

L'OBSERVATION DIDACTIQUE :

REMARQUES LIMINAIRES

Yves CHEVALLARD *
Professeur des universités
IUFM et IREM d'Aix-Marseille

1. LES IUFM ET L'OBSERVATION DIDACTIQUE

Ce qu'on peut appeler, en allant vite, l'observation didactique est une pratique commune chez les didacticiens, bien sûr. C'est une pratique qui, au demeurant, n'a pas donné lieu, chez eux, à d'immenses débats et qui, en un sens, apparaît ainsi comme une pratique *silencieuse*. Mais la création des IUFM fait que l'observation didactique devient désormais le fait d'autres communautés que celles qui la pratiquaient, si je puis dire, traditionnellement, et chacune à sa façon.

Le changement intervenu peut se résumer ainsi. Pratiquaient quelque chose qu'on peut *grosso modo* ranger sous l'étiquette d'observation didactique les didacticiens (et autres chercheurs), d'un côté, les IPR, IEN, etc., de l'autre. Doivent désormais pratiquer l'observation didactique, d'un côté les *élèves* de première et de deuxième années des IUFM, de l'autre les *formateurs* qui, en deuxième année, doivent observer les élèves professeurs stagiaires, en remplaçant dans ce rôle, au nom des IUFM, les observateurs autrefois dépêchés par l'employeur (lesquels, bien entendu, n'ont pas pour autant disparu). À côté de cela, on pourrait citer encore les étudiants suivant des enseignements de pré-professionnalisation, et quelques autres catégories encore.

Ce qui pourtant m'a conduit à rassembler ci-après certaines remarques sur la question de l'observation est moins le fait qu'une pratique institutionnellement renouvelée, mais aux racines fort anciennes, se mettait en place, que l'espèce *d'évidence* dans laquelle la chose s'opérait, comme si les pratiques d'observation allaient de soi, dans leur existence comme dans leurs modalités. (C'est ainsi que, notamment, se sont mis à circuler, à l'IUFM d'Aix-Marseille comme, je suppose, ailleurs, des documents nommés « grilles d'observation », « outils » d'observation dont la communauté à laquelle j'appartiens avait, depuis toujours semble-t-il, été épargnée.)

Concrètement, cet état de choses pose, dans le cadre des IUFM, un problème dont j'essaierai maintenant d'explicitier quelques-uns des aspects à mes yeux les plus fondamentaux.

2. OBSERVER, CONTRÔLER

Ma première remarque prendra la forme d'une mise en garde. La pratique de l'observation, de l'observation en général, est très profondément liée, dans nos sociétés, *au contrôle de ses sujets par un pouvoir*. L'observation a ainsi partie liée avec la surveillance. Elle est un instrument essentiel pour prévenir les désordres, ou, dans le meilleur des cas, pour vérifier que l'ordre règne.

Voici tout de suite une illustration que j'emprunte à Michel Foucault, à son livre *Surveiller et punir*, en son chapitre III intitulé « Le panoptisme ». Il s'agit de la description d'un règlement

* Communication présentée à l'Université d'Automne sur le thème « Pratiques de terrain : dimension professionnelle de la formation des maîtres », Fréjus, octobre 1992.

de la fin du XVII^e siècle indiquant les mesures à prendre lorsqu'une épidémie de peste éclatait¹ :

D'abord, un strict quadrillage spatial : fermeture, bien entendu, de la ville et du « terroir », interdiction d'en sortir sous peine de la vie [...] ; découpage de la ville en quartiers distincts où on établit le pouvoir d'un intendant. Chaque rue est placée sous l'autorité d'un syndic ; il la surveille ; s'il la quittait, il serait puni de mort [...] L'inspection fonctionne sans cesse. Le regard partout est en éveil [...] Aux portes, des postes de surveillance ; au bout de chaque rue, des sentinelles. Tous les jours, l'intendant visite le quartier dont il a la charge, s'enquiert si les syndics s'acquittent de leur tâche, si les habitants ont à s'en plaindre ; ils « surveillent leurs actions » [...] Cette surveillance prend appui sur un système d'enregistrement permanent : rapports des syndics aux intendants, des intendants aux échevins ou au maire. Au début de la « serrade », un par un, on établit le rôle de tous les habitants présents dans la ville ; on y porte « le nom, l'âge, le sexe, sans exception de condition » : un exemplaire pour l'intendant du quartier, un second au bureau de l'hôtel de ville, un autre pour que le syndic puisse faire l'appel journalier. Tout ce qu'on observe au cours des visites – morts, maladies, réclamations, irrégularités – est pris en note, transmis aux intendants et aux magistrats. [...] L'enregistrement du pathologique doit être constant et centralisé. Le rapport de chacun à sa maladie et à sa mort passe par les instances du pouvoir, l'enregistrement qu'elles en font, les décisions qu'elles prennent.

Foucault décrit, songera-t-on peut-être, une pratique somme toute exceptionnelle, dans un contexte social dramatique. Cette pratique d'un contrôle social « lourd » n'est pas la règle, en effet. Elle s'allège lorsque le souci du quadrillage de la société prend l'allure honorable de la recherche d'informations, dans un but affiché de connaissance qui ne fait pourtant nullement disparaître ce qui, en fin de compte, le motive : *le contrôle social*.

De cette dissimulation naît, précisément, l'observation, dont l'obsession est de *débusquer l'autre dans le même*. Le monde où nous vivons est trompeur, semble nous dire une très ancienne voix venue du plus profond de notre histoire. À première vue, tout semble égal ; ou, du moins, la différence paraît s'affirmer franchement : voici le riche et le pauvre, l'adulte et l'enfant, l'homme et la femme, la femme honnête et la prostituée, le civilisé et le sauvage. Mais ces différences visibles en cachent d'autres, insaisissables, perverses, dangereuses. Il faut chercher à tout connaître, afin de tout contrôler. Du XVII^e au XIX^e siècles, on peut voir la montée en puissance de ces pratiques de prédation informationnelle, où l'observateur est le puissant, et le faible l'observé.

