

*Université de Provence*  
*Département des sciences de l'éducation*  
*Licence 2007-2008*  
**UE SCEE2 : Didactique pluridisciplinaire**

Yves Chevallard  
[y.chevallard@aix-mrs.iufm.fr](mailto:y.chevallard@aix-mrs.iufm.fr)

**Didactique fondamentale**

*Notes & documents*

**→ Leçon 6**

**Sommaire.** – 0. La didactique et le didactique / 1. « Théories » et praxéologies indigènes / 2. Éducation, école

**0. La didactique et le didactique**

**Notes 0**

a) Dans la leçon 5, on a défini la didactique comme *la science des conditions et des contraintes de la diffusion sociale des praxéologies*. (Nous donnerons progressivement un contenu concret à l'expression de « conditions et contraintes » employée ici.) Antérieurement, nous avons indiqué qu'il y a « du didactique » en toute situation sociale « dans laquelle *quelque instance* (personne ou institution) envisage de faire (ou fait) *quelque chose* afin de faire que *quelque instance* apprenne *quelque chose* ».

b) Les deux définitions précédentes ne sont apparemment pas accordées : si, comme il serait normal, *la* didactique a pour objet l'étude *du* didactique, la seconde définition semble faire de la diffusion praxéologique l'effet des seules situations où l'on peut observer une certaine *intention didactique* se concrétisant par la formation d'un système, si éphémère soit-il, noté jusqu'ici  $S(X ; Y ; ♥)$ .

c) Pourtant ces deux définitions deviennent cohérentes si, comme nous l'avons fait au cours des leçons passées, on admet que le premier « quelque chose » de la formulation définissant *le* didactique est une notion *ouverte*, qui ne saurait en aucun cas être réduite à telle ou telle « implémentation » institutionnelle (par exemple celle consistant pour  $X$  à « apprendre par cœur » une certaine mise en texte de ♥ que  $Y$  lui aurait procurée).

d) À contre-courant de cette tentation réductrice, une des premières exigences du travail en didactique est de rester éveillé à l'infinitude jamais complètement explorée des *formes* du didactique, par exemple à ce que nous avons appelé (dans la leçon 1) le « nanodidactique », y compris dans un cadre « scolaire ».

e) Avant d'entrer de plain-pied dans les problèmes de la diffusion des praxéologies, nous nous arrêterons encore un peu sur les praxéologies elles-mêmes, c'est-à-dire sur les combinaisons de *praxis* et de *logos*, de savoir-faire et de savoir notées de façon générique [*T / τ / θ / Θ*], pour en examiner certains contours moins habituels, que la réduction fréquente de la perspective à la seule notion de « savoir scolaire » pourrait nous porter à oublier : on doit en effet absolument éviter d'entendre les notions de technologie et de théorie seulement en un sens scolaire, « lettré », ou encore « scientifique », « savant ». Technologies et théories sont ***coextensives aux divers groupes humains*** : c'est là qu'il faut apprendre à les repérer, à les entendre, à les analyser.

## 1. « Théories » et praxéologies indigènes

### Documents 1a

a) Source : Maurice Godelier, *Au fondement des sociétés humaines*, Albin Michel, Paris, 2007, pp. 39-40.

Prenons l'exemple de l'Égypte antique, l'une des toutes premières, sinon la première, sociétés étatiques apparues dans l'histoire. Toute son organisation pivotait autour de la personne du pharaon, pensé et vécu comme un dieu vivant parmi les hommes. Ce dieu était issu de l'union de deux divinités, Isis et Osiris, un frère et une sœur. Pour cette raison, le pharaon devait lui aussi épouser l'une de ses sœurs, reproduisant ainsi l'union de ses père et mère divins. Son souffle, le Khâ, était censé animer tous les êtres vivants, les hommes mais aussi tous les animaux – des plus grands aux plus petits. Chaque année, quand les eaux du Nil étaient au plus bas, le pharaon remontait le fleuve sur sa barque sacrée dans la direction de sa source pour accomplir un rite qui devait inciter la divinité du Nil à renvoyer à nouveau ses eaux déposer leur limon sur les terres cultivées.

Le fait de souligner le caractère imaginaire (pour nous) de ces représentations et de ces pratiques symboliques ne doit pas faire oublier que leurs conséquences sociales n'étaient, elles, ni imaginaires ni purement symboliques. Les paysans qui cultivaient la terre et avaient la charge de produire suffisamment pour nourrir non seulement leur famille mais également le personnel des temples et des palais, ainsi que les dieux auxquels chaque jour des offrandes étaient faites, se trouvaient bien entendu comme tout être humain endettés dès leur naissance vis-à-vis du pharaon qui leur avait donné le souffle et la vie, mais ils lui devaient aussi de voir revenir chaque année l'eau du Nil chargée du limon qui engraisait le sol qu'ils cultivaient. C'est cette dette qui donnait sens et légitimité aux obligations qui pesaient sur les paysans de se soumettre à diverses corvées pour construire routes, temples et palais, et pour livrer chaque année une part de leurs récoltes à ceux qui gouvernaient l'Égypte au nom du pharaon. Or, les obligations vis-à-vis d'un dieu peuvent susciter un certain consentement de la part de ceux qui se les voient imposer et rendre ainsi moins nécessaire, plus limité, le recours à la force pour que les gens les accomplissent.

### Notes 1a

a) On rencontre ici un fragment d'une ***théorie de la société*** (égyptienne antique), indispensable pour « expliquer » aux paysans – et, dans une certaine mesure, leur faire accepter – leur assujettissement à l'État, et notamment au fisc. (Pour plus d'informations, on pourra voir par exemple <http://museum.agropolis.fr/pages/expos/egypte/fr/index.htm>.)

→ Cette théorie officielle expliquerait en dernier ressort pourquoi le paysan avait – de naissance – une dette envers le pharaon, à qui il était censé devoir, d'abord de vivre, ensuite de survivre année après année.

→ C'est pour cela que le paysan égyptien devait s'astreindre à des corvées multiples, ensemble de types de tâches « justifiées » (au plan technologique) par l'existence de sa dette personnelle à l'endroit du pharaon, laquelle se « justifiait » (au plan théorique) par une double donnée : le pharaon est un dieu vivant parmi les hommes à qui il insuffle la vie, et qui se fait chaque année l'intercesseur des paysans auprès de la divinité du Nil.

→ Cette situation entraîne tout un ensemble de conséquences technologiques, dont « un certain consentement » aux exigences pratico-techniques des agents du pouvoir (les scribes en particulier), ce qui est une donnée clé de toute théocratie.

b) Cette théorie (et la technologie qui en découle ou qu'elle justifie) imprègne alors la société égyptienne : elle est une théorie « collective », que chacun connaît, et dont chacun sait qu'autrui la connaît également. La perpétuation de la société égyptienne antique suppose donc que, en tant qu'éléments praxéologiques, de tels composants théoriques, à chaque génération, se diffusent au plus profond du corps social, selon des mécanismes didactiques que l'on pourrait se proposer d'étudier (ce qu'on ne fera pas ici), et qui incluent certainement un abondant usage d'une coercition morale et physique souvent cruelle, mais *à visée didactique*. *Le* didactique et la violence sont ici sans doute fortement associés – remarque qui devrait aider à prendre une salutaire distance par rapport à l'angélisme convenu en matière « éducative ».

### Documents 1b

b) Source : extraits de Jean-Yves Dournon, *Le dictionnaire des proverbes et dictons de France*, Hachette, 1986.

#### Le temps d'agir

1. Il vaut mieux tard que jamais (p. 323).
2. Il n'est jamais trop tard pour bien faire. (p. 323)
3. Ne remets pas à demain ce que tu peux faire aujourd'hui. (p. 98)
4. Les longs propos font les courts jours. (p. 294)
5. Le temps perdu ne se rattrape pas. (p. 323)
6. Il n'y a que le premier pas qui coûte. (p. 272)
7. Chose bien commencée est à demi achevée. (p. 80)
8. Il faut faire tourner le moulin lorsque le vent souffle. (p. 337)
9. Il ne faut pas aller par quatre chemins. (p. 74)
10. Il ne faut pas courir deux lièvres à la fois. (p. 174)
11. Qui trop se hâte reste en chemin. (p. 74)
12. Souvent tombe qui trop galope. (p. 330)
13. Qui se hâte trop se fourvoie. (p. 154)
14. Qui veut voyager loin ménage sa monture. (p. 348)
15. Qui va doucement va loin. (p. 177)
16. Souvent de sagesse vient lenteur (p. 310)
17. Il y a encore des jours après aujourd'hui. (p. 167)
18. Rome ne fut pas faite en un jour (p. 305)
19. Les plus courts chemins ne sont pas toujours les meilleurs. (p. 74)
20. Hâte-toi lentement (p. 310)

## Notes 1b

a) « Proverbe » a pour quasi-synonymes *adage*, *aphorisme*, *apophtegme*, *devise*, *dicton*, *maxime*, *sentence*, etc. L'étude des proverbes a été dénommée **parémiologie**, du grec *paroimia*, « proverbe ».

b) Nous considérerons que, en une société donnée, les proverbes constituent des éléments **technologiques** ou quelquefois **théoriques** qui renvoient à une diversité de situations du monde. Ceux retenus ci-dessus ont trait à ce qu'on peut nommer, dans le jargon d'aujourd'hui, la technologie de la gestion du temps dans l'action humaine.

→ Les proverbes 1 et 2 rappellent à qui est sujet à la procrastination (la tendance à toujours remettre au lendemain les décisions à prendre et les actions à exécuter) que rien n'est perdu, qu'il « n'est jamais trop tard pour bien faire », que le temps n'est pas venu de renoncer à agir, et même qu'il faut agir dès aujourd'hui (proverbe 3), en cessant les conversations oiseuses où le temps s'épuise (proverbe 4), et cela même s'il reste vrai que le temps perdu ne se rattrape plus (proverbe 5).

→ La difficulté à entrer dans l'action s'éclaire si l'on sait que, s'il est vrai que souvent le premier pas coûte, les pas suivants sont plus faciles (proverbe 6) et que, dès lors qu'on a bien entamé la besogne qui attendait, tout semble aller plus vite (proverbe 7).

→ Pour se mettre en train, il faut savoir profiter de circonstances favorables (proverbe 8), mais il arrive un moment où il faut se décider (proverbe 9), en s'interdisant de prétendre mener trop d'affaires à la fois (proverbe 10).

→ Il convient encore de ne pas vouloir aller trop vite, sous peine de ne pas aller jusqu'au bout de la route (proverbe 11), de chuter (proverbe 12), ou de se tromper de chemin (proverbe 13). À l'inverse, en réduisant son train, on a chance de mener son affaire plus avant (proverbe 14), et, de fait, c'est ce qui arrive (proverbe 15).

→ Il faut aussi prendre le temps de la réflexion, laquelle montre les vertus de la lenteur bien entendue (proverbe 16), qui sait donner du temps au temps (proverbe 17), surtout quand on s'affronte à une entreprise d'envergure (proverbe 18).

→ Il faut donc agir, mais sans chercher nécessairement à aller au plus court, qui n'est jamais une garantie de réussite (proverbe 19). Tout cela se résume en une formule unique : *Hâte-toi lentement !* (proverbe 20). À son propos, un connaisseur écrivait récemment ceci (Lucien Jerphagnon, *Le petit livre des citations latines*, Tallandier, Paris, 2004).

Festina lente.

*Hâte-toi lentement !*

(d'après Suétone, *Auguste*, XXV, 4)

C'est ce que l'empereur Auguste répétait en grec à ses généraux : « *Speude bradeôs* », car, disait-il, « rien de pire pour eux que la hâte et la témérité ». Auguste était la prudence personnifiée, ce qui lui permit, après cent ans de guerre civile, de prendre finalement Rome en main, et de fonder à l'âge de trente-six ans un régime qui allait durer cinq siècles.

Peut aussi se formuler : « Ne nous pressons pas : nous n'avons pas de temps à perdre. »

c) Les technologies/théories « proverbiales » ont souvent été regardées, dans le monde lettré, avec quelque hauteur, notamment à cause de leur apparent opportunisme, que met bien en avant Alfred de Musset (1810-1857) dans ce passage cité, à l'entrée « proverbe », dans le *Dictionnaire culturel en langue française* (2005).

Je n'aime guère les proverbes en général, parce que ce sont des selles à tous chevaux ; il n'en est pas un qui n'ait son contraire, et, quelque conduite que l'on tienne, on en trouve pour s'appuyer.

On voit là, exemplairement, une incompréhension « moderne » du rôle des proverbes : comme nous le ferions nous-mêmes sans doute, l'auteur en envisage un usage simplement *justificatif, après coup*, alors qu'un usage « authentique », vivant, devrait les regarder comme des outils pour *produire* de gestes techniques, des repères qui nous aident à dessiner notre action, avant même de la justifier.

d) Le rejet typique qu'affecte le poète fait peu de cas du rôle que ces formules ont pu assumer dans l'histoire des sociétés humaines : celui d'une véritable *encyclopédie* orale, ouverte à *tous*, qui « décrit » et « explique » tant de situations critiques de la vie, en explicitant soit la manière dont il conviendrait d'y opérer (comme dans l'exemple ci-dessus), soit le motif de la manière dont, souvent, nous nous y comportons.

→ Ainsi, pour nous expliquer comment d'aucuns peuvent se montrer réticents devant ce qui ne nous semble pourtant ne présenter aucun danger – physique ou psychologique –, la plupart des langues ont accueilli une formule qui, en français, rappelle que « chat échaudé craint l'eau froide » et dont un inventaire très partiel est reproduit ci-après (en suivant le *Dictionnaire* déjà cité, p. 2177).

« Enfant brûlé craint le feu » (allemand, danois).  
« Qui s'est brûlé la langue n'oublie plus de souffler sur la soupe » (allemand).  
« Qui s'est brûlé une fois soufflera sur l'eau froide » (bachkir).  
« Qui s'est brûlé avec du lait bouillant souffle sur le lait caillé » (arménien, azerbaïdjanais).  
« La vieille a été brûlée par la bouillie, elle souffle aussi sur le lait caillé » (albanais).  
« Qui s'est brûlé avec la purée souffle même sur le caillé » (grec).  
« Qui s'est brûlé avec du lait souffle sur le petit-lait » (persan).  
« Qui s'est brûlé avec du lait souffle sur la crème glacée » (turc).  
« Le taureau qui a souffert du soleil tremble à la vue de l'ombre » (coréen).  
« Chien qui s'est brûlé le nez ne flaire pas les cendres » (foufoudé [langue peule])...

