle-t-on dialectique de l'étude et de la recherche ?

**QL<sub>31</sub>.** Qu'appelle-t-on dialectique de l'autonomie et de la synonomie ?

#### **Leçon 4**

**QL<sub>32</sub>.** En quoi consiste l'opération conduisant à réaliser une « analytique didactique » d'une œuvre  $O$  ? À quoi conduit-elle ? Quel exemple peut-on donner dans le cas où l'œuvre  $O$  est « les mathématiques » ? Que sont les quatre principaux niveaux en lesquels l'opération d'analytique didactique se réalise généralement s'agissant d'une discipline scolaire ? Que sont les effets de l'analytique didactique d'une œuvre quant aux questions en l'étude desquelles peut se décliner l'étude de  $O$  ?

**QL<sub>33</sub>.** Qu'est-ce qu'un type de tâches  $T$  ? Qu'est-ce qu'une tâche d'un type  $T$  donné ? Qu'appelle-t-on genre de tâches ? Quelle relation cette notion entretient-elle avec la notion de type de tâches ? En quoi une institution définit-elle à sa façon l'extension d'un type de tâches donné ? Comment peut-on illustrer cela à propos du type de tâches consistant à résoudre une équation du second degré ?

**QL<sub>34</sub>.** Étant donné un type de tâches  $T$ , que désigne la notation  $Q_T$  ? Que signifie le schéma formel suivant :  $S(X ; Y ; Q_T) \rightsquigarrow \tau_T$  ? Pourquoi utilise-t-on ici la lettre grecque tau ?

**QL<sub>35</sub>.** En certains domaines, pour communiquer une technique, il est usuel d'en fournir une description écrite. Quels exemples familiers peut-on donner de cet usage ? Pourquoi peut-on dire, malgré cela, qu'une technique « est une réalité littéralement *indicible* » ?

**QL<sub>36</sub>.** Qu'est-ce que la dialectique des types de tâches et des techniques ? Quel est le lien de cette dialectique avec la notion de type de tâches problématique ? Quel exemple peut-on donner de tout cela à propos de la résolution des équations du second degré ?

**QL<sub>37</sub>.** Dans une institution donnée, quelles difficultés peut créer l'existence de plusieurs techniques pour réaliser les tâches d'un type  $T$  déterminé ? À l'opposé, que permet l'existence d'une technique unique relativement à un type de tâches  $T$  au sein d'une institution donnée ? En quoi les difficultés liées à la coprésence de techniques différentes peuvent-elles surgir dans les contacts entre les acteurs de deux institutions distinctes ?

**QL<sub>38</sub>.** Quel destin attend généralement, dans une institution donnée, une technique qui y a été nouvellement introduite ? Quel lien peut-on voir entre ce destin et le phénomène de refoulement du didactique ?

**QL<sub>39</sub>.** Que signifie l'affirmation selon laquelle les techniques du corps sont – selon l'expression de Marcel Mauss – des « idiosyncrasies sociales » ? Quels exemples de telles techniques Mauss donne-t-il ?

**QL<sub>40</sub>.** En quoi peut-on dire que, pour saisir le didactique qui fut à l'origine de ce qui semble aujourd'hui naturel, le didacticien doit apprendre à reproblématiser le monde institutionnel ?

## **Leçon 5**

**QL<sub>41</sub>.** On considère un bloc pratico-technique  $\Pi = [T / \tau]$ . Pourquoi ce bloc est-il désigné par la lettre  $\Pi$  ? En quoi la dénomination de *bloc* est-elle justifiée ? Qu'est-ce qu'une technologie de la technique  $\tau$  (ou du bloc  $\Pi$ ) ? Pourquoi une telle technologie est-elle notée par la lettre grecque  $\theta$  ?

**QL<sub>42</sub>.** Étant donné un bloc pratico-technique  $\Pi = [T / \tau]$ , que désigne la notation  $Q_{\Pi}$  ? Comment pourrait-on compléter le schéma suivant :  $S(X ; Y ; Q_{\Pi}) \rightsquigarrow \dots$  ? Pourquoi ?

**QL<sub>43</sub>.** Dans la notation  $\Lambda = [\theta / \Theta]$ , où  $\theta$  est une technologie relative à un certain bloc pratico-technique  $\Pi = [T / \tau]$ , que désigne la lettre grecque  $\Theta$  ? Quel nom donne-t-on au bloc  $[\theta / \Theta]$  ? Pourquoi le désigne-t-on par la lettre grecque  $\Lambda$  ?

**QL<sub>44</sub>.** Étant donné un type de tâches  $T$ , qu'est-ce qu'une praxéologie formée autour de  $T$  ? Comment la notion de praxéologie permet-elle de définir la science didactique ?

**QL<sub>45</sub>.** Qu'est-ce que faire une analyse praxéologique d'une situation sociale ? En quoi la capacité à mener à bien une telle analyse est-elle utile au didacticien ? Au citoyen en général ?

**QL<sub>46</sub>.** Pourquoi dit-on d'une praxéologie  $[T / \tau / \theta / \Theta]$  qu'elle est ponctuelle ? Que désigne-t-on sous les noms de praxéologie locale et de praxéologie régionale ?



**QL<sub>47</sub>.** Dans beaucoup de praxéologies, on peut mettre en évidence diverses lacunes ou anomalies technologiques. Quel exemple peut-on donner de cela en matière de physique des leviers, telle que celle-ci est présentée aux candidats au professorat des écoles ?

**QL<sub>48</sub>.** Que peut-on appeler « bricolage praxéologique » ? Quel exemple peut-on donner d'un tel bricolage en matière culinaire ?

**20.** Pour se familiariser plus encore avec le travail d'*analyse praxéologique*, outre les exemples donnés dans le corps même des leçons 4 et 5, *on étudiera avec soin* les deux cas présentés dans le Module 3, *Analyses praxéologiques*. Cela fait, on mettra à l'épreuve son acquis en la matière en réalisant une analyse praxéologique, non d'un texte, mais d'une vidéo, laquelle donnera une (petite) postérité au texte extrait du livre *Quand l'entreprise apprend à vivre* dont nous avons tenté une analyse didactique. On accèdera à cette vidéo à l'adresse <http://www.compagnons-du-devoir.com/main.php?rub=2462> (ou encore, de façon directe, à l'adresse [http://www.compagnons-du-devoir.com/qt\\_view.php?video=130605\\_194134.mov](http://www.compagnons-du-devoir.com/qt_view.php?video=130605_194134.mov)) : on verra qu'il s'agit d'une vidéo d'un *apprenti tapissier*, Albéric, sur laquelle on ne fera pas ici davantage de commentaires. Comme précédemment, chacun s'efforcera de m'adresser par courrier électronique (à l'adresse [y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr), objet : RF en ligne), cette fois-ci d'ici le 6 mars 2011, des « notes pour une analyse praxéologique » concernant cette vidéo.

**21.** Le Module 4 – le *Forum des questions* – a fait l'objet d'une mise à jour dont on prendra connaissance. On notera en passant que deux corrections mineures ont été effectuées dans le point 5 de la réponse à la question 1 : je laisse le lecteur les identifier par lui-même. Dans la période à venir, on ne doit pas hésiter à m'adresser (à l'adresse indiquée ci-dessus) des questions précises sur lesquelles vous auriez buté durablement : elles recevront une réponse dans le *Forum des questions*.