L'opacité sociale doit être détruite, pour que les germes du désordre disparaissent : tel est le credo secret. Le XIX^e siècle, à cet égard, voit le triomphe d'une « volonté de tout chiffrer, de tout savoir »², l'épanouissement d'un « impérialisme statistique »³, et une attention aux plus minces faits sociaux, parfois sans enjeux véritables. (À cette traque obsessionnelle nous devons par exemple de connaître, pour telle époque, la quantité de crottin déposé quotidiennement dans les rues de Londres...)

C'est alors que s'affirme une tradition dont les manieurs de grilles d'observation de nos IUFM sont, sans le savoir, les modernes héritiers. Voici par exemple une grille d'enquête sur l'état des logements populaires en Angleterre au XIX^e siècle⁴ :

1. La maison est-elle en bon état ?
2. Est-elle propre ?
3. A-t-elle besoin d'être blanchie à la chaux ?
4. Les chambres sont-elles bien aérées, ou peuvent-elles l'être sans modification aux fenêtres, etc. ?
5. La maison est-elle humide ou sèche ?
6. Les caves sont-elles habitées ?
7. Ces caves habitées sont-elles humides ou quelquefois inondées ?
8. Les tranchées d'écoulement sont-elles en mauvais état ?

¹ Foucault 1975, pp. 197-198.

² Louis Chevalier, cité in Leclerc 1972, p. 82.

³ *Ibid.*

⁴ D'après Leclerc 1972, p. 62.

9. Quel en est le propriétaire ? 10. Combien de familles ou de locataires la maison contient-elle ? 11. Quel est l'état des lits, des cabinets, et du mobilier ? 12. Y a-t-il des cabinets particuliers ? 13. Les locataires participeraient-ils à un nettoyage des rues et des maisons ? 14. Autoriseraient-ils les autorités municipales à les blanchir à la chaux ? 15. Les locataires sont-ils, d'une façon générale, en bonne santé, oui ou non ? 16. Quelle est leur profession ? 17. Remarques sur la nourriture, les vêtements et le chauffage. 18. Leurs habitudes de vie. 19. Observations générales.

Voici maintenant une interview conduite par un enquêteur du service de santé britannique (*Board of Health*) dans les années 1840-1842⁵ :

Vous avez été, dit-on, ouvrier journalier et vous travaillez maintenant à votre compte. À quels endroits avez-vous travaillé ? [...] Voulez-vous décrire les lieux de travail et leurs effets sur la santé des ouvriers ? [...] Dans quel état étaient les lieux de travail en hiver ? [...] Quels étaient les effets de ces lieux de travail sur les habitudes des ouvriers ? [...] Prenait-on d'abord du gin avant de manger ? – Oui, et le petit déjeuner était très léger. Ceux qui buvaient du gin ne prenaient en général comme petit déjeuner qu'une demi-pinte de thé et une tranche de pain à deux pence. – À quelle heure encore apportait-on de l'alcool ? – À onze heures. – Quel genre d'alcool ? – Certains de la bière, d'autres du gin encore. D'une façon générale une pinte de porter à onze heures, rarement plus d'un demi-quart de gin. – À quelle heure encore apportait-on de l'alcool ? – À trois heures de l'après-midi, tout comme le matin. À cinq heures, encore de la bière et du gin, et en général, autant. L'atelier fermait à sept heures. – Après le travail, buvait-on encore ? – Oui, presque tous les jeunes allaient à la taverne, ainsi qu'une partie des autres.

Il y a bien sans doute, à côté de la volonté de connaître pour contrôler, une volonté de connaître *pour savoir*, pour faire œuvre de science. Mais la relation en laquelle cette volonté se concrétise se coule naturellement dans les rapports de pouvoir établis. Écoutons par exemple Antoine-Augustin Cournot (1801-1877), dans ses *Fondements de la connaissance* (1851) :

Les observations les plus utiles sur la nature intellectuelle et morale de l'homme, recueillies non par des philosophes enclins aux théories et aux systèmes, mais par des hommes vraiment doués de l'esprit d'observation et portés à saisir le côté pratique des choses, par des moralistes, des historiens, des hommes d'État, des législateurs des institutions de la jeunesse, n'ont pas été en général le fruit d'une contemplation solitaire et d'une étude intérieure des faits de la conscience, mais bien plutôt le résultat d'une étude attentive de la conduite des hommes placés dans des situations variées, voués à des passions ou à des influences de toutes sortes.

C'est que le temps de la science élaborée dans son cabinet de travail par le philosophe enclin à l'esprit de système est révolu. Il faut désormais *aller sur le terrain*, pratiquer l'observation sans préjugés, en s'attachant aux aspects les plus humbles des choses. Un siècle avant Cournot, dans son *Discours sur l'inégalité* (1750), Rousseau, lui, pensait un peu différemment. Rêvant d'envoyer « sur le terrain » les philosophes eux-mêmes, il notait⁶ :

Supposons un Montesquieu, un Buffon, un Diderot, un d'Alembert, un Condillac, ou des hommes de leur trempe, voyageant pour instruire leurs compatriotes, observant et décrivant comme ils savent le faire, la Turquie, l'Égypte, la Barbarie... Supposons que ces nouveaux Hercules, de retour de leurs courses mémorables, fissent ensuite à loisir l'histoire naturelle, morale et politique de ce qu'ils auraient vu...