→ Le document suivant donnera une plus grande profondeur de champ à cette observation, en articulant la question des proverbes avec celle de la *mémoire*, ou plutôt de la *remémoration* (“recall”).

### Documents 1c

c) Source : Walter J. Ong, *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, Methuen, New York, 1988, pp. 33-35.

#### You know what you can recall: mnemonics and formulas

In an oral culture, restriction of words to sound determines not only modes of expression but also thought processes.

You know what you can recall. When we say we know Euclidean geometry, we mean not that we have in mind at the moment every one of its propositions and proofs but rather that we can bring them to mind readily. We can recall them. The theorem 'You know what you can recall' applies also to an oral culture. But how do persons in an oral culture recall? The organized knowledge that literates today study so that they 'know' it, that is, can recall it, has, with very few if any exceptions, been assembled and made available to them in writing. This is the case not only with Euclidean geometry but also with American Revolutionary history, or even baseball batting averages or traffic regulations.

An oral culture has no texts. How does it get together organized material for recall? This is the same as asking, 'What does it or can it know in an organized fashion?'

Suppose a person in an oral culture would undertake to think through a particular complex problem and would finally manage to articulate a solution which itself is relatively complex, consisting, let us say, of a few hundred words. How does he or she retain for later recall the verbalization so painstakingly elaborated? In the total absence of any writing, there is nothing outside the thinker, no text, to enable him or her to produce the same line of thought again or even to verify whether he or she has done so or not. *Aides-mémoire* such as notched sticks or a series of carefully arranged objects will not of themselves retrieve a complicated series of assertions. How, in fact, could a lengthy, analytic solution ever be assembled in the first place? An interlocutor is virtually essential: it is hard to talk to yourself for hours on end. Sustained thought in an oral culture is tied to communication.

But even with a listener to stimulate and ground your thought, the bits and pieces of your thought cannot be preserved in jotted notes. How could you ever call back to mind what you had so laboriously worked out? The only answer is: Think memorable thoughts. In a primary oral culture, to solve effectively the problem of retaining and retrieving carefully articulated thought, you have to do your thinking in mnemonic patterns, shaped for ready oral recurrence. Your thought must come into being in heavily rhythmic, balanced patterns, in repetitions or antitheses, in alliterations and assonances, in epithetic and other formulaic expressions, in standard thematic settings (...), in proverbs which are constantly heard by everyone so that they come to mind readily and which themselves are patterned for retention and ready recall, or in other mnemonic form. Serious thought is intertwined with memory systems. (...)

Formulas help implement rhythmic discourse and also act as mnemonic aids in their own right, as set expressions circulating through the mouths and ears of all. 'Red in the morning, the sailor's warning; red in the night, the sailor's delight.' 'Divide and conquer.' 'To err is human, to forgive is divine.' 'Sorrow is better than laughter, because when the face is sad the heart grows wiser' (Ecclesiastes 7:3). 'The clinging vine.' 'The sturdy oak.' 'Chase off nature and she returns at a gallop.' Fixed, often rhythmically balanced, expressions of this sort and of other sorts can be found occasionally in print, indeed can be 'looked up' in books of sayings, but in oral cultures they are not occasional. They are incessant. They form the substance of thought itself. Thought in any extended form is impossible without them, for it consists in them.

### Notes 1c

a) Le premier point consiste en un principe qui se présente ici comme un simple constat : "You know what you can recall" – ce que l'on sait, c'est ce qu'on peut se remémorer (se rappeler). On retrouve ici le lien entre « savoir » et « mémoire ». « Savoir » n'est pas pour cela identifié strictement à « savoir par cœur » ; mais le lien est souligné entre un « savoir organisé » et un « savoir mis en texte », que l'on peut mémoriser, qui soutient la mémorisation puis permet la remémoration. On notera que le « savoir » ainsi évoqué est du côté du *logos*, plutôt que de la *praxis* : les *savoir-faire* ne sont pas explicitement présents dans le tableau brossé par Walter J. Ong, même si leur mise en texte fabrique un outil de « remémoration » – laquelle ne saurait sauf exception ne porter que sur un matériel discursif (même si, cependant, on peut dire que l'on connaît une technique « par cœur »).

b) Comment organiser de façon durable une élaboration de savoir – une technologie ou une théorie – si l'on ne peut la mettre en texte ? Faute d'écriture d'une sorte ou d'une autre, comment la fixer pour la retrouver plus tard ? Il existe certes des « aide-mémoire » (tels que les “notched sticks”, des baguettes à entailles : voir ci-contre). Mais ceux-ci ne permettent guère d'enregistrer une pensée complexe.



→ Avant même de conserver une élaboration discursive, il convient de l'élaborer. Comment le faire ? Dans un cadre dialogique, répond l'auteur, ce qui suppose de se donner un interlocuteur au moins : “Sustained thought in an oral culture is tied to communication”. En vérité, la proposition reste vraie dans les sociétés à écriture, y compris aujourd'hui en matière de science : on ne « dialogue » pas seulement avec la feuille où s'aligne l'écriture, mais avec autrui, fût-ce avec un interlocuteur de complaisance.

→ Mais avoir un auditeur, voire un interlocuteur, qui peut aider à élaborer un discours praxéologique, ne suffit pas pour en conserver la mémoire. Les élaborations discursives doivent être appropriées pour favoriser leur mémorisation ; d'où ce « mot d'ordre » civilisationnel : “Think memorable thoughts.” L'adjectif “memorable” signifie bien mémorable, “worth remembering” ; mais ici il renvoie du même mouvement à “memorizable”, mémorisable. “To memorize” signifie mémoriser, c'est-à-dire “to commit to memory”, mais aussi “to learn by heart”, apprendre par cœur : nous y revoilà !

→ Pour être mémor(is)ables, les élaborations discursives doivent être rythmées, avec des allitérations et assonances, des répétitions, comme le veut le style « formulaire », qui est précisément celui des proverbes, ces arrangements de mots (*verbum*) que l'on pousse en avant (*pro*) et qu'un dictionnaire de la langue anglaise définit ainsi : “a condensed but memorable saying embodying some important fact of experience that is taken as true by many people.” La pensée s'exprime alors en des formulations ayant un fort pouvoir mnémotique (qui aide la mémoire) : “An apple a day keeps the doctor away” ; “Care killed the cat”, „Jugend hat keine Tugend“, „Kein Haus ohne Maus“ ; « Un bouillon de chou fais perdre au médecin cinq sous » ; etc.

c) On méditera tout particulièrement la conclusion de l'extrait proposé. S'il est vrai que nous pouvons encore nous prévaloir occasionnellement d'un proverbe, cet occasionnalisme ne pouvait être celui d'une culture uniquement « orale » (qui n'aurait pas connu l'écriture), où le corpus lentement évolutif des expressions et assertions de style formulaire est essentiel, puisqu'il est *la pensée même mise en formules*.

### Documents 1d

d) Source : Maurice Bloch, *L'anthropologie cognitive à l'épreuve du terrain. L'exemple de la théorie de l'esprit*, Collège de France / Fayard, Paris, 2006, pp. 20-22.

Depuis de longues années, je me penche sur un problème qui me paraît crucial pour l'anthropologie et tout autant, à vrai dire, pour les autres sciences de l'homme. Il se pose indépendamment de toute considération de lieu et de temps. Pour le formuler de la manière la moins sophistiquée possible, il s'agit de comprendre la relation qui doit être établie entre les différents niveaux de représentations, verbalisées ou non, présentes dans tout groupe social. On peut, me semble-t-il, les faire rentrer dans deux catégories que je vais contraster à l'extrême, tout en sachant qu'elles ne sont ni tout à fait séparées dans l'expérience humaine vécue ni tout à fait séparables d'un point de vue analytique.

D'un côté, les hommes mobilisent des énoncés, presque aussi stéréotypés que des proverbes. Ces représentations sont parfaitement explicites et paraissent culturellement déterminées. Les anthropologues ont eu tendance, fautivement selon moi, à considérer que ces représentations, livrées de la sorte sur la scène publique, organisent la façon dont les hommes appartenant à telle ou telle société perçoivent et interprètent la réalité. Elles livreraient le socle cognitif sur lequel reposerait le rapport au monde propre à chaque communauté de culture. (...)

D'un autre côté, les hommes font appel à des connaissances qui, comparativement aux représentations précédentes, sont normalement implicites. Ces connaissances reposent sur un savoir tacite, un savoir qui va sans dire. Ce savoir est celui qui permet à tout un chacun d'opérer en continu les innombrables inférences qui confèrent à la vie de chaque jour un caractère si peu réfléchi en apparence, l'apparence d'aller de soi. Ce savoir tacite paraît bien peu culturellement déterminé comme en témoigne l'aisance avec laquelle les anthropologues communiquent et interagissent avec les hommes qu'ils étudient, y compris sur les terrains les plus lointains.

Comment comprendre le jeu simultané de ces deux différents types de savoir, et celui d'autres encore, au sein de tout groupe humain ?

### Notes 1d

a) Le document examiné aborde un problème fondamental à propos du *logos* : je peux toujours préférer tel énoncé technologique (ou théorique) ; mais que la technique que je mets en œuvre *procède de cet énoncé-là*, ou même seulement s'y conforme, s'en trouve justifiée, est une autre affaire. L'illusion, voire le mensonge, sont dans la place ! Il y a ainsi une théorie *qui se dit* – par exemple à travers des proverbes et au-delà d'eux – et une théorie « efficiente », silencieuse, mais *agissante*. S'il est important de traquer les dits technologico-théoriques, il n'est pas moins important d'apprendre à entendre les non-dits du *logos* à travers l'observation de l'action humaine en situation.

b) Pour l'auteur, alors que les énoncés explicites seraient culturellement déterminés, il en irait autrement s'agissant des assertions implicites, « tacites ». L'une et l'autre assertions, fort explicites dans son propos, peuvent être débattues. On retiendra seulement ici que, pour étudier la question qu'il soulève, Maurice Bloch, dont le terrain est depuis trente ans un petit village de la forêt orientale malgache, dit avoir trouvé un secours éclairant dans certaines recherches actuelles qu'il présente dans les termes suivants.

Ce sont, toutefois, les recherches en psychologie cognitive, notamment dans le domaine du développement, qui m'ont été les plus profitables : elles portent, en effet, sur la formation et la stabilisation de ce savoir tacite duquel dérive l'infinité des inférences ordinaires organisant le rapport au monde quotidien de chaque être humain, et elles proposent des hypothèses sur les modalités en fonction desquelles la culture pourrait en infléchir les contenus. Cet apport scientifique me paraît si décisif que l'essentiel de cette leçon sera consacré à tenter de démontrer en quel sens il est utile d'associer les données de la psychologie cognitive, qui traite de l'homme en général, et le travail ethnographique, qui prend pour cible des hommes particuliers.

### Documents 1e

e) Source : Maurice Bloch, *L'anthropologie cognitive à l'épreuve du terrain. L'exemple de la théorie de l'esprit*, Collège de France / Fayard, Paris, 2006, pp. 35-39.

#### Une expérience psychologique pratiquée sur le terrain

Une expérience psychologique a considérablement fait avancer les recherches des psychologues sur la théorie de l'esprit : c'est ce qu'on appelle le test de fausse croyance. Dans l'une des versions de ce test, on montre à un enfant une boîte de bonbons familière, de *smarties* par exemple, avec le dessin des



friandises sur la boîte, mais dans laquelle, lorsque sa mère ou toute autre personne est sortie de la pièce, on remplace les bonbons par des crayons. La boîte est ensuite refermée et on demande à l'enfant ce que sa mère dira, lorsqu'on lui demandera à son retour ce qu'elle contient. Les très jeunes enfants répondent : « des crayons », tandis que les enfants plus âgés – à l'instar, j'imagine, de la plupart des personnes aujourd'hui présentes – répondent : « des smarties ».

L'enfant plus âgé, à la différence de l'enfant plus jeune, comprend que les gens agissent non pas en fonction de la nature du monde, mais en fonction de ce qu'ils *croient* être la nature du monde ; il s'agit bien là d'un élément essentiel dans l'interaction sociale. Ce n'est qu'une fois qu'ils ont compris cela que les enfants « réussissent » le test de fausse croyance. Je n'ai pas l'intention de discuter ici la question controversée de savoir si ce seul test suffit pour caractériser un aspect si important du développement de l'enfant. Mais il n'y a pas de doute que la différence entre les enfants qui réussissent et ceux qui échouent est un outil théorique fort utile pour penser la manière dont se développent les capacités nécessaires aux êtres humains pour réussir à avoir des interactions sociales.

Réalisant les possibilités ouvertes par ce type d'approche, j'ai mis au point un nouveau mode de recherche. Ainsi, lors de mon dernier séjour à Madagascar, en 2004, devant ceux des villageois qui avaient envie de regarder, j'ai effectué, l'une des variantes du test de fausse croyance. J'ai choisi des enfants d'âges différents afin que certains le réussissent et que d'autres échouent. En réalité, je m'intéressais moins, cette fois-ci, à l'étude du développement cognitif des enfants qu'à la manière dont les adultes – rarement scolarisés et dont seul un petit nombre savait tout juste lire et écrire – pouvaient interpréter la différence existant entre les enfants qui avaient réussi le test et les autres. J'espérais approfondir, par ce biais, ma connaissance de leur concept d'esprit et de leur savoir sur le développement des enfants.

Pour mener à bien l'expérience, j'ai utilisé deux chapeaux. Devant un adulte, Koto, j'ai caché des bonbons sous l'un de ces chapeaux ; puis, après avoir demandé à Koto de sortir, j'ai transféré les bonbons sous l'autre. J'ai demandé alors aux enfants : « Quand Koto va revenir, où va-t-il chercher les bonbons ? » Comme on pouvait s'y attendre, les enfants les plus jeunes désignaient le chapeau sous lequel les bonbons avaient été cachés, tandis que les plus âgés montraient celui où Koto avait vu qu'on les avait placés. C'est alors que j'ai demandé aux villageois comment ils expliquaient la différence entre la réponse des jeunes enfants et celle de leurs aînés.

Si j'avais d'abord craint que les gens ne s'intéressent pas vraiment à une discussion qui leur était pour le moins inhabituelle, je fus rapidement rassuré. Après un minimum d'encouragement au départ, les habitants du village réagirent avec enthousiasme au défi intellectuel que leur posait ce type d'expérience. Ainsi, les séances de tests provoquaient-elles des discussions animées, qui duraient parfois plus d'une heure. Il m'est impossible de rendre compte ici dans le détail de la richesse des informations recueillies ; j'en traiterai dans les leçons et séminaires à venir. Malgré de nombreux points de désaccord entre les villageois, il se dégagait toutefois une sorte de consensus général quant aux interprétations de la différence de réaction des enfants en fonction de leur âge.