---

Fin de la version du 6 février 2011

---

**22.** Pour la période qui s'ouvre, le travail à accomplir se centrera sur deux nouvelles *Leçons de didactique* encore, les *leçons 6* et *7*, que l'on trouvera dans le Module 1 mis à jour aux pages 62 à 102. Ces deux leçons vous paraîtront, on peut l'espérer, nettement moins aride que les deux précédentes : à vous de voir !

**23.** Cela ne doit pas nous faire oublier le caractère décisif de la notion d'*analyse praxéologique* et l'importance de la présence, dans l'équipement praxéologique d'un

responsable de formation ou d'un formateur, de la capacité théorique et pratique à conduire de telles analyses. En attendant d'y revenir là-dessus à propos de nouvelles situations, voici une analyse praxéologique de la vidéo d'Albéric le tapissier, proposée dans le point **20** ci-dessus.

**a)** Voici d'abord une transcription des *propos* du jeune tapissier (il manque donc ses *gestes*) :

Une qualité je pense très importante, c'est... c'est le toucher, en fait ; on a besoin de sentir avec les mains.

Je m'appelle Albéric, et je suis tapissier.

Pour moi un fauteuil c'est quelque chose qui a... ça a une âme. C'est quelque chose de vieux, il a une vie, il a eu plein d'histoires, il faut le respecter, il faut essayer de lui redonner de la vie aussi en même temps.

Là, ça c'est l'étape du sanglage... Au début on a le fût, c'est la carcasse... nue ; et on passe des sangles de façon à avoir un damier à la fin.

Moi j'aimais bien l'antiquité, la création, ça passe par le design. Y a plein, plein de choses que j'aimerais faire, en fait. Même un petit fauteuil euh... qui peut être juste un petit fauteuil très joli, quoi... Pour moi c'est quelque chose de... de super à faire.

On reprend essentiellement les vieilles techniques... à la seule différence que, bon, aujourd'hui, j'ai l'agrafeuse ; sinon, ça serait pratiquement les mêmes qu'il y a cent ans voire deux cents ans.

La difficulté de la mise en crin, déjà, c'est de faire quelque chose de... d'uniforme... Et euh... il faut arriver à avoir une certaine densité de crin aussi.

Y a rien de sûr encore mais je pense que je vais sûrement m'installer... Ce qui est bien lorsqu'on se met à son compte c'est qu'on arrive à avoir une certaine liberté ; la liberté de travailler comme on veut, de s'organiser comme on veut... Et... faire le travail que l'on veut.

On voit des fauteuils qui sont pas très... spécialement bien faits. Ç'a été fait pendant la guerre... et ce tapissier-là avait pas les matières pour le faire et euh... il avait marqué un petit mot en s'excusant, dans le fauteuil, en s'excusant qu'il soit pas fait dans les règles de l'art...

Là, on s'en va en chantier, on va faire un plafond tendu ; donc on prépare tout le matériel pour y aller.

Ben le plus délicat dans la pose de... de tentures, en fait, je pense, c'est lorsqu'on pose un tissu avec des motifs, ou avec des rayures, où faut en fait tout... on doit tout raccorder.

Avec le client, le tapissier, ce qu'il a commencé par faire... ils ont essayé de tout accorder ensemble avec les fauteuils, la moquette, le dessus de lit et les rideaux...

L'aspect d'un beau rideau, c'est la façon dont il tombe, dont les plis cassent et... le volume qu'il donne, fini.

Si on est déjà satisfait soi-même et que le client est satisfait, ben là c'est... c'est le paradis !

**b)** Les praxéologies qu'il s'agit d'analyser sont celles *mises en œuvre* ou *évoquées* par Albéric comme constitutives du métier de tapissier. La frontière est floue, mais réelle, avec les praxéologies qui permettent ici à Albéric d'explicitier et d'expliquer les praxéologies du métier : ces praxéologies, qu'on peut dire *hypodidactiques*, ne font pas partie du métier *stricto sensu*, mais de l'univers proche de l'« enseignement » du métier.

**c)** Voici maintenant quelques éléments d'analyse praxéologique de la vidéo ; on y suit linéairement le texte précédent, dont les différents alinéas ont été numérotés :

**(1) « Une qualité je pense très importante, c'est... c'est le toucher, en fait ; on a besoin de sentir avec les mains. »**

- La présentation commence d'emblée avec une notion technologique qu'Albéric situe au cœur de son équipement praxéologique professionnel : la notion de *toucher*. Il ne s'agit pas seulement de dire que, comme beaucoup d'autres, le métier est « manuel » ; mais de souligner que les mains jouent un rôle notamment par le *sens du toucher* (et pas seulement par la préhension, par exemple), par un *art du toucher* qui fait partie de l'art du tapissier.

- Il s'agit là d'une notion que, sans doute, Albéric juge emblématique du métier. Le fait de prendre, soulever, tirer, transporter des objets fait aussi partie du métier sans doute – une tendinite mal placée suffirait à la rappeler ! –, mais n'en est pas *emblématique* à l'instar du fait de *toucher* (du crin, etc. : pour le moment, on ne sait pas sur quoi s'exerce ce savoir-faire, on n'en connaît pas l'objet).

- La vidéo montre le travail des mains qui « touchent » le crin :



On voit là un premier *type de tâches*. La technique correspondante suppose un geste qui repose sur le toucher – geste jugé important par Albéric (et sans doute par la profession).

**(2) « Je m'appelle Albéric, et je suis tapissier. »**

- Le narrateur se présente ainsi doublement : il est une *personne* (Albéric) et il exhibe son statut de *sujet d'une institution professionnelle* – le métier de tapissier. Étant tapissier, Albéric parle en principe avec autorité des praxéologies de ce métier. Mais des assujettissements allogènes peuvent aussi se manifester dans son propos, notamment quand il s'exprime – comme il le fera plus loin – à une certaine distance du métier : on découvrira ainsi son assujettissement à l'institution « Jeunes (qui démarrent dans la vie professionnelle) ».

**(3) « Pour moi un fauteuil c'est quelque chose qui a... ça a une âme. C'est quelque chose de vieux, il a une vie, il a eu plein d'histoires, il faut le respecter, il faut essayer de lui redonner de la vie aussi en même temps. »**

- Ce propos est tenu par Albéric regardant la caméra : alors que, dans le passage (1), il commentait son *faire*, ici il énonce du *logos*.

- Le contenu de ce *logos* est en grande partie *théorique*, même si cette théorie s'exprime de façon métaphorique : un fauteuil *a une âme* – c'est donc un objet animé, qui a *une vie*. Ce sont là des affirmations qui, surtout, commandent un principe technologique : un fauteuil, cela doit être *respecté* – comme un être vivant, qui a vécu, voire qui a beaucoup vécu, qui parfois n'a plus qu'un souffle de vie, et qu'il faut ranimer.

- Derrière cela, il y a un *principe théorique supérieur*, qui restera en filigrane presque tout le temps : ce qui fait le métier de tapissier, ce sont les *objets* du métier (fauteuil, tentures, rideaux, etc.), plutôt que *l'usage social* de ces objets ou *leurs utilisateurs*, lesquels demeurent presque constamment absents des propos d'Albéric. Les propriétés des objets du point de vue de leur *emploi* sont ainsi transformées en propriétés *propres*, intrinsèques aux objets.