La réalité n'est pourtant ni celle de Cournot, ni celle de Rousseau. Les « nouveaux philosophes » vont sur le terrain, *et ils y font des systèmes !* Voici un exemple de ces « savoirs » de l'Homme qui s'élaborent dans la pratique de l'observation ; il s'agit de la réponse du préfet du Tarn à l'enquête que Chaptal, alors ministre de l'Intérieur, lance en 1800⁷ :

⁵ *Ibid.*, p. 88.

⁶ Cité in Leclerc 1972, p. 48.

⁷ Cité in Leclerc 1972, pp. 53-54.

Les habitants actuels du Tarn descendent par le mélange des races des Gaulois, des Wisigoths, des Arabes, des Francs et des Romains, sans parler des Grecs [...] On distingue dans la population actuelle des caractères peu équivoques de ces origines, mais d'une manière très inégale. La race des Arabes, dont la stature et la couleur sont connues, est à peine sensible dans le département du Tarn. Les habitants des montagnes, plus grands, plus forts et plus blonds que ceux de la plaine, rappellent avec moins de mélange que ces derniers, les Celtes tectosages, les Wisigoths ou les Francs. Enfin si l'on observe la stature des habitants de la plaine, moins grands et moins blonds que les habitants des montagnes, mais moins petits et moins bruns que les Espagnols ; si l'on étudie leur caractère et leur langage, l'on voit évidemment qu'ils descendent des Romains.

Tout cela se résume, si l'on veut bien charger le trait pour faire entendre la démonstration, à l'élaboration d'une science très particulière, la « paupérologie » – en prenant pour générique le mot de pauvre, qui désigne ici l'inférieur, ou, plus exactement, *l'infériorisé*. Le risque que l'on court à faire dans les mêmes conditions de l'observation didactique peut alors être nommé : c'est le risque de voir s'élaborer une *paupérologie didactique*, dont de grands pans existent déjà. De même que l'enquête commandée par Chaptal suscite l'élaboration d'une « anthropologie des préfets », de même, s'agissant des professeurs (et non plus des « peuples » de France, comme on disait autrefois), la pratique de l'inspection a pu susciter une « didactique des inspecteurs ». Les pratiques nouvelles s'exprimeront-elles demain en une « didactique des formateurs » ?

3. LE CONTRAT DE FORMATION

Je résume mon propos. En allant observer, nous accomplissons un geste qui est au cœur du fonctionnement social depuis au moins quelques siècles. Et, pour cela même, nous coulons ce geste dans le moule d'un contrat social qui, culturellement, pour nous, *va de soi*. C'est en effet le contrat social dont nous héritons sans le savoir qui rend ce geste possible, et tout d'abord *pensable*. Mais c'est lui aussi qui en pervertit la signification et en gouverne les effets.

Le problème que je veux poser est donc le suivant. Nous devons nous libérer de ce très ancien « contrat d'observation » pour en construire un autre, qui nous permette de produire un sens nouveau, et d'inscrire la relation d'observateur et d'observé dans un champ de forces nouveau – celui de la *formation*, non celui du *contrôle*.

Je complète ici les considérations précédentes. Le schéma que j'ai tenté d'explicitier plus haut ne vaut, apparemment, que pour l'un des deux cas sur lesquels j'ai attiré l'attention dans le préambule à mon exposé : celui où un formateur de l'IUFM « visite » dans sa classe un élève professeur stagiaire, en deuxième année. Qu'en est-il, peut-on se demander, de l'observation, par un élève de première année, d'un professeur en exercice ? Eh bien, la relation observateur/observé reste tout aussi asymétrique : *elle s'inverse*, tout simplement. Ici l'élève observateur sera l'inférieur, le professeur observé, le supérieur. Cette situation inversée est longtemps demeurée marginale dans « l'observation de l'Homme » ; et elle le reste encore aujourd'hui. Marginale, mais présente tout de même. Entendez ceci, qui est de la plume d'un publiciste, Joseph Etienne Jouy, que cite Gérard Leclerc à la suite de Louis Chevalier⁸ :

Toute la science de l'observation se réduit pour moi à deux points : écouter parler les riches et faire parler les pauvres.

Lorsque le formateur visite un professeur stagiaire, il le « fait parler ». Lorsqu'un élève de première année visite un professeur d'accueil, il « l'écoute parler ». Dans le premier cas, l'observateur est là pour voir ce qui ne va pas chez l'observé, pour surprendre les germes de désordre, pour prévenir les pathologies didactiques. Dans le second cas, l'observateur est là

⁸ Leclerc 1972, p. 89.

pour surprendre ce qui ne vas pas *en lui*, par la confrontation, muette en ce qui le concerne, avec la parole magistrale.

Que nous sommes enfermés, s'agissant de l'observation, dans un contrat qui est celui de la surveillance et du contrôle – de l'autre, ou de soi –, et non dans un contrat de formation, qu'il s'agit d'élaborer, me paraît clair. J'en indiquerai rapidement deux symptômes. En première année, les élèves doivent rapporter des observations de classe. J'ai remarqué chez plusieurs d'entre eux une attitude significative. Très rapidement, ils s'attachent à leur professeur d'accueil comme à un bon maître. Ils deviennent alors incapables d'entendre une analyse didactique qui ne veuille à ce personnage tutélaire ni bien, ni mal, et qui, pour cela, semble toujours lui vouloir du mal.