En particulier, presque tout le monde était d'accord sur le fait que les plus jeunes enfants (qui pensaient que Koto chercherait les bonbons sous le chapeau où ils avaient été placés en son absence) n'avaient pas encore développé la capacité nécessaire pour *mandaingana*. Si, dans un premier temps, j'avais pensé que ce terme signifiait « mentir », les débats approfondis provoqués par le test révélèrent cependant que ce terme faisait référence à une capacité beaucoup plus large, également désignée parfois par le mot « politique » – l'un des rares mots français utilisés par les villageois. « Politique », ainsi qu'ils me l'expliquèrent, désigne ce qui permet aux êtres humains de naviguer dans ce monde dangereux qui est le nôtre, où les gens disent des choses différentes de celles qu'ils croient afin d'atteindre leurs buts personnels. Je ne peux pas restituer ici dans le détail l'ensemble des commentaires, mais il m'est apparu très clairement que ce que ces paysans malgaches non scolarisés me disaient était extrêmement proche de ce que les psychologues et les philosophes soutiennent être démontré par le test de fausse croyance, à savoir que, à l'inverse des jeunes enfants, les adultes savent que les êtres humains agissent en fonction de leurs croyances et que, étant donné les intentions machiavéliques qui, malheureusement, caractérisent le monde social, il est possible de tromper et d'être trompé.

## Notes 1e

a) Ce long passage suppose une courte explication sur ce qu'il en est de la notion de « théorie de l'esprit » (*theory of mind*) évoquée par l'auteur. La présentation qui suit est extraite du livre d'Olivier Houdé, *La psychologie de l'enfant* (PUF [coll. Que sais-je ?], Paris, 2004), pp. 111-112. On y retrouvera le problème de la distinction entre « théorie » *explicitée* et « théorie » *implicite*.

### Les théories de l'esprit

Les travaux pionniers de Piaget sont aujourd'hui critiqués car il se fiait trop à la capacité des enfants à verbaliser leur compréhension de l'esprit en répondant à des questions un peu bizarres. Ainsi que l'écrit Janet Astington (University of Toronto), dans son livre *Comment les enfants découvrent la pensée : la théorie de l'esprit chez l'enfant* : « Nous n'attendons pas des enfants qu'ils soient capables de décrire leur théorie de l'esprit [comme le leur demandait jadis Piaget] ; c'est à nous de l'inférer. »<sup>1</sup> Le coup d'envoi du renouveau des études dans ce domaine est d'ailleurs venu de la psychologie des « êtres cognitifs sans langage » : les singes.

En 1978, David Premack (University of Pennsylvania) a publié un article devenu célèbre, intitulé « Le chimpanzé a-t-il une théorie de l'esprit ? »<sup>2</sup> La réponse audacieuse apportée par Premack était que oui, au sens où le singe observé, connu sous le nom de Sarah, se révélait capable d'attribuer un état mental (une intention) à autrui<sup>3</sup>. Un autre article célèbre, intitulé « L'enfant autiste a-t-il une théorie de l'esprit ? », a été publié en 1985 par Simon Baron-Cohen (Cambridge University), Alan Leslie (Rutgers University) et Uta Frith (University College, London)<sup>4</sup>. La tragédie des enfants autistes est notamment qu'ils ne découvrent pas l'esprit de façon normale durant leurs jeunes années, d'où la difficulté qu'ils ont à aller vers les autres et à se mettre en rapport avec eux<sup>5</sup>.

Le courant de recherche dit « théories de l'esprit » est ainsi à l'intersection de la primatologie, de la psychopathologie développementale et de la psychologie de l'enfant.

---

1. J. Astington, *Comment les enfants découvrent la pensée*, Paris, Retz, 1999, p. 18 (1<sup>re</sup> éd., 1993). Voir aussi A.-M. Melot et J. Nadel, Comment l'esprit vient aux enfants, *Enfance* (numéro thématique), 52, 1999.

2. D. Premack et G. Woodruff, Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, p. 515-526, 1978.

3. Voir aussi D. Premack et A. Premack, *Le bébé, le singe et l'Homme*. Paris, Odile Jacob, 2003.

4. S. Baron-Cohen, A. Leslie et U. Frith, Does the autistic child have a theory of mind?, *Cognition*, 21, p. 37-46, 1985.

5. Voir U. Frith, *L'énigme de l'autisme*. Paris, Odile Jacob, 1992 (1<sup>re</sup> éd., 1989).

b) Le « test de fausse croyance » (*false belief test*) tel que le rapporte l'auteur met en évidence des éléments du *logos* des sujets intervenant dans la situation sociale évoquée.

→ Tout se passe comme si, à partir d'un certain âge, un enfant, à l'instar d'un adulte, modélisait le comportement de la mère (ici) en faisant l'hypothèse que, n'ayant pas vu le changement apporté dans la boîte de bombons (le remplacement des bombons par des crayons), elle pensera y retrouver les bombons qu'elle y avait vus un instant auparavant. L'élément théorique consiste ici en ceci que, d'une condition *suffisante* (voir le remplacement *suffit* pour savoir que la boîte ne contiendra plus de bombons) en une condition *nécessaire* (pour savoir que la boîte ne contient plus de bombons, mais contient maintenant des crayons, il *faut* avoir vu le remplacement s'opérer), en négligeant par exemple l'hypothèse que, une fois sortie, la mère aurait pu être avertie du changement réalisé (l'enfant n'a pas vu ce qu'il se passe à l'extérieur...), ou que, à la manière de Sherlock Holmes (ou de l'inspecteur Colombo), elle pourrait déduire de certains indices observables qu'un changement a eu lieu, et lequel, etc.

→ Dans le cas d'enfants plus jeunes, cet élément théorique semble dominé par un autre, que l'on *pourrait* préciser en peu de mots : tout se passerait, pour l'enfant, comme si l'adulte – la mère, ici – était *omniscient*, à la manière d'un dieu censé tout voir et tout savoir. (Sur la notion d'omniscience, on pourra se reporter à l'article de même nom de l'encyclopédie Wikipedia : <http://en.wikipedia.org/wiki/Omniscience>.)

c) On ne saurait trop souligner que l'identification et la validation de la présence, dans l'environnement cognitif de sujets, de certains éléments théoriques et technologiques suppose un travail souvent difficile. Quant à la preuve de ce qu'on aurait là des éléments technico-théoriques *effectivement à l'origine de telle conduite technique* – le fait de répondre ceci ou cela à la question de l'expérimentateur, par exemple –, c'est-à-dire quant à l'établissement d'un certain *fait praxéologique*, cela suppose en général un travail beaucoup plus délicat encore. À titre d'illustration, voici ce qu'écrivent les auteurs d'un article paru en 2002 dans le *British Journal of Developmental Psychology*, intitulé "A new false belief test for 36-month-olds".

There are at least two reasons why children younger than 3;5 might consistently fail false belief tests. One is that they simply do not understand that other people can have beliefs that do not match with reality as they themselves know it. Another is that, at least by a certain age, they do have this understanding but that there is something about the traditional false belief tests that lead them to give an incorrect response. There is much recent evidence that supports the latter possibility.

(Ce qu'est ce « quelque chose » touchant les tests de fausse croyance « traditionnels », le lecteur intéressé pourra le découvrir par lui-même en se reportant à l'article en question, à l'adresse <http://www.eva.mpg.de/psycho/staff/carpenter/pdf/CarpenterCallTomaselloToM.pdf>.)

d) Le travail propre de l'auteur n'est pas d'explorer le *logos* d'enfants à propos de situations de test de fausse croyance, mais bien le *logos* des adultes autour d'eux à propos du comportement de ces enfants dans de telles situations.

→ On notera d'abord que l'explication de ce comportement fait l'objet de débats animés. Le travail du scientifique se situe à cet égard dans le prolongement de l'activité « normale » des groupes humains confrontés à des situations non routinières : il faut ici *élaborer* une explication.

→ Ce travail collectif d'élaboration fait émerger, aux yeux de l'observateur, un élément théorique, désigné par le mot *mandainga* : à partir d'un certain âge, dans le groupe concerné, un enfant aurait acquis « la capacité nécessaire pour *mandainga* ». Quoique les discussions aient fait apparaître sur la signification de ce verbe, il semble bien qu'il désigne essentiellement le fait de mentir. Un dictionnaire malgache-anglais de 1885 le rend par exemple ainsi : "to lie, to tell a falsehood; to leave a promise unfulfilled" ; un autre, de 1973, indique : "to lie, to be deceitful". Les idées centrales semblent donc être celles de mensonge et de tromperie.

→ Ce qui semble être le cas ici, c'est que l'on peut « lire » l'expérience avec les enfants comme réalisant une situation dans laquelle un adulte, Koto, est trompé, ce que des enfants jeunes ne pourraient pas concevoir. On voit que la « théorie » qui semble émerger ici suppose quelque part une *intention* de tromper pour « expliquer » les différences de réponse des enfants, ce que l'explication avancée plus haut ne supposait pas – la mère « se trompe », elle n'est pas pour autant trompée.

e) Ce qui nous importe surtout, c'est ce fait que des éléments technologico-théoriques sont *toujours impliqués* par quelque action humaine que ce soit, chez des enfants aussi bien que chez des adultes, dans telle société aussi bien que dans telle autre, etc. En outre, une technologie inédite à propos d'une certaine technique nouvellement envisagée est souvent « bricolée » à partir d'éléments théoriques et technologiques disponibles dans la culture existante (plutôt qu'inventée *ex nihilo*). C'est ce que le document suivant soulignera dans un cas limite.

### Documents 1f

f) Source : Victor Klemperer, *La LTI, la langue du III<sup>e</sup> Reich*, Albin Michel, Paris, 1996, pp. 196-198.

L'incompatibilité du Christ avec l'esprit européen, la mise en avant de la domination germanique à l'intérieur du catholicisme, l'insistance sur l'affirmation de la vie, sur le culte solaire, et pour couronner le tout, le sang saxon et la puissance vitale : tout cela [que l'auteur découvrait alors sous la plume de Lily Braun \*] pourrait aussi bien se trouver dans le *Mythe* de Rosenberg \*\*. Que, malgré tout cela, Lily Braun ne soit absolument pas national-socialiste, ni hostile à l'intelligence, ni hostile aux Juifs, voilà qui donne aux nazis une base plus large à leur fétichisme de la croix gammée comme symbole germanique, à leur adoration de la roue solaire, à leur insistance permanente sur la germanité radieuse. L'épithète « radieux » [*sonnig*] sévissait alors dans les nécrologies des soldats tombés au front. J'étais donc persuadé qu'elle s'enracinait au cœur de l'ancien culte germanique et qu'elle provenait exclusivement de la vision d'un sauveur blond.

Jusqu'au jour où je vis, à l'usine, pendant la pause du petit déjeuner, une brave ouvrière appliquée à lire une brochure du secteur postal, qu'elle consentit à me prêter. C'était un exemplaire de la série *Camarades-soldats* – diffusée en masse par l'éditeur de Hitler, Franz Eher –, qui publiait, sous le titre *L'Arbre à concombres*, une suite de petites histoires. Elles me déçurent toutes, dans la mesure où je m'attendais à trouver, dans une publication des éditions Eher, le poison nazi sous sa forme la plus concentrée. Car d'autres opuscules de ce même éditeur n'en avaient déjà que trop répandu dans l'armée. Mais Wilhelm Pleyer<sup>1</sup> – que je connus plus tard comme romancier allemand des Sudètes sans que ma première impression s'en trouvât modifiée, ni en bien ni en mal –, aussi bien l'écrivain que l'homme, ne compte que parmi les tout petits Pg [*Parteigenosse* : membre du parti nazi].

Les fruits de *L'Arbre à concombres* consistaient en de prétendues histoires humoristiques, fort banales et complètement anodines à tous points de vue. J'allais les laisser de côté, les jugeant improductives pour mes analyses, quand je tombai sur une histoire mielleuse qui parlait de bonheur parental, de bonheur maternel. Il y était question d'une petite fille très vivante, très blonde, à la chevelure dorée, solaire; blondeur, soleil et essence radieuse [*sonnig*] remplissaient chaque ligne. La petite avait un rapport très particulier aux rayons du soleil et s'appelait Wiwiputzi. Comment avait-elle pu hériter de ce nom bizarre ? L'auteur se posait aussi la question. Les trois *i* lui paraissaient-ils donner un son d'une rare clarté, le début du mot lui rappelait-il *vif* [en français dans le texte], vivant, ou que pouvait-il bien trouver de si poétique, de si affirmateur de la vie dans ce mot forgé de toutes pièces ? En tout cas il se répondait à lui-même : « Le fruit de l'imagination [*ersonnen*] ? Non, cela s'était trouvé ainsi, spontanément – le fruit du soleil [*ersonnt*<sup>2</sup>]. »

En lui rendant sa brochure, je demandai à l'ouvrière laquelle de ces histoires elle avait préférée. Elle répondit qu'elles étaient toutes jolies mais que la plus belle était quand même celle de Wiwiputzi.

« Si seulement je savais d'où lui est venue l'idée de jouer sur le mot radieux [*das Sonnige*] ! » Cette question m'avait échappé et je regrettai aussitôt de l'avoir posée, car qu'aurait bien pu répondre cette femme qui était loin d'être une littéraire ? Je ne faisais sans doute que l'embarrasser. Mais, à mon grand étonnement, la réponse fusa aussitôt et avec le plus grand naturel : « Eh bien, il a pensé à *sonny boy*<sup>3</sup> ! »

Pour le coup, c'était vraiment ce qui s'appelle la *vox populi*. Naturellement, je n'ai pas pu effectuer un sondage mais, à cet instant, j'avais une certitude quasi intuitive, et je l'ai encore aujourd'hui, que le

film *Sonny boy* – combien savent que *sonny* veut dire « fiston » et n’a absolument rien à voir avec « radieux » [*sonnig*] ? –, que ce film américain a contribué au moins autant à l’épidémie de « radieux » que le culte germanique.

\* Lily Braun (1865-1916), militante socialiste et féministe, auteure des *Mémoires d’une socialiste* (rédigés vers 1909-1911).

\*\* Alfred Rosenberg (1893-1946), théoricien et praticien du nazisme, avait développé ses théories raciales (et anti-chrétiennes) dans *Le Mythe du vingtième siècle* (1930) ; il fut condamné à mort par le tribunal de Nuremberg.