- Cette mise entre parenthèses de l'*emploi* (social, extraprofessionnel) des objets est ici d'autant plus frappante que le tapissier restaure un fauteuil pour que s'y assoient une théorie de postérieurs humains, qui feront ainsi l'essentiel de la vie quotidienne et de l'« histoire » du fauteuil. Mais il n'est pas sûr que le processus de reflux sur l'objet des propriétés de son emploi social soit dû uniquement, en ce cas, au caractère trivial de son usage : on peut voir là un processus *général* par lequel un métier détache ses objets de leur usage social en se donnant du même coup une apparence d'existence *intrinsèque*, alors même que leur valeur sociale est à l'évidence extrinsèque aux objets du métier.

**(4) « Là, ça c'est l'étape du sanglage... Au début on a le fût, c'est la carcasse... nue ; et on passe des sangles de façon à avoir un damier à la fin. »**

- Le propos explicite un autre *type de tâches* : le *sanglage*. Le fût (dont la fabrication ne relève pas de l'art du tapissier) est sanglé : un damier apparaît, comme le montre les images ci-après.



- Notons que ni la technique du sanglage (et en particulier la matière utilisée), ni la technologie (pourquoi un sanglage « en damier » ?) ne sont explicitées.

**(5) « Moi j'aimais bien l'antiquité, la création, ça passe par le design. Y a plein, plein de choses que j'aimerais faire, en fait. Même un petit fauteuil euh... qui peut être juste un petit fauteuil très joli, quoi... Pour moi c'est quelque chose de... de super à faire. »**

- De son *logos* personnel, Albéric livre ici quelques notions cardinales : « antiquité » (ou « Antiquité » ?), « création », « design ». Un « petit fauteuil », donc, peut être « très joli », ce qui ne se dit pas, en français, de n'importe quoi (dirait-on d'un nombre qu'il est joli ?) et

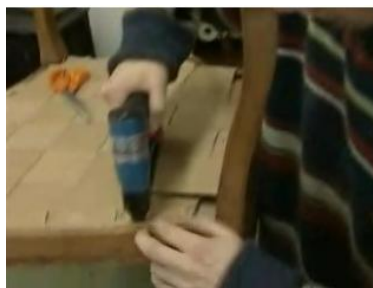
témoigne d'un *logos* qui situe les objets du métier dans le registre du *beau*, en quelque sorte intrinsèquement. Il y a là un phénomène typique d'*esthétisation* des objets du métier qui n'est certes pas propre au métier de tapissier – même un mathématicien peut parler d'un « joli théorème ».

- À tout cela Albéric ajoute une touche personnelle, égocentrique : faire un « joli fauteuil » c'est « super ». Le propos concerne toujours le *logos* personnel d'Albéric (nous ignorons s'il est aussi fortement présent dans le *logos* du métier), qui comporte donc cet enchaînement *théorique* : dans le métier de tapissier, on fabrique du beau ; fabriquer du beau est une source de grande jouissance.

- Notons-le encore : ici, *le client n'est pas roi* ; on l'oublie, il est exclu ! Tout se passe comme si, pour Albéric, il ne figurait pas parmi les raisons d'être du métier (c'est-à-dire du système praxéologique auquel le métier s'identifie).

**(6) « On reprend essentiellement les vieilles techniques... à la seule différence que, bon, aujourd'hui, j'ai l'agrafeuse ; sinon, ça serait pratiquement les mêmes qu'il y a cent ans voire deux cents ans. »**

- Il s'agit là d'un commentaire (sur les techniques du métier) qui a essentiellement une fonction *technologique* : l'ancienneté des techniques utilisées est – tacitement – un gage de leur *validité*.



- Pour rendre cet argument acceptable, Albéric doit avancer une autre proposition : l'usage de l'agrafeuse, qui apporte une modification indéniable, évidente, à la technique autrefois mise en œuvre, *ne changerait pas fondamentalement les choses*.

- En fait, une telle affirmation ne concerne que *quelques* gestes techniques, regardés comme emblématiques du métier. Elle passe sous silence toutes les conditions permettant *aujourd'hui* l'exécution de ces gestes – non seulement l'agrafeuse, mais l'électricité, les matières, les matériaux, les moyens de transports, de stockage, etc.

- Bien entendu, l'argument de l'ancienneté, à visée ennoblissante, n'est pas propre au métier de tapissier. Le recours combiné à la modernité (le « design ») et à « l'antiquité » est un peu plus rare sans être beaucoup plus original. Tout cela entre dans un *discours apologétique* qui est une partie cardinale du discours technologico-théorique sur lequel repose le système praxéologique coextensif au métier.

**(7) « La difficulté de la mise en crin, déjà, c'est de faire quelque chose de... d'uniforme... Et euh... il faut arriver à avoir une certaine densité de crin aussi. »**

- Albéric évoque ici un troisième *type de tâches* : la *mise en crin*.

- L'image (ci-après) suggère le recours technique au *toucher*. Le commentaire précise l'objectif de ce recours : assurer l'uniformité et la bonne densité du crin.



- Ces deux propriétés – uniformité, densité – renvoient à l'évidence à des qualités du siège pour qui s'y assoit ! Mais ces dernières sont ainsi traduites en termes de propriétés *du crin* seulement.

- On notera une légère hésitation d'Albéric à mentionner la densité. Cette apparente hésitation *pourrait* être un symptôme du « détachement » de l'objet qu'il travaille par rapport à l'emploi

de cet objet ; car bonne uniformité et densité suffisante sont appréciées *ensemble*, du même mouvement, par l'utilisateur du fauteuil !

**(8) « Y a rien de sûr encore mais je pense que je vais sûrement m'installer... Ce qui est bien lorsqu'on se met à son compte c'est qu'on arrive à avoir une certaine liberté ; la liberté de travailler comme on veut, de s'organiser comme on veut... Et... faire le travail que l'on veut. »**

- Le jeune tapissier livre ici, à nouveau, un fragment de *logos*. Tout d'abord, on aperçoit un *implicite théorique* : en matière professionnelle au moins, la liberté serait la condition du bonheur. Autrement dit : être heureux, c'est faire ce qu'on désire faire. Il s'agit là d'une idéologie « jeuniste » largement observable par exemple chez les étudiants, dans laquelle, notons-le, on ne se demande surtout pas d'où vient son propre « désir », et que réfuterait à peu près quiconque a une expérience réelle de la vie sociale. (On imagine mal des pompiers répondant, au quidam affolé chez qui un incendie vient de se déclarer, après lui avoir demandé de quel genre de feu il s'agit – un feu de cheminée –, que ce type d'incendie ne les intéresse pas, que ça ne leur « parle » pas, etc.)

- Notons un autre principe technologique : être à son compte, être son propre patron, donne une pleine liberté d'action dans l'exercice de son métier (et conduit donc au bonheur professionnel). Il y a là, notons-le aussi, un *présupposé* technologique : ce que je fais serait déterminé, non par les clients (qui restent absents), mais par le patron ; si donc je suis mon propre patron, je décide moi-même de ce que je fais.

**(9) « On voit des fauteuils qui sont pas très... spécialement bien faits. Ça été fait pendant la guerre... et ce tapissier-là avait pas les matières pour le faire et euh... il avait marqué un petit mot en s'excusant, dans le fauteuil, en s'excusant qu'il soit pas fait dans les règles de l'art... »**

- On aperçoit mieux, ici, le phénomène de rabattement *sur le métier* de la vie de l'objet : l'histoire du fauteuil est ramenée à l'histoire de ses passages entre les mains des gens de métier, à travers le temps « long » de sa « vie ».