En deuxième année, les dysfonctionnements que j'ai notés sont plus graves et plus significatifs. Les « maîtres de stage », ainsi que nous les appelons à l'IUFM d'Aix-Marseille, inscrivent spontanément leur action dans la logique du contrôle. Or ils ne sont investis pour cela que par une institution, l'IUFM, dont la puissance d'investiture est encore faible, mal identifiée, et même, en certains cas, peu légitime. L'investiture qu'ils en reçoivent, aujourd'hui encore, n'est en tout cas pas à la hauteur de celle qu'ils recevaient, naguère, de l'IPR – laquelle s'inscrivait pleinement dans une logique de subordination hiérarchique, quoi qu'on dise et quoi qu'on ait pu faire ici ou là. En conséquence, certains de ces professeurs conseillers pédagogiques osent à peine aller visiter leurs stagiaires. Ils osent à peine, en outre, formuler leurs analyses dans les comptes rendus de visites que nous leur réclamons. À l'inverse, il y a pire. Quelques-uns s'investissent eux-mêmes, mais alors selon la stricte logique du contrôle institutionnel. Tel d'entre eux n'hésite pas à apostropher son stagiaire devant les élèves, à interrompre la classe, à se mettre à la place du stagiaire pour poursuivre la classe.

Je souligne que cela n'est pas en soi, à mes yeux, répréhensible. Tout dépend de la signification que ce type d'intervention prend pour les acteurs : maître de stage, professeur stagiaire, élèves. Et cette signification dépend évidemment du contrat en lequel la relation d'observation trouve son sens.

J'ajoute que les choses ne vont pas mieux du côté des « formés ». Plus d'un n'ose pas énoncer devant ses élèves son statut véritable : professeur stagiaire, professeur *en formation*, élève professeur. Plus d'un, aussi, voit avec réticence son maître de stage venir dans sa classe. Quelques-uns même s'y refusent durablement : le pot aux roses (?) pourrait être découvert !

Encore un élément, mais qui cette fois relève de l'expression de pensée, pour montrer qu'un contrat de formation adéquat nous fait aujourd'hui défaut, et que le sens de la relation d'observation, dans les cas examinés, naît largement de la différence, en plus ou en moins, entre observateur et observé. S'il en allait autrement, en effet, si un contrat de formation existait, dans la culture de l'institution scolaire, relativement au métier d'enseignant, nous saurions donner sens à ceci : l'observation d'un élève professeur par un autre élève professeur (en formation initiale) et, surtout, l'observation d'un professeur chevronné par un autre professeur chevronné (en formation continue), c'est-à-dire une relation d'observation équilibrée du point de vue des pouvoirs, devrait se voir reconnue une valeur formatrice spécifique, pour l'observé comme pour l'observateur. Un stage de formation continue pourrait ainsi avoir le contenu suivant : appairer les professeurs, former avec eux des paires observateur/observé, dans un but de formation. Or nous n'avons pas aujourd'hui le mode d'emploi d'un tel dispositif de formation imaginaire.

La raison profonde de cette carence est à chercher, selon moi, dans l'état historique actuel du « métier » d'enseignant. Lorsque, dans la circulation automobile, nous rencontrons une voiture-école, nous comprenons tous de quoi il s'agit. Il y a, s'agissant de la conduite automobile, un contrat de formation, un contrat « nulle part écrit mais connu de tous » (comme dit à peu près Rousseau parlant du contrat social). Il faut bien apprendre à conduire, et cela ne se fait pas en un jour.

Le problème est bien qu'un tel contrat de formation *n'existe pas s'agissant d'apprendre à enseigner* – pas davantage pour les élèves professeurs que pour leurs formateurs ou leurs élèves. Le professeur, jusqu'ici, devenait tel parce qu'il était l'oint de l'administration. Il faut donc, pour que les choses changent, faire entendre une réalité culturellement neuve : le métier d'enseignant est un métier, c'est-à-dire qu'il a un contenu technique qu'on ne maîtrise pas en un jour. Tel est le premier problème qui nous est posé. Et ce problème est étroitement corrélé à celui de la possibilité d'une *observation formatrice*.

4. VOIR ET ENTENDRE

Le modèle culturel dont nous sommes les héritiers a bien d'autres effets sur les pratiques d'observation qui se sont mises en place dans les IUFM. Lorsque, en 1800, Chaptal s'adresse à ses préfets, il leur écrit ceci ⁹ :

Vous ne manquerez pas de vous adresser aux hommes de votre département les plus éclairés, à ceux qui, par leur position, sont le plus à portée de *bien voir* et qui, par leur attachement à la patrie, sont le plus disposés à communiquer le résultat de leurs observations.

Vous retrouvez là le climat que j'ai tenté de faire revivre dans les notations précédentes. Mais je voudrais souligner ici un autre point. Pour s'informer, il faut aller « sur le terrain », afin de voir. Voir pour savoir. Il y a, dans la métaphore de l'observation, *un privilège du regard*. Observer, c'est regarder, afin de voir. Pour observer, il suffirait ainsi d'aller dans la classe : postulat impensé que je révoquerai en doute dans un instant. Dans l'ordre de la surveillance et du contrôle, il conduit à ce fantasme qu'a si bien analysé Michel Foucault sous le nom de panoptisme. Tout voir, pour tout savoir, afin de tout contrôler.

Que ce fantasme soit à l'œuvre en matière d'enseignement, en voici une preuve. Un professeur d'éducation physique et sportive me confiait un jour que le drame de sa corporation, c'était de ne pouvoir *tout voir* de ce qui, dans un gymnase par exemple, se déroule par force *simultanément*. (L'un fait de la gymnastique au sol, tandis que l'autre est aux barres asymétriques, etc.) Et il opposait sa situation à celle des autres professeurs, qui, eux, *embrassent d'un seul regard l'ensemble de leur classe*.

Bien entendu, il s'agit là d'un fantasme. Un professeur ne voit que très peu de choses de ce qui se passe dans sa classe. Mais il peut vivre cette fiction plus facilement que son collègue d'EPS sans doute ! Je souligne ici, en passant, que cette opacité relative *est fonctionnelle*. Et qu'un panoptisme effectif aurait, sur les apprentissages, *des effets dévastateurs*. Dieu nous garde de la transparence !