1. Wilhelm Pleyer, écrivain allemand, rédacteur de nombreuses revues, dont les *Soldaten-Kamaraden*, administrateur de la NSDAP [*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*, Parti national-socialiste des travailleurs allemands : le parti nazi] en Tchécoslovaquie.

2. Jeu de mot sur *Sonne* (le soleil) et *ersinnen* (imaginer, trouver) qui fait au participe passé *ersonnen*. Profitant de leur homophonie partielle, l’auteur a amalgamé les deux mots.

3. Cet anglicisme désigne en allemand un jeune homme charmant qui attire la sympathie. Titre de deux films américains réalisés en 1916 et 1929.

## Notes 1f

a) Ce document a été écrit dans un contexte tragique que restitue sobrement la présentation de l’auteur figurant dans l’édition utilisée ici.

Victor Klemperer, fils de rabbin et cousin du célèbre chef d’orchestre Otto Klemperer, est né en 1881 à Landsberg. Philologue, spécialiste de littérature française et italienne, il enseigne à l’université de Dresde. Il est destitué de son poste par les nazis en 1935. Il échappe à la déportation, mais est assigné à résidence dans une *Judenhaus*.

Après la guerre, il redevient professeur d’université dans la nouvelle R.D.A.

Rédigé à partir de 1933, son journal – dans lequel il note jour après jour toutes les manipulations du III<sup>e</sup> Reich sur la langue allemande – ne sera publié en Allemagne qu’en 1995, où il aura un retentissement immédiat. Victor Klemperer est décédé en 1960.

L’acronyme figurant dans le titre est une création de Victor Klemperer : LTI signifie *Lingua tertii imperii*, « langue du troisième empire » (du III<sup>e</sup> Reich).

b) Le passage reproduit plus haut est extrait du chapitre 22 de l’ouvrage, intitulé « Radieuse *Weltanschauung* (au hasard de mes lectures) ». En philologue, l’auteur s’intéresse aux mots, à leur manipulation, à leur destin.

→ À propos de l’adjectif « radieux » du titre, la traductrice en français a appendu cette note : « *Sonnig* signifie “ensoleillé” au sens propre et se dit par exemple, au figuré, d’un caractère radieux, rayonnant de joie ou de pureté. Pour l’homogénéité de la traduction, cet adjectif est toujours traduit ici par “radieux”. »

→ L’auteur s’interroge sur les raisons de l’engouement pour l’adjectif *Sonnig*, qui fleurit alors partout dans la LTI. Son enquête, ses réflexions le conduisent ainsi à expliquer le statut de ce qu’on nommerait aujourd’hui (en anglais) un “*buzz word*”, un mot à la mode. Ce mot, selon Klemperer, renverrait à une référence « nordique », « germanique », à **forte composante solaire**, de l’idéologie nazie. Une pratique **technique** (l’usage surabondant de l’épithète *Sonnig* dans la presse, les épitaphes, etc.) aurait des racines **théoriques** spécifiques, constituées bien antérieurement à la prise du pouvoir par Hitler – ainsi que la référence au livre de Lily Braun, qui date **d’avant** la première guerre mondiale, le laisse voir.

c) Parce que marié à une « aryenne », Klemperer échappe à la déportation ; mais il doit se soumettre à une multitude de vexations auxquelles il tente de résister, physiquement et mentalement, en poursuivant obstinément son travail philologique sur la langue même qu'a forgée l'opresseur et qui imprègne aussi bien le monde des dignitaires nazis que le petit peuple « allemand ». Ainsi, bien qu'exceptionnel par son contexte, l'épisode narré nous montre Klemperer « sur le terrain », agissant en philologue impavide, au point même de se dire déçu – scientifiquement ! – de ne pas trouver dans une publication due à l'éditeur de Hitler la dose de venin nazi qu'il s'attendait à y voir présente.

→ Comme souvent en science, la découverte est le fruit d'un empressement incessant à la rendre possible et du hasard qui la fait advenir là où rien ne la laissait espérer. Telle est l'expérience que vit ici Klemperer : il découvre l'histoire *a priori* fade, anodine, car pétrie de bons sentiments, de la petite Wiwiputzi. Mais voilà : Wiwiputzi a été voulue par l'auteur de l'histoire « enfant du soleil » à la blondeur superlative – *das Sonnige* incarné.

→ Pourquoi lui donner ce nom bien peu ordinaire, Wiwiputzi ? L'auteur de l'histoire de Wiwiputzi dit avoir joué sur la proximité phonique de *ersonnen* (« ce qui est imaginé » : le prénom Wiwiputzi) avec *ersont* (« ce qui est le fruit du soleil »). Mais d'où a bien pu lui venir l'idée de ce rapprochement ? Question étrange de philologue inquisiteur, dont, presque par mégarde, Klemperer s'ouvre à l'ouvrière, qu'il sait pourtant peu férue de subtilités intellectuelles. Or la réponse fuse, qui met un signe de quasi-égalité entre l'allemand *Sonnig* et l'anglais *Sonny* tel qu'il est (réputé) connu à travers le film *Sonny Boy*. Dans ce film, peut-on apprendre par ailleurs, s'entend une interprétation enthousiaste ("*a rousing rendition*" : voir <http://movies.nytimes.com/movie/111080/Sonny-Boy/overview>) de la chanson "Sonny Boy", dont nous avons reproduit les paroles ci-après.

Climb upon my knee, Sonny Boy  
Though you're only three, Sonny Boy  
You've no way of knowing, there's no way of showing  
What you mean to me, Sonny Boy  
When there are gray skies, I don't mind the gray skies  
You make them blue, Sonny Boy  
Friends may forsake me, let them all forsake me  
I still have you, Sonny Boy  
You're sent from Heaven, I know your worth  
You've made a Heaven for me, right here on earth  
When I am gray dear, promise you won't stray dear  
I love you too, Sonny Boy

You're my dearest prize, Sonny Boy  
Sent from other skies, Sonny Boy  
Let me hold you nearer, one thing makes you dearer  
Through your mother's eyes, Sonny Boy  
When there are gray skies, I don't mind the gray skies  
You make them blue, Sonny Boy  
Friends may forsake me, let them all forsake me  
You'll pull me through, Sonny Boy  
You're sent from Heaven, and I know your worth  
Why, you've made a Heaven for me, right here on earth  
The angels, they don't do wrong, for they love you always  
Now I love thee too, Sonny Boy

→ Pour cette femme, le « culte germanique » des nazis peut bien être une référence technologico-théorique *explicite* (et dramatiquement emphatique), encore qu'elle ne la

mobilise pas spontanément devant l'énigme soulevée par Klemperer ! Mais l'explication *spontanée*, « populaire », « indigène », qu'elle donne *est autre*, et sans doute tout à fait étrangère à l'idéologie nazie : la radieuse petite fille est rapprochée du jeune héros du film américain de 1929, « comédie domestique » où un garçon est tiraillé entre ses parents qui divorcent. La petite fille sera *Sonnig* (ensoleillée, enjouée) comme le *boy* du film était "*sonny*" – ce nom étant pris ici pour un adjectif et recevant alors, implicitement, le sens de l'adjectif "*sunny*" (ensoleillé, enjoué), glissement sémantique qui n'est sans doute pas totalement étranger à la chanson éponyme.

d) Ce qui précède a pour rôle d'illustrer un fait massif : l'existence d'un « *bricolage* » *praxéologique spontané*, souvent inattendu dans ses contenus, et qui touche ici le bloc du *logos*. (Il serait passionnant de s'arrêter sur le bricolage « pratico-technique », mais nous ne le ferons pas ici.) Un tel bricolage prend place *tout autour de nous*, et pas seulement dans les mondes « savants », où, en principe, de telles élaborations sont soumises à des règles précises.

→ On retiendra surtout, en ce point, que le monde *abonde en logos de fabrication « locale »*, « de seconde main », qui peut se diffuser alors au sein d'un vaste groupe humain. Le monde n'est pas un espace praxéologiquement vide : il paraît même parfois pléthorique ! Les « gens » ont des idées, des explications, des justifications auxquelles ils croient, et qui seront peut-être autant d'obstacles à l'entreprise de diffuser d'autres explications, d'autres justifications, d'autres idées formées ailleurs dans l'espace social, et autrement.

→ On notera aussi que, sans même encore qu'une instance « enseignante » s'avise de vouloir diffuser certaines praxéologies au sein d'un certain groupe humain, les membres de ce groupe pourront faire connaître qu'une telle diffusion ne les intéresserait nullement, pour cette raison que, du moins à leurs yeux, ils seraient déjà « pourvus » d'un outillage praxéologique approprié. C'est là une des contraintes les plus dirimantes sous lesquelles un projet didactique puisse avoir à opérer.

### Documents 1g

g) Walter J. Ong, *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word* (Methuen, New York, 1982/1988), pp. 49-57.

Oral cultures tend to use concepts in situational, operational frames of reference that are minimally abstract in the sense that they remain close to the living human lifeworld. There is a considerable literature bearing on this phenomenon. Havelock (1978a) has shown that pre-Socratic Greeks thought of justice in operational rather than formally conceptualized ways and the late Anne Amory Parry (1973) made much the same point about the epithet *amymōn* applied by Homer to Aegisthus: the epithet means not 'blameless', a tidy abstraction with which literates have translated the term, but 'beautiful-in-the-way-a-warrior-ready-to-fight-is-beautiful'.

No work on operational thinking is richer for the present purpose than A. R. Luria's *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations* (1976). At the suggestion of the distinguished Soviet psychologist Lev Vygotsky, Luria did extensive fieldwork with illiterate (that is, oral) persons and somewhat literate persons in the remoter areas of Uzbekistan (the homeland of Avicenna) and Kirghizia in the Soviet Union during the years 1931-2. Luria's book was published in its original Russian edition only in 1974, forty-two years after his research was completed, and appeared in English translation two years later.

Luria's work provides more adequate insights into the operation of orally based thought than had the theories of Lucien Lévy-Bruhl (1923), who concluded that 'primitive' (in fact, orally based) thought was 'prelogical' and magical in the sense that it was based on belief systems rather than on practical

actuality, or than had the proposals of Lévy-Bruhl's opponents such as Franz Boas (...), who maintained that primitive peoples thought as we do but used a different set of categories.

(...) Luria's report clearly turns in fact on the differences between orality and literacy. He identifies the persons he interviews on a scale ranging from illiteracy to various levels of moderate literacy and his data fall clearly into the classes of orally based versus chirographically based noetic processes. The contrasts that show between illiterates (by far the larger number of his subjects) and literates as such are marked and certainly significant (often Luria notes this fact explicitly) and they show what work reported on and cited by Carothers (1959) also shows: it takes only a moderate degree of literacy to make a tremendous difference in thought processes.

Luria and his associates gathered data in the course of long conversations with subjects in the relaxed atmosphere of a tea house, introducing the questions for the survey itself informally, as something like riddles, with which the subjects were familiar. Thus every effort was made to adapt the questions to the subjects in their own milieu. The subjects were not leaders in their societies, but there is every reason to suppose that they had a normal range of intelligence and were quite representative of the culture. Among Luria's findings the following may be noted as of special interest here.

(1) Illiterate (oral) subjects identified geometrical figures by assigning them the names of objects, never abstractly as circles, squares, etc. A circle would be called a plate, sieve, bucket, watch, or moon; a square would be called a mirror, door, house, apricot drying-board. Luria's subjects identified the designs as representations of real things they knew. They never dealt with abstract circles or squares but rather with concrete objects. Teachers' school students on the other hand, moderately literate, identified geometrical figures by categorical geometric names: circles, squares, triangles, and so on (1976, pp. 32-9). They had been trained to give school-room answers, not real-life responses.

(2) Subjects were presented with drawings of four objects, three belonging to one category and the fourth to another, and were asked to group together those that were similar or could be placed in one group or designated by one word. One series consisted of drawings of the objects *hammer, saw, log, hatchet*. Illiterate subjects consistently thought of the group not in categorical terms (three tools, the log not a tool) but in terms of practical situations – 'situational thinking' – without adverting at all to the classification 'tool' as applying to all but the log. If you are a workman with tools and see a log, you think of applying the tool to it, not of keeping the tool away from what it was made for – in some weird intellectual game. A 25-year-old illiterate peasant: 'They're all alike. The saw will saw the log and the hatchet will chop it into small pieces. If one of these has to go, I'd throw out the hatchet. It doesn't do as good a job as a saw' (1976, p. 56). Told that the hammer, saw, and hatchet are all tools, he discounts the categorical class and persists in situational thinking: 'Yes, but even if we have tools, we still need wood – otherwise we can't build anything' (ibid.). Asked why another person had rejected one item in another series of four that he felt all belonged together, he replied, 'Probably that kind of thinking runs in his blood'.

By contrast an 18-year-old who had studied at a village school for only two years, not only classified a similar series in categorical terms but insisted on the correctness of the classification under attack (1976, p. 74). A barely literate worker, aged 56, mingled situational grouping and categorical grouping, though the latter predominated. Given the series *axe, hatchet, sickle* to complete from the series *saw, ear of grain, log*, he completed the series with the saw – 'They are all farming tools' – but then reconsidered and added about the grain, 'You could reap it with the sickle' (1976, p. 72). Abstract classification was not entirely satisfying.

At points in his discussions Luria undertook to teach illiterate subjects some principles of abstract classification. But their grasp was never firm, and when they actually returned to working out a problem for themselves, they would revert to situational rather than categorical thinking (1976, p. 67). They were convinced that thinking other than operational thinking, that is, categorical thinking, was not important, uninteresting, trivializing (1976, pp. 54-5) (...)

(3) We know that formal logic is the invention of Greek culture after it had interiorized the technology of alphabetic writing, and so made a permanent part of its noetic resources the kind of thinking that alphabetic writing made possible. In the light of this knowledge, Luria's experiments with illiterates' reactions to formally syllogistic and inferential reasoning is particularly revealing. In brief, his illiterate subjects seemed not to operate with formal deductive procedures at all – which is not the same as to say that they could not think or that their thinking was not governed by logic, but only that they would not



fit their thinking into pure logical forms, which they seem to have found uninteresting. Why should they be interesting? Syllogisms relate to thought, but in practical matters no one operates in formally stated syllogisms.