- L'anecdote, touchante sans doute, illustre l'invariance supposée, en diachronie, des techniques du métier, des « règles de l'art » du tapissier. C'est là un fait qui nourrit le sentiment de « vivre entre soi », tandis que l'usage social des objets devient un théâtre d'ombres : au premier ordre au moins, le système praxéologique des gens de métier se passe des clients et des usagers !

**(10) « Là, on s'en va en chantier, on va faire un plafond tendu ; donc on prépare tout le matériel pour y aller. »**

- En cet épisode, c'est, brusquement, tout à la fois le patron et le client qui semblent se rappeler à Albéric ; le patron surtout !

- Voici donc un autre *grand type de tâches* : *faire un plafond tendu*.

- Les techniques à mettre en œuvre supposent le recours à tout un matériel qui n'est pas autrement précisé.

**(11) « Ben le plus délicat dans la pose de... de tentures, en fait, je pense, c'est lorsqu'on pose un tissu avec des motifs, ou avec des rayures, où faut en fait tout... on doit tout raccorder. »**

- Autre *type de tâches* encore : la *pose de tentures*. La technique fait appel à un sous-type de tâches « délicat » – raccorder les motifs, les rayures – qui suppose une technique dont on ne saura rien.

**(12) « Avec le client, le tapissier, ce qu'il a commencé par faire... ils ont essayé de tout accorder ensemble avec les fauteuils, la moquette, le dessus de lit et les rideaux... »**

- Un autre type de tâches apparaît : « accorder ensemble » plusieurs objets qui relèvent du tapissier (fauteuils, moquette, etc.). Bien entendu, cela suppose une notion technologique : « accorder » entre eux divers éléments.

- Ici, le narrateur reste à l'évidence extérieur au dialogue avec le client : « le tapissier », en ce cas, est sans doute son patron, qui discute et négocie avec le « donneur d'ordres ».

**(13) « L'aspect d'un beau rideau, c'est la façon dont il tombe, dont les plis cassent et... le volume qu'il donne, fini. »**

- À nouveau, la notion théorique du *beau* reparaît. Des principes *technologiques* en découlent : le beau est dans la manière dont le rideau tombe et dont les plis sont formés ainsi que dans le volume que le rideau occupera une fois la pose terminée.
- La *technique* pour obtenir ces effets est, en revanche, tue.

**(14) « Si on est déjà satisfait soi-même et que le client est satisfait, ben là c'est... c'est le paradis ! »**

- Le tapissier est le premier juge de son travail. Le principe technologique est ici que la satisfaction qu'il éprouve est le premier critère. La satisfaction du client est seconde : elle complète le bonheur du tapissier Albéric mais ne le crée pas.

**d)** L'analyse du propos du jeune tapissier met en avant spontanément des éléments *théoriques* et *technologiques*, au détriment des éléments purement praxiques.



Certains de ces derniers se laissent cependant apercevoir dans la vidéo sans pour autant être mentionnés (ni, à plus forte raison, commentés) par le narrateur, comme il en va avec le plan reproduit ci-dessus. Concernant nombre d'aspects des praxéologies évoquées dans la vidéo, un approfondissement de l'enquête devrait être réalisé, jusqu'à déclencher une enquête *didactique* (comment Albéric a-t-il appris qu'un fauteuil avait une âme ? Etc.). Pour ce qui est des aspects *techniques*, on pourra consulter le document qu'on trouvera à l'adresse suivante :

<http://www.maison-salamandre.com/index.php/component/content/article/130-tapissier-dameublement-restauration-dun-siege-en-crin.html?showall=1>.

**24.** Bon travail !

---

Fin de la version du 2 mai 2011

---

**25.** Vous trouverez dans le Module 1 – les *Leçons de didactique* – définitivement mis à jour le texte de trois leçons nouvelles qui sont aussi les dernières de la série : les leçons 8, 9 et 10. Vous y trouverez une description et une analyse des principaux types d'institutions didactiques qui existent encore ainsi que de celles qui, lentement, difficilement souvent, sont en voie d'émergence : le passé récent et le futur proche.

**26.** À titre d'exercice de synthèse sur les notions étudiées dans cet enseignement, vous trouverez ci-dessous un texte à soumettre à l'analyse didactico-praxéologique. Ce texte est extrait d'un ouvrage qui vient de paraître en 2011 aux éditions Autrement : intitulé *La révolution des métiers verts. 20 passionnés témoignent*, il a pour auteur le collectif Adret (<http://www.adretclimat.org/>). Le texte proposé a été choisi volontairement assez riche – et donc suffisamment long – pour vous permettre de multiplier à votre gré les analyses *partielles* plutôt que de tenter une analyse d'ensemble qui intègre toutes les parties de ce texte. Celui-ci est en fait le début d'un entretien – intitulé « Former des étudiants aux métiers de l'environnement » – avec Jean-Paul Vanderlinden, responsable des masters « Sciences de l'environnement, du territoire et de l'économie » de l'université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines ; le voici :

*Quelles sont les motivations des étudiants qui suivent vos masters ?*

Parmi les 250 qui s'inscrivent, je distinguerais deux groupes. D'un côté ceux qui, sans être particulièrement sensibilisés aux questions d'environnement, ont entendu dire que nous avons un bon taux de placement à la sortie et veulent avant tout trouver du travail. De l'autre, ceux qui ont envie de changer les choses.

Vis-à-vis des étudiants du premier groupe, notre objectif est d'expliquer que, pour être efficaces, il ne leur suffira pas de faire correctement leur travail, ils devront aussi à chaque étape se demander si la direction suivie est la bonne. Quant aux autres, on reconnaît leur engagement dans un projet de société à leur allure, leur comportement, leur façon de parler. Nous essayons

de leur montrer que l'entreprise ce n'est pas Satan ; nous réfrénon leur impatience en leur disant : « Vos valeurs sont certes importantes, elles vous porteront tout au long de votre vie professionnelle, mais il faudra aussi être pragmatique et faire parfois des compromis. »

*Quelles sont les principales matières enseignées ?*

Nous avons pour principe de recevoir des étudiants venus d'horizons très divers. Seule condition : être titulaire d'une licence. Certains viennent des sciences de la nature, d'autres des sciences sociales et humaines. Nous avons même des étudiants qui arrivent avec une licence d'anglais ou d'espagnol ; ils sont les bienvenus, nous les prévenons que pour rattraper les autres ils devront travailler davantage, et en général ils y arrivent grâce à une solide motivation.

La première année, les étudiants suivent une mise à niveau dans les matières qu'ils n'ont pas vues depuis le lycée : pour ceux qui viennent des sciences sociales et humaines, une introduction à la physique et à la chimie afin qu'ils comprennent notamment les processus en jeu dans le climat ; pour ceux qui viennent des sciences de la nature, des éléments de science économique afin qu'ils se familiarisent avec les outils et les principes de l'économie.

En parallèle, un tronc commun comprend du droit, des langues et des enseignements pluridisciplinaires dont le but principal est d'entraîner les étudiants à jeter des ponts entre des mondes différents. Ainsi, par exemple, le cours « Sciences de l'environnement et société » présente des connaissances d'ordre scientifique, économique, sociologique, en insistant sur les conditions socio-historiques. L'important est que les étudiants soient conscients des priorités fixées par le contexte social, qu'ils puissent faire un pas de côté et prendre du recul.