Enquêter, visiter, observer, c'est aller voir ; c'est aller y voir. Mais c'est aussi *entendre*. Les deux termes forment un couple que le fonctionnement social a depuis longtemps consacré. Pour savoir, il faut voir et entendre *en première personne*. Il faut « se transporter », comme on

⁹ Cité in Leclerc 1972, pp. 20-21. C'est moi qui souligne.

dit en langage de justice, pour voir et pour entendre. C'est ici qu'il faut se souvenir d'une très ancienne domination, *celle de la chose dite comme moyen d'accès à la vérité*, comme outil pour établir la véracité des faits, le détail de la chronique oubliée. La chose dite, en effet, est réputée plus sûre, plus certaine, plus authentique. Je cite sur ce thème un médiéviste, Paul Zumthor¹⁰ :

Dans l'ordre des croyances et des rites, la double procession du message divin, *Verbum* et *Scriptura*, interdisait que fût jamais remise en question l'autorité du premier [...] [D]ans la relation dramatisée qui confronte au sacré l'homo religiosus, la voix intervient toujours, à la fois comme puissance et comme vérité. À son souffle se réalisent les formules sacramentelles et exorcisantes sans lesquelles il ne saurait y avoir de salut. Elle n'est donc pas, cette voix, seulement moyen de transmission d'une doctrine ; elle est, dans son vécu, fondatrice d'une foi. C'est pourquoi, jusqu'à la Réforme et au-delà, la plupart des clercs nourriront un préjugé en faveur des communications orales. La technique d'exposition des Sommes comme celle de Thomas d'Aquin est la *disputatio*, la « discussion ». Pourquoi, se demande Thomas (IIIa, *questio* 32, art. 4), Jésus n'a-t-il pas écrit ? Parce que la parole demeure plus près du cœur et n'exige pas de transposition ; elle est savoir direct ; déjà Pythagore et Socrate en furent conscients...

On ne saurait trop, je crois, souligner cet antique primat de la parole vive. Écoutons encore Zumthor¹¹ :

Jusqu'au-delà du XV^e siècle, en certains lieux du XVII^e, la parole restera sinon la source ultime, du moins la manifestation la plus convaincante de l'autorité. À ce double titre, elle est l'instrument privilégié de l'application du droit et de l'exercice du pouvoir. L'acte juridique le plus personnel, la dévolution testamentaire des biens d'un mourant – en dépit de sa consignation écrite, relativement fréquente après le XIII^e siècle – est fondamentalement oral, déclaration prise en note par le notaire, mais authentifiée par une voix que reconnaissent les témoins : statut si peu équivoque qu'il fonde en fiction le genre poétique du *Testament*, déjà constitué deux cents ans avant Villon et auquel le talent de ce dernier sut rendre sa vigueur originelle de performance orale. La vérité du droit est concrète, elle se perçoit sensoriellement. La promulgation d'une loi, d'un édit, c'est sa proclamation. Des agents royaux, les *hérauts*, sont commis à cet office. En Islande, où les lois longtemps demeurèrent purement orales, l'unique fonctionnaire de cette société, et personnage considérable, est le « diseur de loi » (*lögsögumadhr*).

Je montrerai plus loin que ce privilège de l'oralité s'est perdu dans les sciences. Mais il subsiste dans nos plus vieilles institutions – celles, précisément, du contrôle social : Police, Justice, École. On n'imagine guère combien l'École est, à cet égard, un îlot d'archaïsme. La culture de l'École est, aujourd'hui encore, un des hauts lieux de l'oralité. La Parole y triomphe – sous le vernis fragile de l'écrit qui, décidément, ne tient pas. Il est vrai que, sur ce point, nous venons de loin. Je cite Zumthor, à nouveau¹² :

Dans la parole vive, initiatique, est déposé le germe de toute connaissance. Les notes, si le professeur en rédige, viennent ensuite résumer son discours. On prouve et l'on éprouve le savoir par l'exercice vocal : l'instauration d'examens écrits est très postérieure à l'invention de l'imprimerie ! Le *cursus studiorum*, programme d'études, s'organise en vue de porter à sa perfection la parole, dont dépend l'autorité et l'utilité de la science. Lorsque se répand, après 1250, chez les étudiants, l'usage de la *reportatio*, la prise de notes, certains maîtres le déplorent. [...] Rien ne sépare, dans la pratique des écoles, les doctrines concernant la démarche de la pensée de celles qui se rapportent à l'usage efficace de la parole. Grammaire et rhétorique fonctionnent, au sein du *trivium*, comme une propédeutique générale, attestant la primauté du verbe humain dans la constitution des « arts libéraux ». La transmission même des *artes* s'opérait principalement de voix, et certains des caractères propres à toute expression orale (son adaptabilité aux circonstances, payée d'imprécision notionnelle ; sa théâtralité, mais aussi sa tendance au raccourci en même temps qu'à la redondance...) s'intégraient à leur technicité même. (...) La scolastique en général présente plus de rigueur apparente, du moins dans les disciplines

¹⁰ Zumthor 1987, pp. 83-84.

¹¹ *Ibid.*, pp. 96-97.

¹² *Ibid.*, pp. 91-93.

étrangères au trivium : son développement va de pair avec l'extension du marché du livre et la constitution de bibliothèques. Ce n'est pourtant qu'au XIV^e siècle que l'on entend ça et là plaider en faveur d'une science fondée en lecture plutôt qu'en audition.

Ainsi y a-t-il de bonnes raisons pour que nous retrouvions, dans notre pratique de l'observation, ce que notre histoire y a mis, et que l'archaïsme de l'univers de l'enseignement contribue à y maintenir. Pour connaître une classe, nous sommes donc portés à y aller voir, en personne ; à regarder ; à écouter ce que disent professeurs et élèves. Nous confondons ainsi, je ne crois pas inutile de le répéter, *observer* avec *voir et entendre*. Nous réduisons l'observation de classe à l'observation en classe.