*Precious metals do not rust. Gold is a precious metal. Does it rust or not?* Typical responses to this query included: 'Do precious metals rust or not? Does gold rust or not?' (peasant, 18 years of age); 'Precious metal rusts. Precious gold rusts' (34-year-old illiterate peasant) (1976, p. 104). *In the Far North, where there is snow, all bears are white. Novaya Zembla is in the Far North and there is always snow there. What color are the bears?* Here is a typical response, 'I don't know. I've seen a black bear. I've never seen any others... Each locality has its own animals' (1976, pp. 108 -9). You find what color bears are by looking at them. Who ever heard of reasoning out in practical life the color of a polar bear? Besides, how am I sure that you know for sure that all bears are white in a snowy country? When the syllogism is given to him a second time, a barely literate 45-year-old chairman of a collective farm manages 'To go by your words, they should all be white' (1976, p. 114). 'To go by your words' appears to indicate awareness of the formal intellectual structures. A little literacy goes a long way. On the other hand, the chairman's limited literacy leaves him more comfortable in the person-to-person human lifeworld than in a world of pure abstractions: 'To go by your words...' It is your responsibility, not mine, if the answer comes out in such a fashion.

Referring to work by Michael Cole and Sylvia Scribner in Liberia (1973), James Fernandez (1980) has pointed out that a syllogism is self-contained: its conclusions are derived from its premises only. He notes that persons not academically educated are not acquainted with this special ground rule but tend rather in their interpretation of given statements, in a syllogism as elsewhere, to go beyond the statements themselves, as one does normally in real-life situations or in riddles (common in all oral cultures). I would add the observation that the syllogism is thus like a text, fixed, boxed-off, isolated. This fact dramatizes the chirographic base of logic. The riddle belongs in the oral world. To solve a riddle, canniness is needed: one draws on knowledge, often deeply subconscious, beyond the words themselves in the riddle.

(4) In Luria's field work, requests for definitions of even the most concrete objects met with resistance. 'Try to explain to me what a tree is.' 'Why should I? Everyone knows what a tree is, they don't need me telling them', replied one illiterate peasant, aged 22 (1976, p. 86). Why define, when a real-life setting is infinitely more satisfactory than a definition? Basically, the peasant was right. There is no way to refute the world of primary orality. All you can do is walk away from it into literacy.

'How would you define a tree in two words?' 'In two words? Apple tree, elm, poplar.' 'Say you go to a place where there are no cars. What will you tell people [a car is]?' 'If I go, I'll tell them that buses have four legs, chairs in front for people to sit on, a roof for shade and an engine. But when you get right down to it, I'd say: "If you get in a car and go for a drive, you'll find out."' The respondent enumerates some features but turns back ultimately to personal, situational experience (1976, p. 87).

By contrast, a literate collective-farm worker, aged 30: 'It's made in a factory. In one trip it can cover the distance it would take a horse ten days to make – it moves that fast. It uses fire and steam. We first have to set the fire going so the water gets steaming hot – the steam gives the machine its power... I don't know whether there is water in a car, must be. But water isn't enough, it also needs fire' (1976, p. 90). Although he was not well informed, he did make an attempt to define a car. His definition, however, is not a sharp-focused description of visual appearance – this kind of description is beyond the capacity of the oral mind – but a definition in terms of its operations.

(5) Luria's illiterates had difficulty in articulate self- analysis. Self-analysis requires a certain demolition of situational thinking. It calls for isolation of the self, around which the entire lived world swirls for each individual person, removal of the center of every situation from that situation enough to allow the center, the self, to be examined and described. Luria put his questions only after protracted conversation about people's characteristics and their individual differences (1976, p. 148). A 38-year-old man, illiterate, from a mountain pasture camp was asked (1976, p. 150), 'What sort of person are you, what's your character like, what are your good qualities and shortcomings? How would you describe yourself?' 'I came here from Uch-Kurgan, I was very poor, and now I'm married and have children.' 'Are you satisfied with yourself or would you like to be different?' 'It would be good if I had a little more land and could sow some wheat.' External command attention. 'And what are your shortcomings?' 'This year I sowed one pood of wheat, and we're gradually fixing the shortcomings.'

More external situations. 'Well, people are different – calm, hot-tempered, or sometimes their memory is poor. What do you think of yourself?' 'We behave well – if we were bad people, no one would respect us' (1976, p. 15). Self-evaluation modulated into group evaluation ('we') and then handled in terms of expected reactions from others. Another man, a peasant aged 36, asked what sort of person he was, responded with touching and humane directness: 'What can I say about my own heart? How can I talk about my character? Ask others; they can tell you about me. I myself can't say anything.' Judgement bears in on the individual from outside, not from within.

### Notes 1g

a) L'auteur, Walter J. Ong, oppose deux modes de pensée – deux modes « noétiques » (du grec *noos*, esprit, intelligence), qui sont en vérité des conditions (et des contraintes) créées au niveau de la **civilisation** : il y aurait les civilisations de l'oral (*oral cultures*), d'un côté, les civilisations de l'écrit (*writing cultures*), de l'autre. Le premier mode noétique prend la forme d'une pensée « situationnelle » (qui s'ancre dans des situations du monde) ou « opérationnelle » (liée à l'action dans ces situations). Le second correspond à une pensée « catégorielle », qui prend appui sur des catégories, des notions abstraites. Ainsi Ong note-t-il l'opposition entre la traduction usuelle (en anglais) du grec homérique *amymōn*, 'blameless' (sans tache, irréprochable) et le sens véritable de cet adjectif : "beautiful-in-the-way-a-warrior-ready-to-fight-is-beautiful", « beau à la façon dont un guerrier prêt à combattre est beau ».

b) L'essentiel du passage examiné rend compte – en l'interprétant – d'un travail ancien du psychologue Alexander Romanovich Luria (1902-1977), dont Ong oppose les résultats aux théorisations en termes de pensée « prélogique » (Lévi-Bruhl) ou de système différent de catégories de pensée (Boas). (Sur Luria, on pourra voir l'article correspondant de l'encyclopédie Wikipedia : [http://en.wikipedia.org/wiki/Alexander\\_Luria](http://en.wikipedia.org/wiki/Alexander_Luria).)

c) Luria travaille avec des paysans « illettrés », c'est-à-dire appartenant à une civilisation de l'oral. Quelques-uns d'entre eux se sont frottés, à travers l'école du village, à la civilisation de l'écrit : après d'autres chercheurs – dont John Colin D. Carothers (1903-1989) –, Ong souligne, en s'appuyant sur le travail de Luria, qu'il suffit **d'un peu** de scolarisation « moderne » pour produire une certaine familiarité avec le mode noétique amené par généralisation de l'écrit. Cela dit, Ong propose 5 rubriques sous lesquelles ranger les trouvailles de Luria.

➔ La première est la propension des personnes « orales » à parler d'entités pour nous abstraites en termes concrets : un cercle sera (par exemple) un tamis (*sieve*), un carré sera un miroir, etc. Observons ici que cet usage de la métaphore est celui qu'ont employé les mathématiciens grecs pour nommer les objets géométriques les plus courants : la sphère se disait en grec *sphaira*, qui à l'origine désigne une balle (à jouer), « prisme » vient de *prisma*, « morceau de bois scié », etc.

➔ L'enquête à propos de la série « marteau – scie – bille de bois – hachette » demande aux sujets d'accomplir une tâche d'un type sans doute non inconnu d'eux (ranger des objets en rapprochant ceux qui sont semblables – les verres avec les verres, les assiettes avec les assiettes, plutôt qu'un couvert – complet –, puis un autre, etc.), mais qui surgit ici dans un contexte très inhabituel. L'un des principes technologiques invoqués par les enquêtés – et même revendiqués par certains d'entre eux – est que l'association d'objets doit se fonder, non sur la similitude formelle, mais sur les mises en relation possibles dans un type de tâches « important » : la scie va avec le rondin, la scie ne va pas avec la hachette. Le fait de

regrouper d'un côté les outils (marteau – scie – hachette), de l'autre le matériau à ouvrir (bille de bois) semble à certains des enquêtés la seule raisonnable. L'autre manière – « lettrée » – de penser ne s'explique pour l'un d'eux au moins que parce que l'on aurait ça « dans le sang » !

→ Quelques-uns oscillent entre les deux modes de pensée : que peut-on prendre dans la série « scie – épi de blé – bûche » pour compléter la série « hache – hachette – faucille » ? Formellement, une seule réponse est acceptable : la scie. Fonctionnellement, les choses sont moins claires : la présence de la faucille dans la série à compléter peut porter à choisir l'épi de blé, car “*you could reap it with the sickle*”, « vous pourriez le moissonner avec la faucille ».

→ La tentative de familiariser les paysans appartenant à une culture « purement orale » avec des technologies classificatoires « lettrées » se heurte à la forte inertie de l'univers praxéologique ancien, et cela notamment parce que ces technologies « intellectuelles » leur apparaissent *dénuées de pertinence* (“*not important, uninteresting, trivializing*”) : la pénétration de praxéologies allochtones rencontre ici une résistance explicite, arc-boutée sur les praxéologies « autochtones ». Il en va de même avec ce joyau de la culture lettrée grecque, le syllogisme (« Tous les hommes sont mortels. Or Socrate est un homme. Donc Socrate est mortel »). Le syllogisme semble fermé sur lui-même, étranger au monde, dès lors qu'on en a admis les prémisses, et notamment la prémisses majeure (ici, « les métaux précieux ne rouillent pas », « dans les pays enneigés du grand nord, tous les ours sont blancs », « tous les hommes sont mortels »), pourtant rien moins que sûre – car comment sait-on qu'*aucun* métal précieux ne rouille ou que *tous* les ours du grand nord enneigé sont blancs ? L'objection est fondée, comme l'indique ce passage – éclairant – de l'article « Syllogisme » proposé par l'encyclopédie Wikipedia (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Syllogisme>).

Comment puis-je affirmer que tous les Grecs sont mortels ? *Stricto sensu*, je ne peux en être certain que si j'ai bien vu mourir tous les Grecs, y compris Socrate. On concevra donc que dans la pratique un syllogisme déductif est rarement applicable sans une part plus ou moins escamotée d'induction. On a pu jadis croire qu'un syllogisme expliquait quelque chose sur le monde réel à une époque où l'on croyait aux essences, c'est-à-dire où on pensait que le mot définissait la chose, et non l'inverse

On voit ici, en effet, non pas tant que la logique syllogistique serait formellement étrangère à ces paysans, mais que sa pertinence et sa validité dans la pratique leur paraissent douteuses : comment saurais-je que tous les ours etc. ? En sens inverse, on saisit un élément *théorique* de la syllogistique « lettrée » traditionnelle : *l'essentialisme*, selon lequel il y aurait une essence des métaux précieux qui ferait que, « par définition » pourrait-on dire, ils ne rouillent pas. Dans une culture orale, fonctionnelle, situationnelle, le raisonnement syllogistique peut seulement être regardé comme un jeu, auquel certes on peut jouer (c'est le “*To go by your words...*” d'un des enquêtés), mais qui n'a aucune prise sur le réel – alors que l'énigme, la devinette (*riddle*), où la connaissance du monde mène le jeu, font partie intégrante des cultures orales.

→ De la même façon, la définition d'objets dont la connaissance est directe – arbre ou automobile – paraît à ces « illettrés » tout à fait inutile : lorsqu'ils s'y risquent, ils demeurent plus près du « comment ça marche » que du portrait formel ; et ils finissent par revenir à cette évidence : lorsque vous monterez dans une voiture, vous saurez ce que c'est... Semblablement, si l'on peut à la rigueur décrire autrui, on ne se décrit pas soi-même : l'idée même semble ne pas exister. La réflexivité, le « souci de soi » cher à Michel Foucault (« comment faire de sa vie une œuvre »), ici n'existent pas !

d) Walter Ong conclut sa revue en ces termes.

... an oral culture simply does not deal in such items as geometrical figures, abstract categorization, formally logical reasoning processes, definitions, or even comprehensive descriptions, or articulated self-analysis, all of which derive not simply from thought itself but from text-formed thought.

Par contraste, les technologies intellectuelles dominantes à l'école sont une construction récente de la culture lettrée. Au reste, comme l'auteur le souligne dans le passage suivant, l'école a elle-même longtemps conjugué – jusqu'à ces dernières décennies – le recours à la mémoire écrite du savoir mis en texte dans le style formulaire typique des cultures orales avec sa mémorisation puis sa récitation « par cœur ».

Written examination questions came into general use (in the west) only well after print had worked its effects on consciousness, thousands of years after the invention of writing. Classical Latin has no word for an 'examination' such as we 'take' today and try to 'pass' in school. Until the past few generations in the west, and still in perhaps most of the world today, academic practice has demanded that students in class 'recite', that is, feed back orally to the teacher statements (formulas – the oral heritage) that they had memorized from classroom instruction or from textbooks...

## Documents 1h

h) Source : *L'ethno-forum*

[http://forum.chez.com/anthropologie/2/view.php?bn=chez\\_anthropologie2&key=891113&first=1189684613&last=1132508867](http://forum.chez.com/anthropologie/2/view.php?bn=chez_anthropologie2&key=891113&first=1189684613&last=1132508867)

**Sujet : construction théorique du mémoire**

**Auteur :** Sofiane

**Date :** 17/10/2005 16:48

Bonjour a tous!

j'ai besoin d 'aide, je suis en DEA d ethnologie, je dois bien entendu étofer la recherche que j avais entrepris en maîtrise, mais le probleme est que ma recherche etait uniquement ethnographique.

Mes directeurs de recherche exigent de ma part, une constnction théorique de l objet de recherche ainsi qu 'un cadre théorique.

Est ce que quelqu'un peut m indiquer une bibliographie sur la méthode a suivre.

Ou est ce que quelquun pourrait mexpliquer ces termes relativement abstraits.

merci a tous

**Répondre à ce message**

**Sujet: Re: construction théorique du mémoire**

**Auteur :** elisabeta danciu

**Date :** 22/10/2005 13:40

chere SOfiane,

Moi aussi j'ai eu les memes problèmes. Est-ce que tu n'as pas de tuteur pour ta thèse? Normalement, il faudra qu'il te conseille au sujet de la bibleographie. En fonction de ton sujet de recherche et de tes afinités methodologiques, tu vas suivre un courant ethnologique. Tu étudies où?

Bien à toi!

Elisabeta Danciu.

**Répondre à ce message**

**Sujet: Re: construction théorique du mémoire**

**Auteur :** Bernard

**Date :** 20/11/2005 18:47

Je te suggère quelques ouvrages comme les travaux de Laplantine ou, plus ancien mais aussi plus classique le célèbre Quivy et Van Campenoudt.