Certains étudiants ne voient pas l'intérêt et se plaignent dès le premier cours : « M'sieur, l'épistémologie et l'histoire, ça ne nous intéresse pas ; nous ne devons plus faire de philo après le bac. Pour travailler dans la physique du climat, la philosophie ne nous servira à rien. » On essaie de les convaincre : « Vous ne pourrez pas travailler sans vous demander d'où vient la science, où elle va ; l'histoire a façonné notre perception du monde ; la philosophie est fondamentale, maîtriser les concepts, c'est maîtriser notre existence. » Si dès le lycée on donnait à lire le petit livre de Schopenhauer *L'Art d'avoir toujours raison*, dans lequel le philosophe démonte les ressorts les plus usuels de la mauvaise foi, les gens seraient armés pour démystifier le discours d'un Claude Allègre.

Dans un autre cours, obligatoire lui aussi, « Climat, environnement, société », il est demandé aux étudiants de travailler en équipe et de présenter sur un thème donné une synthèse d'approches venant de disciplines différentes. Le thème peut être aussi général que « L'Arctique », ou « Le passage à l'économie verte », ou encore « La croissance urbaine en

Inde », et les équipes sont constituées de façon que travaillent ensemble des étudiants venus des sciences, de la géographie, de l'économie, etc.

La deuxième année, les cours sont orientés vers les métiers. « Climat-environnement » prépare à la recherche en sciences du climat, « Économie écologique » à la recherche en économie non traditionnelle ; « Stratégies de développement durable et responsabilité sociale des entreprises » s'adresse à ceux qui occuperont un poste environnemental dans une entreprise ; « Médiation des connaissances environnementales », à des gens qui auront à identifier les connaissances utiles (scientifiques, juridiques, économiques) et à les relayer (via Internet, via la réalisation de documents, ou encore via l'organisation de réunions) ; « Logistique durable » forme des professionnels qui vont s'occuper de gérer des chaînes de listes, achats, transports, mais en intégrant à chaque étape les questions d'énergie, de matières premières – toutes les questions environnement et développement durable.

*L'idée qu'il n'y a pas nécessairement de réponse technique à tous les problèmes vous semble-t-elle importante à faire passer auprès des étudiants ?*

Ces dix dernières années, les attitudes à l'égard des solutions techniques ont évolué. Les jeunes sont moins naïfs, plus critiques qu'il y a dix ans; et certainement plus qu'il y a vingt ans lorsque j'étais étudiant en agronomie, typiquement une science qui proposait des solutions techniques : telle plante ne produit pas assez, on va faire ce qu'il faut, elle produira plus et la faim dans le monde sera réglée. On s'est rendu compte que ça ne marchait pas; que bien souvent les choix importants étaient autant politiques que techniques. On a appris à se méfier des solutions globales, applicables à tout le monde.

Cela dit, il faut en même temps mettre en garde contre l'excès inverse, à savoir le relativisme sauvage dans lequel tombent des jeunes gens qui, étant arrivés à l'université pleins d'enthousiasme et d'envie d'étudier, pétris d'absolu, persuadés que la science allait fournir des réponses définitives à tout, se retrouvent deux ans plus tard désenchantés, ne sachant plus très bien quoi penser, et déclarent que tout est relatif, que toutes les pensées se valent, qu'il n'existe aucune solution. Notre rôle est d'expliquer que des solutions existent, mais qu'elles sont imparfaites, souvent chargées d'incertitudes, toujours à remettre en chantier, à corriger, à améliorer. Et que ce n'est pas parce que les solutions sont incertaines et imparfaites qu'il faut rester immobile et ne rien faire. En disant cela, on avance un peu sur une corde raide, c'est une façon de penser difficile à faire accepter, surtout dans un pays comme la France, avec sa tradition des Lumières. Nous devons habituer les étudiants à cette idée que le monde est incertain, que l'avenir est aléatoire et qu'il y aura dans leur métier des moments où ils devront reconnaître qu'ils ne savent pas. (pp. 132-134)

**27.** Si vous le souhaitez, vous pouvez évidemment m'adresser votre analyse de certains fragments ou de certains aspects de ce texte, que vous devrez aborder en ayant en tête les questions didactiques et praxéologiques d'un responsable de formation. Bon travail !

---

Fin de la version du 10 juin 2011

---

**28.** L'invitation à proposer une analyse du texte reproduit au point **26** ci-dessus ne semble avoir rencontré qu'un très faible écho. Si elle a, certes, suscité quelques velléités d'action, cette invitation n'a engendré *in fine* aucune production effective, qui puisse faire ici l'objet d'un rapport de correction. On peut le regretter. Mais sans doute les circonstances ont-elles fait apparaître une telle production comme le fruit éventuel d'une action en apparence doublement gratuite : gratuite, d'abord, parce que cette UE – intitulée, faut-il le rappeler ?, *Didactique fondamentale et professionnalités* – ne donnait pas lieu à une évaluation comptant pour l'obtention du master ; gratuite, ensuite (et enfin), parce que ladite invitation arrivait bien tard, à la veille de la fin *administrative* de l'année. Tout cela ne doit pas masquer un fait têtue, qu'aucune « raison », bonne ou mauvaise, ne saurait annuler : un responsable de formation doit être capable de mener à bien, dans les circonstances les plus variées, une analyse didactique (et en particulier une analyse praxéologique) qu'on puisse espérer non indigente et, si possible, pertinente. Le texte proposé à la sagacité de futurs diplômés en la matière semblait à cet égard particulièrement bien adapté pour tester la capacité d'un responsable de formation d'analyser les pièges et les paralogismes – voire les sophismes – auxquels expose trop souvent la grande naïveté didactique qui règne aujourd'hui en la matière. Les notes qui suivent ont pour but de rappeler la chose une dernière fois ; elles sont complétées, on le verra, par l'esquisse d'un travail d'*ingénierie didactique de la formation*, type de travail qui ne saurait venir à maturité sans une bonne maîtrise des praxéologies de l'analyse didactique.

**29.** Avant de découvrir les éléments d'analyse offerts ci-après, on prendra soin de relire (ou de lire) le texte dont il s'agissait de réaliser une analyse didactique.

**a)** Le titre même des masters évoqués dans l'entretien – *Sciences de l'environnement, du territoire et de l'économie* – appelle un commentaire. Tout d'abord, l'étudiant concerné peut s'attendre à devoir y étudier des *sciences*. Même si ce mot à une extension large, il semble dire quelque chose du contenu *vraisemblable* de la formation promise. Ensuite, même si le titre comporte une conjonction (« de l'environnement, du territoire *et* de l'économie »), et non

une complaisante disjonction, l'étudiant peut en faire une lecture qui privilégie l'un des trois descripteurs et « oublie » les deux autres. On peut ainsi être attiré par « environnement » ou au contraire par « territoire » ou par « économie ». Le *titre* de l'entretien – « Former des étudiants aux métiers de l'environnement » – met lui-même l'accent sur « environnement » plutôt que sur « territoire » ou « économie ».

**b)** On analyse le texte proposé en le scindant selon la succession des questions posées et des réponses formulées. Voici donc le premier bloc question-réponse :

*Quelles sont les motivations des étudiants qui suivent vos masters ?*

Parmi les 250 qui s'inscrivent, je distinguerais deux groupes. D'un côté ceux qui, sans être particulièrement sensibilisés aux questions d'environnement, ont entendu dire que nous avons un bon taux de placement à la sortie et veulent avant tout trouver du travail. De l'autre, ceux qui ont envie de changer les choses.