Ces deux réductions sont liées. J'ai dit qu'elles étaient le legs d'une très vieille histoire. Je voudrais montrer maintenant que l'observation qu'elles délimitent n'a que très peu de chose à voir avec l'observation au sens qu'à ce terme dans les sciences.

5. LA PRISE D'INFORMATION

Pour aborder le problème dont je viens d'affirmer l'existence, je partirai d'un étonnement. Aujourd'hui, comme l'on sait, il est possible de faire raisonnablement de l'observation en classe sans mettre les pieds dans la classe. Je fais allusion à l'existence de la vidéo. La caméra vidéo, le caméscope nous permettent de voir et d'entendre sans avoir à nous « transporter » dans la classe. L'observateur peut, grâce à cela, être présent *in absentia*, par caméra interposée. Nous admettons que, si nous avons une « bonne » vidéo de la séance à observer, nous avons l'essentiel de ce que nous aurions pu voir et entendre par nous-mêmes. Il suffirait, comme à la télévision, d'avoir trois ou quatre caméras pour avoir même un corpus de données plus riche que celui que nous aurions pu engranger en étant physiquement présent.

Mais voici où le bât blesse. Imaginez qu'au lieu d'une séance de classe, vous désiriez observer *une expérience de chimie*. Imaginez alors que l'expérience soit réalisée hors de votre présence, et que toutes les données dont vous puissiez disposer soient celles que vous apporterait une vidéo de l'expérience. On aurait, à votre intention, soigneusement vidéoscopé l'expérience, c'est-à-dire recueilli les données visuelles et sonores, *et rien d'autre*. Je ne suis pas sûr que vous seriez alors très avancé. Je doute, pour tout dire, qu'on puisse valablement faire de la chimie avec, non des *expériences*, mais seulement des *vidéos* d'expériences !

Vous ne doutez pas, je pense, que les données qui nous renseignent sur un phénomène physique ou chimique ne sont pas seulement des données de nature visuelle ou sonore (en chimie, même qualitative, même élémentaire, vous rajouterez certainement au moins l'odeur...). Pourquoi alors acceptons-nous si facilement l'idée que les phénomènes didactiques, quant à eux, se laisseraient étudier à travers leurs aspects visuels et sonores ? Il y a là, je l'ai noté plus haut, un postulat impensé. Qui, comme en chimie, a toutes les chances d'être faux.

Bien entendu, c'est notre rapport *culturel* aux phénomènes didactiques qui est ici en cause. Nous prenons pour argent comptant ce que l'institution que nous prétendons observer nous dit sur elle-même. Et ce qu'elle nous dit, étant donné son archaïsme technoculturel, c'est ceci : tout ce qui la fait ce qu'elle est s'inscrit dans le double registre du voir et de l'entendre. Et c'est donc en ces registres-là qu'elle nous invite avec insistance à l'appréhender. Nous ne manquons pas, généralement, de tomber dans le piège.

Comment le problème de l'observation didactique de classe peut-il être posé en des termes compatibles avec les pratiques scientifiques ? Quand on met un malade en observation à l'hôpital, on ne se contente pas d'aller à son chevet régulièrement, pour le regarder pâlir et écouter ses plaintes : on le soumet à des examens divers, qui excèdent à l'évidence le voir et l'entendre ordinaires. Le mot d'observation est donc pris, dans ce cas, en un sens qui, sans infidélité à l'étymologie – observer, c'est *prêter attention à* –, rompt avec la réduction « vidéoscopique », et participe du sens que les sciences donnent à ce mot. Jugez à ce simple contre-exemple de la naïveté de notre usage courant du mot d'observation !

L'objet de l'observation, c'est ce que je nommerai généralement un *système*. Observer un système, c'est alors prendre de l'information relative à ce système. Une classe est un système. Vouloir observer ce système qu'est une classe – d'un point de vue didactique, ou de tout autre point de vue qu'on voudra –, c'est s'obliger à affronter le *problème de la prise d'information sur ce système*. Et c'est ce problème que nous ne nous posons pas, et que nous occultons, quand nous reconduisons sans examen la vieille solution vidéoscopique. C'est ce problème qu'il s'agit pourtant de poser, si nous prétendons faire – ou faire faire – de l'observation didactique de classes.

Bien entendu, deux questions se posent ici. Quelle information prendre ? Comment y accéder ? Je reviendrai sur la première. Je ne considère ici que la seconde. On peut prendre des informations sur un système, et en particulier sur une classe, sans entrer physiquement en contact avec ce système. En particulier, on peut observer une classe, au sens scientifique du terme, sans jamais mettre les pieds dans cette classe.

Voici un exemple simple, relatif à une classe de quatrième. On a demandé à l'enseignant de communiquer les séries de notes qu'il a attribuées à ses élèves au cours de l'année, accompagnées d'un bref commentaire pour chaque série (correspondant chacune à un devoir en classe). À partir de ces séries, on calcule, pour chacune d'elle, deux indices : la moyenne et l'écart type. Voici donc ce que l'on obtient ¹³ :

Devoir en classe 1 :	08,88 ; 3,16.
Devoir en classe 2 :	06,71 ; 4,43.
Devoir en classe 3 :	08,00 ; 6,06.
Devoir en classe 5 :	11,48 ; 4,16.
Devoir en classe 6 :	10,54 ; 4,51.
Devoir en classe 7 :	07,89 ; 4,91.
Devoir en classe 8 :	09,73 ; 5,47.
Devoir en classe 9 :	11,28 ; 4,07.