**Répondre à ce message**

## Notes 1h

a) Cette étudiante est confrontée à une situation classique : on lui demande de choisir un « cadre théorique », qui pourrait être par exemple celui de la « théorie de la cohésion » (voir <http://msh.revues.org/document2940.html>), ou celui de la « théorie de la médiation » (voir <http://www.rennes-mediation.org/faq/reponse.php?idrep=1>), ou encore le cadre théorique de la « théorie des *schemata* » (voir [http://en.wikipedia.org/wiki/Schemata\\_theory](http://en.wikipedia.org/wiki/Schemata_theory)), ou... un mixte de plusieurs telles « théories » – qui sont en principe des *praxéologies* (certes plus ou moins lacunaires), *appelées théories par synecdoque de la partie pour le tout*.

b) Le premier point est sans doute de réaliser que l'on est soi-même porteur d'une « théorie » ou que, s'il n'en est pas ainsi au départ, on va – parfois en partie à son insu – en « bricoler » une... Le grand danger est alors de se référer de manière formelle, *extérieure* à une certaine théorie « savante », que l'on explicite dans son mémoire, *mais qui n'explique ni ne justifie en rien le travail réalisé ensuite*, qui, nonobstant l'emploi insistant de quelques *mots* supposés emblématiques du « cadre théorique » *déclaré*, se conformera plutôt à une théorie « spontanée » plus ou moins *personnelle et implicite*.

→ Voici de cela un exemple simple. Supposons que l'on travaille sur le rapport à la vérité des enfants de l'école maternelle. Nombre de gens, semble-t-il, pensent qu'avant un certain âge, un enfant ne « sait » pas mentir – dire le faux pour tromper. Mais de quel âge s'agit-il ? La *vox populi* tend à fixer assez tard cette frontière : 5 ans ? 6 ans ? Ou bien 4 ans ?

→ Que l'on soit ou non de ces gens-là, on porte en soit, vraisemblablement, une idée « spontanée » à ce propos. Il convient dans tous les cas d'explicitier ces éléments technologiques plus ou moins implicites afin de les soumettre à une *analyse critique*, à une *déconstruction*, et cela déjà en prenant connaissance de la *littérature* sur le sujet – s'il en existe ! À titre d'illustration, on a reproduit ci-après un passage d'un ouvrage intitulé *Les mensonges des enfants* (Éditions Payot & Rivages, Paris, 1991/2007) dû à Paul Ekman, professeur de psychologie au département de psychiatrie de l'Université de Californie à San Francisco (pp. 112-114).

Plusieurs études laissent entendre que les enfants peuvent mentir beaucoup plus tôt que ne le pensent les adultes à qui les comportements propres à l'enfance ne sont pas familiers. Dans l'une de ces études, Stephen Ceci et l'un de ses étudiants mirent des enfants d'âge préscolaire en situation de mentir pour épargner une punition à une personne qu'ils aimaient<sup>1</sup>. Les enfants étaient placés dans une pièce avec un jouet, et on leur demandait de ne pas jouer avec. Après que l'expérimentateur eut quitté la pièce, un adulte se mettait à jouer avec le jouet interdit, et il le cassait. Lorsque ce dernier sortait de la pièce, le chercheur revenait et demandait à l'enfant ce qui s'était passé. Les enfants étaient alors divisés en deux groupes : ceux qui connaissaient déjà cet adulte et l'aimaient (un éducateur auquel ils étaient attachés) et ceux pour lesquels l'adulte était un étranger. Presque la moitié des enfants ne dénoncèrent pas l'adulte. Certains dirent qu'ils ne savaient pas qui avait cassé le jouet, d'autres dirent que c'était quelqu'un d'autre. Cependant, tous les enfants qui avaient entre trois ans et demi et quatre ans dirent la vérité, et dénoncèrent l'adulte qui leur était étranger.

Dans une autre étude<sup>2</sup>, on réunissait des garçons et des filles de trois ans dans une pièce, on leur demandait de s'asseoir le dos tourné à une table, et on leur disait que l'expérimentateur allait y placer un jouet surprise, puis qu'il s'en irait. On demandait alors à l'enfant de ne pas regarder, et on lui disait qu'il pourrait s'amuser avec le jouet quand l'expérimentateur reviendrait dans la pièce. Ce dernier

partait alors, tandis que la mère de l'enfant, assise derrière lui, remplissait un questionnaire. Après que l'enfant eut furtivement regardé le jouet, ou après que quinze minutes se furent écoulées, l'expérimentateur revenait et demandait à l'enfant : « Y as-tu jeté un coup d'œil ? »

Vingt-neuf des trente-trois enfants l'avaient regardé. Lorsqu'on leur a demandé s'ils l'avaient fait, ils se divisèrent pratiquement en trois groupes : ceux qui avouèrent, ceux qui nièrent avoir jeté un coup d'œil au jouet, et ceux qui ne donnèrent absolument aucune réponse. Les garçons étaient plus coopératifs que les filles : deux tiers d'entre eux ont reconnu avoir regardé, alors que seulement 15 % des filles ont admis l'avoir fait.

Dans une autre étude encore <sup>3</sup>, on a demandé aux mères et aux instituteurs d'enfants de quatre ans si des enfants d'âges divers mentaient délibérément. Le pourcentage des personnes interrogées qui indiquèrent que les enfants mentaient augmentait avec l'âge des enfants. Voici les résultats :

Pourcentage des parents et des instituteurs qui ont dit que des enfants de cet âge mentaient	
Âge	
3 ans	33 %
4 ans	75 %
5 ans	90 %
6 ans	100 %

Ces trois études, considérées conjointement, montrent tout au moins que certains enfants de trois ou quatre ans veulent mentir délibérément. Dans chacune de ces expériences, les conséquences du mensonge n'étaient, bien sûr, pas importantes. Si le chercheur avait auparavant insisté auprès des enfants sur l'importance de la sincérité, ou sur ce qu'il en coûte de mentir, ils auraient été moins nombreux à mentir. La question abordée par ces expériences n'était pas de savoir quand les enfants mentent, mais si des enfants si jeunes peuvent mentir dans certaines conditions. Avant la publication de ces travaux, la plupart des spécialistes considéraient les enfants de trois à six ans comme incapables de distinguer une erreur involontaire d'un mensonge délibéré <sup>4</sup>.

1. Stephen Ceci, communication personnelle, 11 mars 1986.
2. Michael Lewis, Catherine Stanger et Margaret Sullivan van, « Deception in Three-Year-Olds », manuscrit non publié, s.d. Les auteurs travaillent à l'Institute for the Study of Child Development, University of Medicine and Dentistry of New Jersey (Institut d'étude du développement de l'enfant, université de médecine et de dentisterie du New Jersey).
3. Cette étude, « Lying and Misrepresentation of Reality in Four-Year-Olds » (manuscrit préliminaire), a été réalisée par Magda Stouthamer-Loeber, Linette Postell et Rolf Loeber.
4. La plupart des témoignages défendant la thèse que les jeunes enfants ne mentent pas viennent de Jean Piaget, *Le Jugement moral de l'enfant*, 1932.

➔ Bien entendu, ce document n'est *qu'un* élément pour une analyse. Comme on l'aura noté, les références indiquées sont anciennes (l'édition américaine date de 1986) : dans un travail acceptable, elles devraient donc être examinées à la lumière des résultats de recherches (et, plus largement, de considérations) plus récentes.

c) Un travail académique est le lieu par excellence d'une déconstruction/reconstruction praxéologique (« théorique »), dont on doit s'assurer qu'il aboutit bien à élaborer – par emprunt ou façonnage *ab ovo* – des éléments théoriques et technologiques qui permettent de rendre intelligibles et de justifier les développements techniques (par exemple « méthodologiques ») présentés dans le mémoire rendant compte de ce travail.

d) Dans nos sociétés, ce *travail praxéologique* est parfois (en partie) spontané, parfois (en partie) délibéré. Dans ce dernier cas, il a pour lieu ce que nous nommerons de façon générique une *école*, en étendant comme on le verra le sens de ce mot.

## 2. Éducation, école

### Documents 2a

a) Source : Barbara Cassin, « “Paideia”, “cultura”, “Bildung” : nature et culture », in B. Cassin (éd.), *Vocabulaire européen des philosophies*, Seuil / Robert, Paris, 2004, pp. 200-201.

Le mot *paideia*, qui désigne à la fois « la jeunesse » comme âge et « la formation de la jeunesse, l'éducation, la culture », dérive de *pais*, « enfant » ; non pas l'enfant en tant qu'une mère l'engendre (...), et qu'on élève (...) comme n'importe quel animal ; mais le petit d'homme dont il s'agit de modeler à la fois le corps et l'âme...

Nul homme ne devient tel sans *paideia*, ni l'enfant bien sûr, ni la femme, ni même l'esclave ; chacun à sa manière n'est pas seulement un vivant, comme un bœuf, mais un vivant doué d'assez de *logos* pour en acquérir davantage (...). Nul ne possède le *logos* dès le départ, totalement et une fois pour toutes, car le *logos* constitue pour nous la finalité de la nature (...) : conduire au *logos* par le *logos*, c'est cela même la *paideia* (...).

On comprend (...) pourquoi c'est le modèle de la *paideia* grecque et non celui de la *cultura* romaine qui fonctionne au sein de la *Bildung* allemande.

*Cultura* vient de *colere*, « habiter, cultiver, pratiquer, entretenir » (...), et le verbe désigne aussi bien le rapport des hommes à l'égard des dieux – ils les cultivent, leur rendent un culte – que celui des dieux à l'égard des hommes – ils habitent avec eux, les protègent et les chérissent (...). La *cultura* est au sens premier *agricultura*, « culture de la terre » : l'esprit est un champ qui ne peut produire sans être convenablement cultivé (...). « Tandis que les Romains tendaient à considérer même l'art comme une espèce d'agriculture, de culture de la nature, les Grecs tendaient à considérer même l'agriculture comme un élément de la fabrication, comme appartenant aux artifices techniques ingénieux et adroits par lesquels l'homme, plus effrayant que tout ce qui est, domestique et domine la nature » [Hannah Arendt, « La crise de la culture, sa portée sociale et politique », 1963].

Or la *Bildung* se situe du côté de la *tekhnê*, de l'art, de l'artifice et de la fabrication, et non du côté de la *natura*. Werner Jaeger ne cesse d'insister sur son rapport à l'activité plastique, le *plassein* par lequel le sculpteur modèle sa créature : « Le terme de culture (*Bildung*) devrait être réservé à ce seul genre d'éducation, celui pour lequel Platon se sert de la métaphore matérielle du caractère que l'on *façonne*. Le mot allemand *Bildung* indique fort bien la nature de l'éducation en Grèce dans le sens platonicien... » [*Paideia, la formation de l'homme grec*, Gallimard, Paris, 1964 (original en allemand : 1934)]

### Notes 2a

a) En toute société sans doute, il existe une attention à la question de la « formation » des membres de la société, c'est-à-dire de la constitution de leur *équipement praxéologique*, même si cette formation est regardée, presque toujours, comme celle d'un *temps de la vie* – l'enfance, la jeunesse, etc. Ainsi en va-t-il *d'abord* avec la notion grecque de *paideia* : par son étymologie, elle apparaît longtemps restreinte à une petite période de la vie. Mais elle prendra au fil du temps une extension remarquable, qu'évoque l'auteure du document précédent et qu'explique l'historien Henri-Irénée Marrou dans le passage suivant de son *Histoire de l'éducation dans l'antiquité* (I. Le monde grec, Seuil, Paris, 1948, p. 152).

Se faire soi-même : dégager de l'enfant qu'on a d'abord été, de l'être mal dégrossi qu'on risque de demeurer, l'homme pleinement homme dont on entrevoit la figure idéale, telle est l'œuvre de toute la vie, l'œuvre unique à laquelle cette vie puisse être noblement consacrée.

Mais qu'est-ce là, sinon transposer à la limite, en la consacrant comme absolu, la notion même d'éducation : celle-ci, la *paideia*, n'est plus seulement la technique propre à l'enfant, *pais*, qui l'équipe, le prépare hâtivement à devenir un homme ; par une amplification remarquable (...), le même mot, en grec hellénistique, sert à désigner le résultat de cet effort éducatif, poursuivi au-delà des années scolaires pendant toute la vie pour réaliser plus parfaitement l'idéal humain : *paideia* (...) en vient à signifier la culture, entendue non pas au sens actif, préparatoire, d'éducation, mais au sens perfectif que le mot a aujourd'hui chez nous : l'état d'un esprit pleinement développé, ayant épanoui toutes ses virtualités, celui de l'homme devenu vraiment homme ; il est remarquable de constater que lorsque Varron et Cicéron auront à traduire *paideia*, ils choisiront de dire en latin *humanitas* (...).

Cette transfiguration de la notion, si humble à l'origine, d'éducation se reflète aussi sur le plan collectif. Qu'est-ce qui fait, désormais, l'unité de ce monde grec, ainsi dilaté aux proportions (...) de l'« univers habité » (entendez : par des hommes dignes de ce nom, par des civilisés) ? Moins que jamais, c'est le sang : Isocrate déjà l'avait suggéré, mais cela est plus vrai encore à l'époque hellénistique où l'hellénisme s'incorpore et s'assimile tant d'éléments d'origine étrangère, Iraniens, Sémites, Egyptiens ! Ce n'est pas non plus l'unité politique, qui n'a guère survécu à la mort d'Alexandre : ce ne peut être que le fait de communier en un même idéal, dans la même pensée concernant la finalité essentielle de l'homme et les moyens d'atteindre celle-ci, en un mot la communauté de civilisation ou, pour mieux dire, de culture.

b) La notion de *Bildung* répond hyperboliquement, à près de deux millénaires de distance, à la notion grecque de *paideia*. « Le devenir qu'implique la *Bildung*, écrit Michel Espagne dans le *Vocabulaire européen* déjà cité (article BILDUNG, p. 198), n'est plus seulement l'acquisition de compétences en vue d'une amélioration, mais il correspond à un processus d'auto-crédation de l'individu... » Le même auteur précise : « ... la *Bildung* est à la fois un processus de production et d'aliénation de l'individualité. » L'accès à la *Bildung* suppose en effet un « déchirement de soi », dans un esprit que Hegel (dans la *Phénoménologie de l'esprit*, 1807) désignera comme « étrangement de soi-même » (*Entfremdung seiner Selbst*). Un peu plus loin, l'auteur de l'article BILDUNG est amené à noter le rôle joué par Wilhelm von Humboldt (1767-1835), qui fondera l'Université de Berlin, à travers son étude *Über das Studium des Altertums* (1793), dans le parallèle devenu classique entre *paideia* et *Bildung*.