Vis-à-vis des étudiants du premier groupe, notre objectif est d'expliquer que, pour être efficaces, il ne leur suffira pas de faire correctement leur travail, ils devront aussi à chaque étape se demander si la direction suivie est la bonne. Quant aux autres, on reconnaît leur engagement dans un projet de société à leur allure, leur comportement, leur façon de parler. Nous essayons de leur montrer que l'entreprise ce n'est pas Satan ; nous réfrénons leur impatience en leur disant : « Vos valeurs sont certes importantes, elles vous porteront tout au long de votre vie professionnelle, mais il faudra aussi être pragmatique et faire parfois des compromis. »

• La formation proposée peut être regardée comme composée d'un complexe de *systèmes didactiques*  $S(X ; Y ; O)$ . Ici, le responsable de la formation,  $\hat{y}$ , évoque les diverses *instances étudiantes*  $X$  en faisant connaître à celui qui l'interroge,  $\hat{z}$ , certains de leurs assujettissements, lesquels sont autant de *contraintes* dont ces instances  $X$  seraient porteuses. En fait,  $\hat{y}$  présente de telles contraintes comme de nature à *gêner* la mise en place et la réception des *conditions* consubstantielles à la formation visée. Il est remarquable que ces assujettissements « contraires » apparaissent ici, cependant, comme étant les « motivations » principales des étudiants ! Les « motivations » prêtées aux étudiants seraient donc, à suivre le responsable de ces formations, *des obstacles à la formation*.

• Qu'en est-il de ces « motivations » ? Des étudiants au souffle court d'un côté, qui retiennent surtout les mots « économie » et « territoire » ; de l'autre, des indignés qui, comme on dirait peut-être dans leur langage propre, « ont flashé » sur le mot « environnement ». Le fait

principal de ce passage n'en reste pas moins que les « motivations » des  $x \in X$  sont reçues comme « dangereuses » ou au moins comme « délicates » par le responsable de la formation  $\hat{y}$ .

- Est-ce là un cas général ou est-ce une exception ? Une hypothèse plus large serait que, assez généralement, les responsables de formation sont attentifs à ce qui, dans les motivations des étudiants et, plus largement, dans l'ensemble des conditions dont ils sont porteurs, peut venir faire obstacle à leur entrée réussie dans la formation proposée – alors même sans doute que les  $x \in X$  ne voient eux-mêmes dans leurs « motivations » rien que de positif.

c) Examinons maintenant le deuxième des trois blocs question-réponse, qui est aussi le plus long des trois :

*Quelles sont les principales matières enseignées ?*

Nous avons pour principe de recevoir des étudiants venus d'horizons très divers. Seule condition : être titulaire d'une licence. Certains viennent des sciences de la nature, d'autres des sciences sociales et humaines. Nous avons même des étudiants qui arrivent avec une licence d'anglais ou d'espagnol ; ils sont les bienvenus, nous les prévenons que pour rattraper les autres ils devront travailler davantage, et en général ils y arrivent grâce à une solide motivation.

La première année, les étudiants suivent une mise à niveau dans les matières qu'ils n'ont pas vues depuis le lycée : pour ceux qui viennent des sciences sociales et humaines, une introduction à la physique et à la chimie afin qu'ils comprennent notamment les processus en jeu dans le climat ; pour ceux qui viennent des sciences de la nature, des éléments de science économique afin qu'ils se familiarisent avec les outils et les principes de l'économie.

En parallèle, un tronc commun comprend du droit, des langues et des enseignements pluridisciplinaires dont le but principal est d'entraîner les étudiants à jeter des ponts entre des mondes différents. Ainsi, par exemple, le cours « Sciences de l'environnement et société » présente des connaissances d'ordre scientifique, économique, sociologique, en insistant sur les conditions socio-historiques. L'important est que les étudiants soient conscients des priorités fixées par le contexte social, qu'ils puissent faire un pas de côté et prendre du recul.

Certains étudiants ne voient pas l'intérêt et se plaignent dès le premier cours : « M'sieur, l'épistémologie et l'histoire, ça ne nous intéresse pas ; nous ne devons plus faire de philo après le bac. Pour travailler dans la physique du climat, la philosophie ne nous servira à rien. » On essaie de les convaincre : « Vous ne pourrez pas travailler sans vous demander d'où vient la science, où elle va ; l'histoire a façonné notre perception du monde ; la philosophie est



fondamentale, maîtriser les concepts, c'est maîtriser notre existence. » Si dès le lycée on donnait à lire le petit livre de Schopenhauer *L'Art d'avoir toujours raison*, dans lequel le philosophe démonte les ressorts les plus usuels de la mauvaise foi, les gens seraient armés pour démystifier le discours d'un Claude Allègre.

Dans un autre cours, obligatoire lui aussi, « Climat, environnement, société », il est demandé aux étudiants de travailler en équipe et de présenter sur un thème donné une synthèse d'approches venant de disciplines différentes. Le thème peut être aussi général que « L'Arctique », ou « Le passage à l'économie verte », ou encore « La croissance urbaine en Inde », et les équipes sont constituées de façon que travaillent ensemble des étudiants venus des sciences, de la géographie, de l'économie, etc.

La deuxième année, les cours sont orientés vers les métiers. « Climat-environnement » prépare à la recherche en sciences du climat, « Économie écologique » à la recherche en économie non traditionnelle ; « Stratégies de développement durable et responsabilité sociale des entreprises » s'adresse à ceux qui occuperont un poste environnemental dans une entreprise ; « Médiation des connaissances environnementales », à des gens qui auront à identifier les connaissances utiles (scientifiques, juridiques, économiques) et à les relayer (via Internet, via la réalisation de documents, ou encore via l'organisation de réunions) ; « Logistique durable » forme des professionnels qui vont s'occuper de gérer des chaînes de listes, achats, transports, mais en intégrant à chaque étape les questions d'énergie, de matières premières – toutes les questions environnement et développement durable.

- La question de  $\tilde{z}$  porte explicitement sur les principales « matières » étudiées, c'est-à-dire sur les grandes *œuvres*  $O_1, O_2, \dots, O_n$  donnant lieu, dans la formation, à des *systèmes didactiques principaux*  $S(X_i; Y_i; O_i)$ . Il est remarquable que, dans sa réponse,  $\hat{y}$  commence à nouveau par évoquer des *contraintes* dont les étudiants concernés peuvent être porteurs à *l'encontre du projet de formation*.
- Notons que la condition d'accès à la formation n'est donc guère *spécifique de cette formation* : il *suffit* d'être titulaire d'une licence, *quelle qu'elle soit*. Cela a évidemment des conséquences, sur lesquelles nous allons revenir. Mais avant cela même, on peut s'interroger sur ce qui a pu motiver une telle décision – ne demander qu'une licence, sans plus. Une foule de conditions et de contraintes peuvent être invoquées, tel le fait qu'existe aujourd'hui tout un discours théorico-technologique flottant dans la société d'après lequel les formations « littéraires » n'auraient pas ou, du moins, *ne devraient pas avoir* moins de « valeur » que les autres sur le marché de l'emploi.

- Quoi qu'il en soit, la condition de recrutement, qui, peut-on penser, n'est pas ici le fruit d'une pure réglementation imposée par l'État, est partie prenante de la « présentation de soi » de la formation offerte : qu'on le veuille ou non, celle-ci énonce ainsi que ce qui va advenir dans la formation *ne devra rien ou presque au passé*, sera quasi *indépendant* de lui, ou, du moins, *sera rendu* quasi indépendant de lui. On retrouve ici le slogan de tout assujettissement fort et nouveau : « Oublie le passé, la vie commence avec moi », semble dire cette formation à ceux qui la choisiront. Ce qui du passé mériterait d'être conservé sera vécu à *nouveaux frais*, pris dans l'énigmatique luxuriance, dans l'apparente prodigalité de la formation. Tel serait le slogan d'une institution d'élite, qui prétendrait *rendre le reste du monde inutile*.