Ces « données », qui sont éminemment des *construits*, apportent une information sur la vie de ce système qu'est la classe ainsi « observée ». Tout une histoire s'inscrit dans ces couples de nombres. Voici comment on peut, à la manière de l'historien, tenter de la restituer ¹⁴.

Pour la première série de notes, l'enseignant rédige ce commentaire : « Série non satisfaisante. J'attendais mieux. » L'écart type vaut 3,16 : la dispersion est faible, et donc satisfaisante. Mais les élèves se sont bien groupés... autour d'une moyenne trop basse. C'est ce dernier phénomène qu'enregistre uniquement le commentaire de l'enseignant.

¹³ Chevallard et Feldmann 1986, pp. 83-84. Pour chaque devoir en classe, la première donnée numérique est la moyenne de la classe ; la seconde, l'écart type. Les données relatives au devoir en classe 4 sont manquantes.

¹⁴ D'après Chevallard et Feldmann 1986, pp. 83-84.

Examinons maintenant le cas des deux séries suivantes. La deuxième a une dispersion encore raisonnable (4,43), mais la moyenne est désespérément basse (6,71). L'enseignant fait ce commentaire : « Très mécontent. Les erreurs relevées dans ces devoirs mettent en évidence d'importants oublis ou lacunes ou des difficultés importantes (emploi des règles opératoires tout à fait anarchique). » La troisième série semble marquer un léger mieux – la moyenne remonte à 8 –, mais l'écart type atteint maintenant 6,06 ! L'enseignant commente : « Encore plus mécontent car voilà un devoir qui reprend une notion vue lors du devoir précédent et qui intervient peu après une correction qui semblait comprise. Il y a vraiment matière à se remettre en question ! »

Ainsi donc, après deux tentatives d'intervention auprès des élèves, l'enseignant n'est pas arrivé à « cohérer » sa classe autour des notions étudiées. Le problème n'est pas tant que la moyenne soit basse (on peut continuer d'enseigner une classe *bien groupée* autour d'une moyenne *même basse*), mais le fait que la classe apparaisse maintenant *scindée en deux* (il est difficile d'envisager un enseignement *unique* adressé à deux groupes si différents), ce dont témoigne l'ampleur de l'écart type.

Pourtant, un miracle va se produire ! La cinquième série de notes, en effet, présente un écart type de bonne facture (4,16) et une moyenne royale (11,48). L'enseignant écrit : « Satisfait car les quelques mauvaises notes sont soit accidentelles soit le reflet de difficultés à essayer de “reprendre”. » Ici, contrairement à ce qui s'était passé lors du devoir en classe 3, l'enseignant retrouve sa classe et bien groupée, et à un bon niveau. La situation antérieure, catastrophique, a été redressée à l'aide de moyens que nous ne pouvons évidemment pas analyser à partir des seules données disponibles. Mais le tour de force a été accompli. L'enseignant peut être serein.

Le devoir suivant, le sixième de l'année, vient confirmer cette reprise en main. Bien que les « scores » soient ici légèrement inférieurs (moyenne à 10,54, écart type à 4,51), et résultent sans doute d'une négociation moins intensément conduite par l'enseignant, ils indiquent une homogénéité globale didactiquement acceptable. On notera au passage la capacité remarquable de l'enseignant à formuler une appréciation au seul vu de la série de notes. Il conclut en effet sobrement : « Ni mécontent, ni satisfait. » En d'autres termes, « ça va », à condition que ça ne se dégrade pas !

Or, précisément, la situation tout à coup se dégrade. Avec la septième série de notes, la moyenne tombe brutalement à 7,89, tandis que l'écart type montre une poussée inquiétante (il monte à 4,91). L'enseignant tente donc de faire remonter la moyenne. Il y parvient avec le devoir en classe suivant, le huitième, mais à quel prix ! La moyenne s'établit à 9,73, résultat satisfaisant, mais l'écart type s'envole, à 5,47. À nouveau donc, l'unité de la classe s'effondre.

Le motif que l'on avait vu s'actualiser au cours des premiers devoirs en classe se répète donc, comme si la négociation didactique avait ses modulations propres, indéfiniment reconduites. L'enseignant va devoir, une fois encore, redresser la situation. La fin de l'année est proche, il lui reste peu de temps. Il va réussir *in extremis*. Avec le neuvième et dernier devoir en classe, la moyenne redevient majestueuse (11,28), tandis que la dispersion est jugulée (l'écart type chute à 4,07). *Happy end !*

Voilà donc la chronique de la vie d'une classe, telle qu'on peut tenter de la reconstituer à partir de ces seuls éléments que sont *des séries de notes*. Cette chronique, à vrai dire, ne vous agréée peut-être pas. C'est là un thème sur lequel je vais revenir : celui de la « théorie » à partir

de laquelle on aborde les informations prises sur le système observé ; et, aussi, à partir de laquelle on va définir la prise d'information.

Mais je voudrais noter encore ceci. Une manière d'obtenir de l'information sur une classe est, bien sûr, d'y aller voir. Certaines informations, sans doute, ne peuvent être obtenues *que par ce moyen*, ou pourront l'être plus facilement en cette façon. Certaines cependant n'exigeront nullement qu'on se transporte en classe. Mais surtout, à croire qu'ainsi on obtient tout ce qui est vraiment pertinent, on rate en fait une foule d'informations qui ne peuvent pas être recueillies par ce moyen, et dont pourtant la non-pertinence n'est pas évidente.