C'est avant tout Humboldt que l'on peut considérer comme le théoricien de la *Bildung* en tant que transfert à l'Allemagne du paradigme grec. On remarquera au demeurant chez Humboldt un emploi concurrentiel des termes *Bildung*, *Ausbildung* et *Kultur* qui remet en question l'opposition souvent alléguée entre *Bildung*, formation intellectuelle, et *Ausbildung*, formation pratique. On peut établir, écrit Humboldt dans *Über das Studium des Altertums* [Traité sur l'étude de l'Antiquité], que l'attention portée à la culture (*Bildung*) physique et intellectuelle était très grande en Grèce et principalement guidée par des idées de beauté, et qu'« une forte tendance des Grecs à former [*auszubilden*] l'homme à la fois dans sa plus grande diversité et dans sa plus grande unité possible est indéniable » (...).

c) Dans une société donnée, la manière dont on se préoccupe de la formation en s'en donnant une « théorie » – telle la théorie de la *paideia* en Grèce antique ou la théorie de la *Bildung* en Allemagne à partir du XVII<sup>e</sup> siècle – constitue une **condition** (et en même temps une **contrainte**) qui co-détermine l'**écologie du didactique** dans cette société.

→ Ce que dit en particulier le document examiné, c'est que les conditions et contraintes « théoriques » déterminées au sein de la civilisation hellénophone et de la civilisation germanophone par la pesée, respectivement, des notions de *paideia* et de *Bildung* sont en un sens proches, et qu'elles opposent en bloc ces civilisations à la civilisation latinophone : là où les deux premières sont du côté de la « création » de l'individu par l'éducation, la seconde



conçoit l'éducation comme une culture des hommes, qui n'auraient pas à devenir étrangers à eux-mêmes, mais au contraire à simplement « pousser », en laissant la nature parler. On aurait ainsi, d'un côté, l'art, la *tekhnê*, de l'autre la nature – mais la nature « cultivée ».

→ On commencera ici à « classer » les conditions et contraintes pesant sur l'avènement du didactique dans une société donnée en les repérant sur une échelle qui ne comportera pour le moment que deux échelons (mais que nous compléterons au fur et à mesure des besoins) : *l'échelle des niveaux de co-détermination didactique*. En voici donc l'ébauche.

Civilisation
↓↑
Société
↓↑
...

Les flèches indiquent une pesée possible : chaque niveau peut jouer sur n'importe quel autre niveau. Une donnée de civilisation pèsera sur une société présente dans cette aire de civilisation ; inversement, une donnée de société pourra, à terme, influencer sur la civilisation dont cette société participe.

d) Dans ce qui suit, on étudiera le didactique en ayant en tête les questions suivantes (que nous examinerons chaque fois que des données apparaîtront susceptibles d'être interrogées).

Dans un système didactique  $S(X ; Y ; \heartsuit)$ ,

- 1) que peut être  $X$  ?
- 2) que peut être  $Y$  ?
- 3) que peuvent être les praxéologies  $\heartsuit$  ?
- 4) que peuvent faire  $X$  et  $Y$  (en mettant en œuvre quelles *praxéologies didactiques* coopératives mobilisant quelles *ressources didactiques*) pour que  $X$  « apprenne »  $\heartsuit$  ?
- 5) quel *équipement praxéologique* peut résulter à telle échéance chez  $X$  du fonctionnement du système didactique  $S(X ; Y ; \heartsuit)$  ?

Bien entendu, d'autres questions peuvent être soulevées, notamment celle des effets en retour du fonctionnement des systèmes didactiques sur les niveaux *supérieurs* de l'échelle, que l'on complètera pour le moment ainsi.

Civilisation
↓↑
Société
↓↑
...
↓↑
Didactique

## Documents 2b

b) Source : Eric A. Havelock, *Preface to Plato*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1963, pp. 61, 66, & 84.

### The Homeric Encyclopedia

To approach Homer in the first instance as a didactic author is asking a good deal from any reader and is not likely to win his early sympathy. The very overtones of the word 'epic', implying as they do the grandiose sweep of large conceptions, vivid action, and lively portraiture, seem to preclude such an estimate of Europe's first poet. Surely for Homer the tale is the thing. Didactic or encyclopedic elements that may be there—one thinks for example of the famous catalogue of the Ships—are incidental to the epic purpose and likely to weigh as a drag on the narrative. However, we are going to explore the argument that the precise opposite may be the case; that the warp and woof of Homer is didactic,\* and that the tale is made subservient to the task of accommodating the weight of educational materials which lie within it.

... we propose now to look at the poem, so to speak, from the reverse end of the telescope, not as a piece of creative fiction, but as a compilation of inherited lore. Consider then the Muse of the first book of the *Iliad* as though, while celebrating 'the mighty deeds of former men', she were recording what Hesiod also says she records, namely 'public usage and private habit of all', whether men or gods: as though in fact her utterance did conform to Plato's conception of Homer as a sort of tribal encyclopedia. We shall deliberately adopt the hypothesis that the tale itself is designed as a kind of convenience, that it is put to use as a kind of literary portmanteau which is to contain a collection of assorted usages, conventions, prescriptions, and procedures.

Taking the four passages on ships together, we can say that the first book of the *Iliad* preserves a complete and formulaic report on loading, embarking, disembarking, and unloading. In short, here is a complete example of Homeric 'technology', if that word is used to describe definitions of skilled procedures which are quite popular and general, but which are also definite. If we now recall Plato's statement, that the poets, according to popular estimate, 'possessed the know-how of all techniques',\*\* we can begin to see what he meant.

\* This adjective may mislead, if it suggests an emphatically conscious purpose on the part of the oral poet, yet it is difficult to choose a better. He is didactic by necessity, but also in large part unconsciously. In chapter six it will be noted how Hesiod, voicing a conscious didacticism, speaks for oral epic and not just for himself; and in chapter nine, how nevertheless, in the poet's awareness of himself, his power to please has priority over his duty to instruct.

\*\* *Rep.* 598e1.

### Notes 2b

a) La thèse de l'auteur est que, contrairement à la vision qui s'est propagée jusqu'à nous, l'*Illiade* serait un *exposé didactique*, et plus exactement une *encyclopédie*, d'abord orale, puis mise par écrit, et cela dans un univers essentiellement oral, où le « style formulaire » est le premier outil de l'enseignement et de l'apprentissage. (Sur Eric A. Havelock, 1903-1988, et sur l'ouvrage dont les passages précédents sont extraits, on pourra se reporter à l'article de l'encyclopédie Wikipedia : [http://en.wikipedia.org/wiki/Eric\\_A.\\_Havelock](http://en.wikipedia.org/wiki/Eric_A._Havelock).)

→ À titre d'exemple, voici le résumé que propose l'article « L'Illiade » de l'encyclopédie Wikipedia (<http://fr.wikipedia.org/wiki/L'Illiade>) des deux premiers livres (chants) de l'*Illiade*.

### Chant I

Agamemnon, le chef des Achéens, retient prisonnière Chrysis, fille d'un prêtre troyen d'Apollon et le dieu a envoyé une peste meurtrière sur l'armée. Le devin Calchas révélant la cause du mal, Achille adjure Agamemnon de rendre la prisonnière. Le roi finit par y consentir, mais décide de prendre en dédommagement Briséis, une belle Troyenne captive d'Achille. Furieux et se sentant spolié, ce dernier

décide de cesser de combattre avec ses Myrmidons aux côtés des Achéens. Il invoque sa mère, la Néréide Thétis, qui obtient de Zeus la promesse d'une victoire troyenne.

## Chant II

Trompé dans son sommeil par un songe envoyé par Zeus, Agamemnon s'éveille certain de la victoire de ses troupes. À l'agora, il raconte son rêve à ses alliés, puis pour les mettre à l'épreuve, feint de vouloir quitter le siège de Troie. Les guerriers préparent leur retrait, mais Ulysse, roi d'Ithaque parvient à les dissuader de partir. Les deux armées s'apprêtent à combattre : les Achéens venus de toute la Grèce sur un grand nombre de vaisseaux feront face aux troupes des chefs troyens et de leurs alliés dardaniens, lyciens, phrygiens et thraces.

L'aspect narratif est ici privilégié : à suivre ces résumés, c'est une histoire – une épopée – que le poète raconte, non un « enseignement » qu'il donnerait à entendre ! Si l'on sait que le chant II contient le fameux « catalogue des vaisseaux », on en devine des traces, en ignorant pourtant qu'il s'agit là de ce qu'on peut regarder comme un « traité » de géopolitique grecque (on pourra se reporter à l'article « Catalogue des vaisseaux » de l'encyclopédie Wikipedia : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Catalogue\\_des\\_vaisseaux](http://fr.wikipedia.org/wiki/Catalogue_des_vaisseaux)).

→ C'est donc la vision de l'*Illiade* comme pur récit que l'auteur conteste, en arguant que ce long poème est en réalité **le texte d'un enseignement donné dans un univers d'oralité**, où les aspects mnémoniques sont privilégiés. Voici par exemple l'analyse qu'il propose du premier des quatre passages du livre I sur les vaisseaux. On donne en français une traduction – due à Mario Meunier (1956) – des vers de l'*Illiade* cités par Havelock.

The most striking example as furnished in the first book of the *Iliad* is that of the practices of seamanship, a craft central to Greek civilisation at all periods. The poet's narrative is so composed that opportunity is afforded for a sea voyage. The girl, if she is to be restored to her father's shrine, must be transported on shipboard. This becomes the occasion for recapitulating some standardised operational procedures, which are spelled out in four distinct passages forming a progressive pattern, as follows :

Agamemnon is speaking; he has reluctantly assented to the demand that he restore her :

As for now a black ship let us draw down to the great salt sea  
*Pour l'instant, allons ! tirons un vaisseau noir dans la mer divine,*  
And therein oarsmen let us advisedly gather and thereupon a hecatomb  
*Rassemblons-y des rameurs en nombre suffisant, embarquons-y une hécatombe,*  
Let us set and upon the deck Chryseis of fair cheeks  
*et faisons-y monter Chryséïs elle-même, la vierge aux belles joues.*  
Let us embark. And one man as captain, a man of counsel, there must be.  
*Qu'il ait pour commandant un homme du Conseil, ...*

The word 'advisedly' here recalls the attention that Achilles and Hephaestus gave to what was 'proper' and 'fitting', in previous examples. Such prescriptive terms are often included in epic summaries of procedure. They might seem to express the bard's own consciousness of his didactic function.

So far we have the proposal of a procedure. Over two hundred lines later there follows its execution, described in words which repeat the items of the proposal...

(On aura remarqué que la charge didactique prêtée par Havelock à adverbe *advisedly* est portée ici par la précision « en nombre suffisant ».)

b) Si l'on revient aux questions de référence, on voit que, ici, *Y* est l'aède (que Havelock nomme le « barde » : sur la pertinence de ce choix, voir l'article « Aède » de Wikipedia à l'adresse <http://fr.wikipedia.org/wiki/A%C3%A8de>). Sur *X*, les passages reproduits ci-dessus ne nous disent rien, mais l'étude de l'œuvre homérique fut longtemps un pilier de la formation des jeunes Hellènes. En vérité, l'auteur se centre sur ♥, ou plutôt sur le fait que le poème est

là pour *exposer des praxéologies* : en matière de navigation, il recèle ainsi, entre autres choses, nous dit-il, “a complete and formulaic report on loading, embarking, disembarking, and unloading”. Quant aux ressources didactiques, il y a évidemment le poème lui-même – soit l’*Illiade* en ses 24 chants. Pour les praxéologies didactiques, elles sont sans doute celles d’un univers d’oralité où l’art de la mémoire est surdéveloppée : écoute et mémorisation par X de la « leçon » récitée par Y. Nous n’irons pas plus loin là-dessus, en ajoutant toutefois ceci : à suivre Havelock, le poème d’Homère est davantage un *plan d’études* qu’un traité permettant d’apprendre – d’apprendre par exemple à recruter un commandant de navire compétent.

### Documents 2c

c) Source : Carlo Natali, « Lieux et écoles du savoir », in J. Brunshwig & G. Lloyd (éds), *Le savoir grec*, Flammarion, Paris, 1996, pp. 232, & 233-234.

Depuis les origines, le monde grec était parcouru de spécialistes qui allaient de cité en cité vendre leurs services : Homère cite déjà les principaux, devins, guérisseurs, charpentiers, chanteurs (Odyssée, XVII). Beaucoup d’entre eux s’organisaient en groupes héréditaires, où le père transmettait son art à son fils.

Les Sophistes étaient des professeurs itinérants ; nous connaissons leurs fréquents séjours dans toutes les cités de la Grèce, où ils enseignaient aux jeunes gens contre salaire. Gorgias se rendit à Argos et en Thessalie, Protagoras en Sicile, Hippias à Sparte et en Sicile, chacun obtenant plus ou moins de succès. Puis Athènes attira un grand nombre de savants : beaucoup de philosophes, comme Parménide, Zénon (si Platon dit vrai), Anaxagore de Clazomènes et beaucoup de Sophistes. Ces derniers se faisaient également rétribuer pour leurs leçons : de 3 ou 4 à 100 mines pour un cours complet (une mine valait cent drachmes, et une drachme représentait le salaire journalier moyen d’un artisan).

L’enseignement sophistique comprenait une très large gamme de matières : astronomie, géométrie, linguistique et grammaire, théologie, littérature. Les Sophistes procuraient une éducation de haut niveau, soit pour accroître la culture de leur disciple, soit pour le rendre davantage capable de convaincre ses concitoyens. Isocrate, par exemple, nous rapporte un débat public de Sophistes sur la littérature tenu au Lycée devant un public enthousiaste ; nous savons que plusieurs d’entre eux se préoccupèrent de la quadrature du cercle ; de nombreux thèmes présocratiques, spécialement éléates, sont repris par Protagoras et Gorgias. L’enseignement variait en fonction du public : à Sparte, Hippias raconta la généalogie des dieux et des hommes, et décrivit les occupations dignes d’un jeune spartiate, s’adaptant ainsi à ses auditeurs ; à Athènes au contraire, cité démocratique et au régime d’assemblée, il se consacra à la rhétorique et à la dialectique (ou éristique). Le cours ne devait pas être long, car il était destiné à la préparation de la vie publique.

Platon, dans le *Protagoras*, décrit l’attitude des Sophistes en pleine action : l’un se promène, entouré de ses disciples les plus importants, suivis de leurs cadets ; un autre, assis sur une chaise, s’adresse à ses auditeurs placés sur des tabourets disposés en demi-cercle ; un troisième reçoit couché, et dialogue avec ses disciples pareillement installés. Toutes ces scènes se retrouvent à l’identique, dans la plupart des groupes postérieurs. L’enseignement ne suppose pas l’usage d’instruments particuliers, seuls prévalent la leçon orale et le débat, et les Sophistes se vantaient de prononcer d’amples discours ou de répondre à des questions précises et de dialoguer avec leur interlocuteur. La partie rhétorique de leur enseignement devait constituer en morceaux entiers à apprendre par cœur, ou en schémas à retenir de manière appropriée.