- La réalité telle qu'elle est représentée par  $\hat{y}$  apparaît sans doute en retrait par rapport à cette « théorie » que l'on prête ici, un instant, à l'institution. Cela dit, la présentation du contenu étudié au cours des deux années appelle cette observation fondamentale que l'organisation du cursus procède, de façon toute classique, mais ici contradictoire avec la promesse qu'on vient d'analyser (« la vie commence avec moi »), d'une vision *rétrrocognitive* d'un cursus d'études, c'est-à-dire d'une vision où l'on se réfère d'abord et de façon essentielle aux connaissances supposées avoir été rencontrées *avant*.

- La première année du master, dit ainsi  $\hat{y}$ , est constituée d'UE de *mise à niveau* ainsi que d'un *tronc commun*. L'habitus rétrrocognitif s'exprime d'abord à travers la notion de « mise à niveau », qu'on peut entendre ici comme une « remise à niveau » (puisque'elle porte sur les matières « qu'ils n'ont pas vues depuis le lycée »). Parler de *mise à niveau* se justifierait s'il y avait un « *niveau* » *requis* pour entamer ces études de master, ce qui, justement, *n'est pas le cas* (puisque, répétons-le, une licence quelconque suffit, officiellement, pour y accéder).

- L'habitus rétrrocognitif se retrouve encore dans la notion de « tronc commun ». Le « tronc commun » mentionné est en fait *préparatoire* à la deuxième année – la chose va tellement de soi qu'elle n'est pas explicitée. En d'autres termes, en deuxième année, il faudra tirer profit de qui aura été vu en première année : cela peut sembler aller de soi, tellement l'habitus rétrrocognitif est induré dans la culture commune, mais nous reviendrons là-dessus.

- C'est ce même habitus rétrrocognitif qui s'exprime sans fard dans la réaction de certains étudiants, telle que la rapporte  $\hat{y}$ . Leur réaction de contestation se fonde sur deux faits. Tout d'abord, ils reconnaissent dans ce qui leur est enseigné des matières « *passées* » – histoire et

(surtout) philosophie. Cette rétro-identification justifie alors qu'ils dénoncent en cela la *rupture d'un contrat* qui, apparemment, pour eux, s'impose à *toute institution de formation possible* : le bac obtenu, ces matières étaient censées, prétendent-ils, être à tout jamais « dépassées » et ils ne devaient donc plus jamais *les avoir* « devant eux » : « faire de la philo », ainsi, semblent-ils plaider, est une obligation dont ils se sont acquittés *une fois pour toutes* en passant le bac !

- Il convient de s'arrêter un instant sur ce point, qui apparaît marqué d'une forme de déraison didactique. Pour étudier l'œuvre *O*, dit l'institution, il vous faut *d'abord* connaître – et donc étudier – l'œuvre  $\check{O}$ . C'est là que se noue un formidable malentendu coextensif à une implacable contradiction : *X* (et chaque  $x \in X$ ) étudiera donc  $\check{O}$ , et acceptera de soumettre son rapport à  $\check{O}$  à une évaluation ; si celle-ci est positive, pense *X* (et chaque  $x \in X$ ), il n'aura plus jamais à avoir commerce avec  $\check{O}$  – « connaître »  $\check{O}$  est une obligation dont il se sera acquitté sans retour. C'est ce qu'on peut appeler trivialement le principe « Corbeille, vider corbeille ! ». Or l'obligation ainsi imposée avait pour objectif de rendre la connaissance de  $\check{O}$  *disponible pour la suite*, c'est-à-dire pour étudier *O*.

- Notons encore ceci : pour tenter de désarmer l'hostilité des étudiants, *y* invoque *lui-même* une stratégie rétrocognitive : si ces étudiants avaient, au lycée, étudié l'opuscule de Schopenhauer intitulé *L'art d'avoir toujours raison*, rêve-t-il à voix haute, de telles attitudes n'auraient pas lieu d'être – et on serait, en prime, débarrassé de Claude Allègre et consorts... L'habitus rétrocognitif semble ici rendre impossible une idée pourtant toute simple, qui suppose, elle, une problématique *procognitive*, où l'on apprend *maintenant* ce dont on a besoin *maintenant* : si ce texte est si important, si son étude est si efficace en ses effets de restructuration cognitive, pourquoi ne pas l'étudier *maintenant*, durant la première année du master ? Notons ici que le texte de Schopenhauer, publié en 1830-1831 sous le titre *Die Kunst, Recht zu behalten*, que l'on trouve en librairie, est disponible en ligne gratuitement sur *Wikisource*, ce qui est une condition facilitatrice. Prendre une telle décision serait au reste en consonance avec le principe selon lequel « la vie commence avec moi » – et en accord avec le fait que le master comporte un enseignement de « philo ».

- Notons à cet égard que ce qu'évoque *y* pour lutter contre le rejet par certains étudiants de la philo-après-le-bac (dont par ailleurs tant de bobos-blaireaux se repaissent aujourd'hui dans les « cafés philosophiques » et autres lieux du même acabit) serait spécifique de la « philo ». Mais le même argument – « Plus après le bac ! » – vaudrait aussi bien pour les

mathématiques, la géographie, etc., dès lors que les étudiants auraient choisi un cursus d'études qui ne relève pas, à leurs yeux, des mathématiques, ou de la géographie, etc.

- Le cours obligatoire – il fait partie, semble-t-il, du « tronc commun » – intitulé « Climat, environnement, société » pourrait être regardé comme une initiation à l'*enquête codisciplinaire*, soit à ce qu'on peut décrire ainsi (en référence au schéma herbartien) : étant donné une question  $Q$ , élaborer une réponse  $R^\heartsuit$  dont la construction suppose de « faire travailler ensemble » des éléments pris dans des champs praxéologiques différents. Le problème est que, dans ce que décrit  $\hat{y}$ , on ne voit nulle ombre de question à laquelle il conviendrait d'apporter réponse : on reste en fait dans le classique schéma dissertationnel, même si la dissertation est nommée ici « synthèse » : les étudiants n'ont pas à apporter réponse à une question mais à « traiter un sujet », que ce soit « L'Arctique », « Le passage à l'économie verte » ou encore « La croissance urbaine en Inde ».

- Le contenu des études de deuxième année est censé correspondre à des *métiers* différents : (1) « Climat-environnement » ; (2) « Économie écologique » ; (3) « Stratégies de développement durable et responsabilité sociale des entreprises » ; (4) « Médiation des connaissances environnementales » ; (5) « Logistique durable ». Ici, peut-on penser, c'est le système *questions du métier / réponses proposées* qui devrait fonctionner, avec un *topos* étudiant non précisé (quelle part prennent les étudiants dans l'identification des questions et la création des réponses ?). En fait, le lecteur reste sur sa faim. Il n'est cependant pas déraisonnable de supposer que le bilan global du travail réalisé dans chacune des cinq préparations à un métier peut s'énoncer en termes de couples  $(Q, R^\heartsuit)$ . Une telle supposition sera du moins utile pour la suite de l'analyse.

**d)** Passons donc au troisième et dernier bloc du texte à analyser :

*L'idée qu'il n'y a pas nécessairement de réponse technique à tous les problèmes vous semble-t-elle importante à faire passer auprès des étudiants ?*

Ces dix dernières années, les attitudes à l'égard des solutions techniques ont évolué. Les jeunes sont moins naïfs, plus critiques qu'il y a dix ans ; et certainement plus qu'il y a vingt ans lorsque j'étais étudiant en agronomie, typiquement une science qui proposait des solutions techniques : telle plante ne produit pas assez, on va faire ce qu'il faut, elle produira plus et la faim dans le monde sera réglée. On s'est rendu compte que ça ne marchait pas ; que bien souvent les choix

importants étaient autant politiques que techniques. On a appris à se méfier des solutions globales, applicables à tout le monde.

Cela dit, il faut en même temps mettre en garde contre l'excès inverse, à savoir le relativisme sauvage dans lequel tombent des jeunes gens qui, étant arrivés à l'université pleins d'enthousiasme et d'envie d'étudier, pétris d'absolu, persuadés que la science allait fournir des réponses définitives à tout, se retrouvent deux ans plus tard désenchantés, ne sachant plus très bien quoi penser, et déclarent que tout est relatif, que toutes les pensées se valent, qu'il n'existe aucune solution. Notre rôle est d'expliquer que des solutions existent, mais qu'elles sont imparfaites, souvent chargées d'incertitudes, toujours à remettre en chantier, à corriger, à améliorer. Et que ce n'est pas parce que les solutions sont incertaines et imparfaites qu'il faut rester immobile et ne rien faire. En disant cela, on avance un peu sur une corde raide, c'est une façon de penser difficile à faire accepter, surtout dans un pays comme la France, avec sa tradition des Lumières. Nous devons habituer les étudiants à cette idée que le monde est incertain, que l'avenir est aléatoire et qu'il y aura dans leur métier des moments où ils devront reconnaître qu'ils ne savent pas.

- On en arrive ici à un problème crucial entre tous : celui, globalement, de la « valeur » des réponses  $R^\forall$  apportées relativement aux projets professionnels ultérieurs des formés. La nature de la *topogenèse* de ces réponses est, en ce cas, essentielle. Si une réponse est reçue par les étudiants comme étant *la* réponse dogmatiquement imposée par le formateur  $y$  (et si, donc, on a  $R^\forall = R_y^\delta$ ), chaque  $x \in X$  sera porté, sinon forcé, à la prendre comme un absolu, auquel on est sommé de faire confiance. Les choses iraient autrement si  $X$  avait été associé, voire *longuement associé* (nous allons revenir sur ce point) à l'élaboration (et en particulier à l'évaluation) de  $R^\forall$  que suggère le schéma herbartien.

- Le responsable  $\hat{y}$  évoque un changement supposé – qui se serait produit au cours des dix ou vingt dernières années – dans le bloc technologico-théorique relatif à l'assignation d'une réponse  $R^\forall$  à une question  $Q$ . On serait passé d'une attitude *faiblement critique* (face aux réponses apportées par la formation) à une attitude *bipolaire* : enthousiasme devant l'idée de disposer d'une réponse, désenchantement quand on doit admettre que celle-ci n'a pas la valeur quasi absolue qu'on pouvait lui prêter. Si le phénomène est avéré, il devient crucial, dans les formations, d'associer fortement les formés à la construction des réponses afin que ces dernières leur apparaissent comme tout à la fois longuement travaillées, validées autant que faire se peut et malgré cela nécessairement évolutives.

e) Pour le contraste, brossons maintenant, bien trop rapidement sans doute, le tableau d'une organisation de la formation qui tente d'éviter les pièges analysés dans ce qui précède. Le principe général est d'adopter une *organisation procognitive de la formation*. Cela entraîne un autre principe : les questions  $Q$  au cœur de la formation, c'est-à-dire au cœur des métiers du développement durable auxquels on entend former, ces questions *doivent être abordées dès la première année et leur étude doit être poursuivie au long des deux années*.

- On peut imaginer d'abord, dans cette perspective, une UE commune aux étudiants des première et deuxième années, qui serait un *forum des questions* intitulé par exemple « Enquêtes sur les métiers et les savoirs du développement durable ». Une telle UE comporterait deux volets. Dans un volet de *présentation de questions*, les étudiants de 1<sup>re</sup> année occuperaient une place essentielle : chacun d'eux devrait y intervenir dans une forme appropriée (orale avec version écrite, par exemple), l'intervention réalisée étant évaluée en vue de la validation de la première année. Dans un second volet seraient présentés des *plans d'études de questions*. Les étudiants de 2<sup>e</sup> année y occuperaient une place essentielle, chacun devant y intervenir dans une forme appropriée (orale avec version écrite, par exemple), l'intervention réalisée étant évaluée en vue de la validation de la deuxième année. L'intervention consistera à présenter, à commenter et à justifier, pour une question  $Q$  donnée, une ébauche de plan d'études identifiant, avec les principales réponses  $R^\diamond$  connues, les principales œuvres (relevant des champs des mathématiques, de la physique, de la chimie, de la biologie, de la climatologie, du droit, de l'histoire, etc.) utiles dans l'étude de  $Q$ . Les présentations de questions et de plans d'études seront chaque fois soumises au débat d'abord d'une équipe d'étudiants sollicités à l'avance, ensuite de l'ensemble des étudiants présents, enfin de l'équipe enseignante.

- L'UE « Enquêtes sur les métiers et les savoirs du développement durable » fournira le *cadre directeur* de la formation. Celle-ci sera articulée à un double système de moyens de formation. Au *Forum* général (à savoir l'UE « Enquêtes... »), s'ajouteront en 2<sup>e</sup> année des forums *par métier*. Il y aura ensuite des UE *Boutiques*, accessibles à l'ensemble des étudiants des deux années mais étagées sur trois niveaux (débutants absolus, faux débutants, connaisseurs) : on y étudiera, de manière largement finalisée, des champs praxéologiques *fondamentaux* (mathématiques, physique, économie, etc.), ce qualificatif signifiant que leurs éléments ne sont pas immédiatement « opérationnels » mais qu'ils doivent encore être déclinés en outils d'étude de questions des métiers du développement durable. Il y aura enfin des *Ateliers* où, précisément, se fabriqueront les réponses  $R^\heartsuit$  aux questions  $Q$  qu'on y étudie :

c'est là notamment que les œuvres étudiées dans les *Boutiques* seront mises à l'épreuve d'un emploi étroitement finalisé dans l'étude de questions diverses.

- Ce qui précède n'est évidemment qu'une esquisse grossière, un schéma flottant dont le but principal est d'illustrer un peu plus la notion d'organisation procognitive d'une formation, c'est-à-dire d'une organisation qui s'efforce de minimiser l'emprise du passé (et des fantasmes qu'il engendre chez les formateurs comme chez les formés) sur la réalité présente et à venir.

**f)** L'entretien que nous avons analysé jusqu'ici se poursuit avec cette question (p. 134) : *Les enseignants de vos masters, d'où viennent-ils ?* Je laisse le lecteur intéressé découvrir par lui-même la réponse du responsable interrogé.

**30.** Ainsi se termine l'UE *Didactique et professionnalités*. Les traces écrites attestant le travail accompli demeureront encore quelque temps sur la plateforme Moodle de l'université de Provence ; elles seront accessibles un temps plus long encore sur mon site personnel. Elles devraient permettre à chacun de reprendre et d'approfondir les éléments sur lesquels aura porté ce travail. Bon courage à tous !