Isocrate nous fait entrevoir la vie d’une école de rhétorique : le maître écrit un raisonnement (*logos*), puis le corrige en le relisant avec trois ou quatre disciples ; il demande ensuite que fasse de même un de ses anciens élèves, qu’il envoie chercher à domicile, où ce dernier menait sa vie normale de citoyen. Dans son école, Théophraste agissait de même, et il soutenait que les lectures publiques permettaient utilement de corriger ses propres œuvres.

Ainsi commence de se cristalliser à cette époque l'activité institutionnelle caractéristique des philosophes. Des lieux surgissent, consacrés à l'enseignement : riches maisons, places, gymnases publics (palestres) ; ces derniers, selon Vitruve, possédaient des portiques, où les philosophes pouvaient se promener avec leurs disciples, et des espaces garnis de bancs, permettant la discussion assise. Le choix du lieu d'enseignement était souvent lié au type de philosophie professé : ainsi la rue et les places publiques sont l'occasion pour Socrate de montrer sa disponibilité envers tous ses concitoyens et son désintéret pour une rémunération, que seul un lieu clos permet de recueillir en toute sécurité de la part des assistants. Les Cyniques agissent de même, à toutes les époques, et leur troupe sera toujours davantage portée à l'exhibition publique de comportements « naturels », qu'à la transmission d'un contenu doctrinal complexe. Au contraire, les Académiciens, les Péripatéticiens, les Stoïciens, et d'autres, se sentiront à leur aise dans des lieux clos et bien équipés d'instruments scientifiques et de bibliothèques, ou même dans les demeures des puissants.

### Notes 2c

a) Ce document fournit encore un certain nombre d'indications.

→ Tout d'abord, il y a des *Y*, qui souvent se succèdent de père en fils, et qui sont itinérants pour la plupart. Ils se déplacent notamment pour trouver des *X*, lesquels, pour accéder à l'enseignement de *Y*, doivent le payer.

→ Selon le « type » de *X* (qui participe cependant toujours de couches appelées à gérer les affaires publiques), le contenu ♥ de l'enseignement peut changer : *X* et ♥ se co-déterminent donc en partie, et, en conséquence, ♥ relève de matières « nobles » – astronomie, géométrie, linguistique et grammaire, théologie, littérature, rhétorique, dialectique notamment.

→ Concrètement, un système didactique s'établit selon des formules différentes – promenades conduites par le maître, ou demi-cercle de disciples assis autour de lui, etc. Ces « établissements » sont souvent, au départ, éphémères ; ils ne deviendront stables qu'en quelques cas.

→ Le maître prononce une leçon orale, en principe suivie d'un débat dialogué. Des pans entiers de l'enseignement prodigué doivent cependant être retenus *par cœur*, même si le discours raisonné (*logos*) est au cœur de l'enseignement donné et s'y trouve incessamment travaillé. (On notera le recours à des anciens élèves, sur la matière même que l'on étudie.)

→ Peu à peu des écoles s'installent dans des lieux permanents (Académie de Platon, Lycée d'Aristote, etc.). Ces lieux sont divers, car un lien existe entre le contenu de l'enseignement et la structure de l'espace où l'on s'établit – dans la ville ou à l'écart d'elle, en plein air ou dans un lieu fermé ou semi-fermé, etc.

### Documents 2d

d) Source : Carlo Natali, « Lieux et écoles du savoir », in J. Brunschwig & G. Lloyd (éds), *Le savoir grec*, Flammarion, Paris, 1996, pp. 232, & 233-234.

À la fin du IV<sup>e</sup> siècle, Athènes voit se constituer les quatre grandes écoles qui ont lié pour toujours le nom de la cité à celui de la philosophie. Mais Athènes ne fut pas la seule cité à posséder des philosophes : beaucoup de socratiques mineurs fondèrent des écoles ailleurs, à Mégare, Elis, Olympie, Erétrie, et les Platoniciens voyagèrent beaucoup, à Atarnée, dans le Pont, à la cour de Macédoine ; Epicure fit de même. Mais il est tout à fait révélateur qu'Aristote aussi bien qu'Epicure, après avoir entamé leur activité ailleurs, décidèrent de retourner à Athènes pour fonder leur propre école dans une

citée dont l'importance garantissait un vaste public à leur doctrine. Les mêmes raisons amenèrent Zénon de Kition lui-même à ouvrir son école dans la même cité. Ainsi les quatre principales écoles philosophiques hellénistiques furent créées à Athènes, deux par des citoyens athéniens, les deux autres par des étrangers.

Les écoles prirent alors une forme achevée. Un vocabulaire particulier s'institua dans la communauté philosophique : outre le terme *diatribè*, d'usage ancien, on employa celui de *scholè* pour désigner le cursus des « études, leçons, et séminaires », signification inconnue du temps de Platon et d'Aristote, où il indiquait le « temps libre ». Selon Philodème, l'école était nommée *hairesis*, « choix », d'après le choix d'une doctrine philosophique, ou l'analogie *agogè*. On employait aussi *kepos* (jardin), *peripatos* (promenade), *exedra* (amphithéâtre). On pouvait donc désigner une école en faisant allusion à son activité doctrinale, ou encore à sa structure physique.

Dicéarque s'éleva contre la tendance de la philosophie de son époque à s'institutionnaliser ; il soutint que l'on pouvait faire de la philosophie n'importe où, sur la place publique, dans les champs, ou pendant la bataille : nul besoin de la chaire, de commentaires livresques, d'horaire fixe ou de *peripatos* avec ses disciples ! Ménédème d'Erétrie, lui aussi, dit-on, était indifférent aux conditions de son enseignement : ni ordre, ni sièges disposés en cercle, mais des disciples attentifs assis ou se promenant, à l'image du maître.

## Notes 2d

a) Vers – 300, le monde scolaire prend une forme et adopte un vocabulaire qui deviendront un modèle pour la suite des siècles, avec Athènes comme centre attractif le plus puissant. On se met à désigner l'école par le mot de *skholè*, qui fera florès dans les langues d'Europe (*schola* en latin, *school* en anglais – et en néerlandais –, *Schule* en allemand, *skole* en norvégien – et en danois –, *escuela* en espagnol, *scuola* en italien, *escola* en portugais, etc.). Ce mot désigne à l'origine **le temps libre**, consacré au **loisir**. C'est le sens qu'il a encore à l'époque de Platon et d'Aristote. Mais il prend ensuite un sens qui s'est transmis au latin et qui a fait fortune : la *skholè*, l'école, c'est ce lieu où, délaissant un moment les soucis et les affaires de la vie quotidienne, on réfléchit librement, en s'adonnant à l'étude des questions que la vie soulève.

→ C'est ce que rappelle, par exemple, Henri Pena-Ruiz dans cet extrait de son livre *Qu'est-ce que l'école* (Gallimard, Paris, 2005), pp. 23-24.

### Une étymologie trop oubliée

Le mot « école » vient d'un terme grec, *scholè*, qui veut dire loisir, entendu au sens de libre activité. Le latin *schola* reprend cette acception, d'abord donnée au terme *ludus*, qui veut dire aussi « jeu ». Évoquant l'école (*schola*) comme lieu d'enseignement, Festus précise que les enfants doivent s'y adonner aux études libérales, toutes choses étant par ailleurs suspendues (*ceteris rebus omissis, vacare liberalibus studiis pueri debent*). L'idée essentielle tient déjà dans cette maxime : l'école est inventée pour que le petit homme puisse cultiver ses facultés par des études délivrées des contraintes du moment. C'est que de telles études ont pour seule fin l'épanouissement des potentialités de chacun en authentiques facultés. Reposant sur ces facultés, le sort des activités qui conditionnent la vie et la survie n'en sera pas pour autant négligé : il sera au contraire mieux assuré. Le succès d'une telle entreprise requiert que le lieu et le temps de ces études soient préservés des urgences de la vie, qui sinon les marqueraient de leurs limites. Ainsi naît l'idée d'un espace et d'un temps de loisir consacré à l'étude. On tient ici l'idée fondatrice de l'école.

→ Le « vieux mot » *agogè* a un lien avec un vocable bien connu, que c'est ici l'occasion de commenter : celui de **pédagogue** (qui concerne d'abord l'école primaire). Le mot grec *paidagôgos* est constitué de *pais*, *paidos*, « enfant », et de *agôgos*, « qui conduit » (de *agein*, « conduire, mener »). À propos du pédagogue grec, Henri-Irénée Marrou écrit ceci dans son ouvrage déjà cité (pp. 217-218).

### *Le gouverneur ou pédagogue*

Notons, cependant, la persistance d'un élément privé : au nombre des maîtres qui contribuent à la formation de l'enfance figure le « pédagogue », le serviteur chargé d'accompagner l'enfant dans ses trajets quotidiens entre la maison et les écoles (...). Son rôle est en principe modeste : c'est un simple esclave, chargé de porter le petit bagage de son jeune maître ou la lanterne qui doit servir à l'éclairer en chemin, voire l'enfant lui-même s'il est fatigué (je renvoie le lecteur aux charmantes terres cuites qui nous le montrent en action).

Mais ce rôle avait aussi un aspect moral : si on faisait accompagner l'enfant, c'est qu'il était nécessaire de le protéger contre les périls de la rue, et on sait quels ils étaient ; le pédagogue exerce sur son pupille une surveillance continuelle, souvent ressentie, à la longue, à l'âge de l'adolescence, comme une insupportable tyrannie. Tout naturellement, malgré son caractère servile et le peu de prestige dont, trop souvent, il jouissait, il étend son rôle au-delà de cette protection négative : il dresse l'enfant aux bonnes manières, forme son caractère et sa moralité. Si bien qu'à côté de l'instruction d'ordre technique qu'assurent les divers maîtres (et à laquelle il contribue aussi souvent en qualité de répétiteur, chargé de faire apprendre les leçons, etc.), c'est toute l'éducation morale qui est confiée au « pédagogue » dont le rôle perpétue ainsi dans la bourgeoisie hellénistique celui du « gouverneur » des héros homériques. La langue reflète cette importance de fait : en grec hellénistique, « pédagogue » perd assez fréquemment son sens étymologique d'esclave « accompagnateur » pour prendre l'acception moderne de pédagogue, d'éducateur au sens plein (cependant il restera toujours distinct du « maître » dispensateur de science).

b) Dicéarque était un disciple d'Aristote : il apparaît rétif à l'existence d'établissements permanents et à l'apparat scolaire qui se met en place de son temps. À toute époque, on trouve ainsi un débat autour de ce que doit être une école et du degré de « formalisation » des situations scolaires.

→ On peut noter que ce débat peut s'élargir jusqu'à questionner *l'existence même* d'une école visant tels usagers X à propos de tel contenu ♥. À titre d'illustration, voici un nouvel extrait de l'ouvrage d'Henri-Irénée Marrou (pp. 73-74).

### *Apparition de l'école*

Avec cet idéal, avec la culture qu'il anime, c'est toute l'éducation aristocratique qui se répand à son tour et devient l'éducation-type de tout enfant grec. Mais tout en conservant son orientation générale et ses programmes, cette éducation doit, en se vulgarisant et pour se vulgariser, se développer au point de vue institutionnel : la démocratisation de l'éducation amène, en réclamant un enseignement qui, destiné à l'ensemble des hommes libres, devient nécessairement collectif, la création et le développement de l'école. Fait décisif, dont il convient de souligner toute l'importance pour la suite de notre histoire.

Les poètes aristocrates, Théognis et Pindare, reflètent bien la réaction dédaigneuse et méfiante de la vieille noblesse en face de ce progrès. Pindare discute déjà le fameux problème, cher aux Socratiques : l'*arété* (entendons toujours la « valeur » et non simplement la vertu) peut-elle s'acquérir par le seul enseignement ? Sans doute, il n'a jamais suffi d'être bien né pour devenir cavalier parfait : comme le montre le « paradigme » classique d'Achille et de Chiron, il serait absurde de ne pas chercher à développer par l'éducation les dons innés. Mais si la race n'est pas une condition suffisante, elle est du moins une condition nécessaire aux yeux de ces aristocrates, de ces « Bons », comme ils se nomment avec orgueil. Pour Pindare, l'éducation n'a de sens que si elle s'adresse à un noble, qui a à devenir ce qu'il est : « Sois tel que tu as appris à te connaître. » Le Sage est, d'abord, celui qui sait beaucoup de choses par nature (...). On n'aura que mépris pour les parvenus de la culture, (...) « ceux qui ne savent que pour avoir appris ».

Mais ce mépris, la violence même avec laquelle il s'exprime nous attestent que la chose existait, que, par une technique éducative appropriée, un nombre croissant de parvenus faisaient initier leurs fils aux techniques qui d'abord avaient été le privilège, jalousement gardé, des seules familles bien nées, des Eupatrides.

Pour une telle éducation, qui intéressait un nombre toujours plus grand d'enfants, l'enseignement personnel d'un gouverneur, ou d'un amant, ne pouvait plus suffire. Une formation collective était inévitable, et c'est, j'imagine, la pression de cette nécessité sociale qui a fait naître l'institution de l'école. L'éducation particulière ne disparaîtra pas du coup : comme on le voit par Aristote et Quintilien, les pédagogues discuteront longtemps encore des avantages et des inconvénients de l'un et de l'autre système; mais une fois créée, l'éducation collective ne tarde pas à devenir la plus normalement répandue. Déjà Aristophane, évoquant notre « ancienne éducation », celle de la glorieuse génération des Marathonomaques (adulte donc en 490), nous montre les enfants du quartier qui, au lever du jour et quelque temps qu'il fasse, se rendent « chez leurs maîtres ».

→ La création d'école introduit ainsi des conditions et des contraintes sous lesquelles une partie du didactique de la société – le didactique scolaire – va désormais vivre : on aura noté par exemple le changement qu'introduit l'école en faisant passer d'un enseignement individuel à un enseignement collectif. C'est là un exemple de ce bouleversement de l'écologie sociale du didactique qu'apporte la présence d'une école (pour certains X, à propos de certains ♥). On complètera donc l'échelle des niveaux de co-détermination didactique en ajoutant un nouvel échelon, celui de l'école.

Civilisation
↓↑
Société
↓↑
<b>École</b>
...
↓↑
Didactique