Une autre remarque encore, si évidente qu'elle mérite bien d'être soulignée. Si l'on ne pouvait observer un système qu'en allant le voir, le travail de l'historien, par exemple, serait voué à l'échec. Un épisode de l'histoire récente des sciences humaines pose bien le problème de cette tension – ou, positivement, de cette *complémentarité* – entre observation « immédiate » (ou « directe ») et observation « médiée » (ou « indirecte »). Il met en jeu l'anthropologue Claude Lévi-Strauss et l'historien Fernand Braudel. En voici un récit, que je tire d'entretiens accordés par Lévi-Strauss quelque quarante ans après l'événement¹⁵ :

Didier Eribon : Dans cet article paru en 1949¹⁶, on peut lire des phrases marquantes : « tout est histoire », ou encore « très peu d'histoire vaut mieux que pas d'histoire du tout »...

Claude Lévi-Strauss : J'étais choqué par l'attitude de Malinowski envers l'histoire et celle que j'observais chez certains anthropologues américains que je fréquentais alors. Beaucoup d'entre eux étaient convaincus qu'il fallait se rendre sur le terrain sans rien savoir de la population, ne pas se gêner l'œil par la connaissance ou par la lecture de témoignages antérieurs. Ils croyaient garder ainsi à l'observation directe toute sa fraîcheur, sans comprendre qu'ils ne faisaient que l'appauvrir. Tout cela relève de la naïveté et du sophisme.

D.E. : Braudel vous fera quelques années après un reproche similaire. Dans ses *Écrits sur l'histoire* il relève une phrase de votre « Diogène couché » : une heure passée avec un contemporain de Platon, écriviez-vous, nous renseignerait plus sur la cohérence ou l'incohérence de la civilisation grecque que tous les travaux de nos historiens. Et Braudel commente : oui, c'est vrai, mais parce que ce voyage aurait été préparé par la lecture de tous ces travaux d'histoire.

C.L.-S. : Je lançais là une boutade que Braudel était fondé à critiquer. N'empêche qu'un film de cinq minutes tourné dans l'Athènes du V^e siècle modifierait de fond en comble la vision que nous en donnent les historiens. Je viens de dire que l'observation sur le terrain doit être nourrie et préparée. Mais rien ne peut la remplacer.

Vous voyez donc que l'affaire est complexe. Mais elle est fondamentale. Tel est donc le deuxième problème que je voulais poser : celui de la prise d'information sur la classe comme système. Vous pressentez, je suppose, que toute solution possible à ce problème dépend de ce que l'on entend par observer. Et que cela dépend, évidemment, de la théorie dont on dispose pour identifier les informations « pertinentes ». C'est le point que je vais maintenant aborder.

6. DONNÉ(E)S ET CONSTRUITS

J'ai mentionné le travail de l'historien. J'ai parlé aussi de *l'histoire* d'un système – d'une classe par exemple. Il est des informations portant sur certains aspects du système à observer qui ne sont accessibles que dans la *durée*. Tout ce qui relève de la dynamique de la classe est *a priori* de cette sorte – j'en ai donné un exemple plus haut. Ces caractères de « longue durée », l'observation *ponctuelle* en classe a toutes chances de les occulter. C'est pourquoi par exemple mes élèves de première année – qui préparent le CAPES de mathématiques – sont

¹⁵ Eribon et Lévi-Strauss 1988, pp. 169-170.

¹⁶ Il s'agit de l'article de Lévi-Strauss intitulé « Histoire et ethnologie », repris in Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958, pp. 3-33.

priés d'éviter de nomadiser à travers de trop nombreuses classes, et incités à s'attacher à deux classes tout au plus, qu'ils suivront sur un certain nombre de semaines de leur histoire.

Cette pratique de l'observation de classe soulève immédiatement une difficulté si on la réfère au modèle vidéoscopique. Ces observateurs-élèves, dira-t-on, ne sauraient être plus d'une heure ou deux par semaine auprès de la classe qu'ils observent. Par suite, ils ignorent ce qui se sera passé le reste du temps, où ils n'auront pu être présents. Bien entendu, vous pouvez maintenant anticiper ma réponse à ce type d'objection : ce qui est décrit ici comme une « difficulté » est en fait un *problème*. Un problème *technique et théorique*. Celui de la prise d'information – de ses objets et de ses modalités – s'agissant des séances en classe qui n'auront pu être observées *in situ*. C'est un problème auquel il serait vain de croire que l'on puisse échapper.

Mais l'objection que je viens d'évoquer est, à mes yeux, le symptôme d'un autre mal. Comment peut-on, à la fois, se dire insatisfait de l'observation *in situ* d'une suite de séances en classe parce que cette suite serait lacunaire, incomplète, et se satisfaire par ailleurs de l'observation de séances isolées ? Une séance de classe, découpée dans le flux de la dynamique de la classe, ferait-elle sens par elle-même ? Pourquoi d'ailleurs fixer cette unité-là (une « période » de temps), et non des unités plus petites – dix minutes par exemple ? Pourquoi pouvons-nous croire qu'une séance de classe est une entité qui a son identité, sa complétude, sa signification accomplie ? Pourquoi acceptons-nous ainsi comme allant de soi cette scansion qu'institue l'organisation horlogère de l'enseignement ? Pourquoi ne recherchons-nous pas d'autres scansions, non officielles mais plus pertinentes dans l'étude des processus dont la classe est le lieu ? En géographie physique, par exemple, l'étude se découpe-t-elle selon les limites des différents États que l'histoire a découpés dans l'espace « naturel » ?

Tous ces mystères trouvent en fait le principe de leur solution dans la remarque suivante. Dans l'abord de cette institution qu'est l'École, nous prenons pour argent comptant *ce que l'institution nous dit d'elle-même*. Nous regardons et voyons ce que, avec insistance, *elle nous donne à voir*. Pour l'analyser et en comprendre le fonctionnement, nous reprenons comme allant de soi les catégories de pensée par lesquelles elle se présente à nous.

L'École, en effet, a depuis quelques siècles mis en scène et fait accréditer ce que Michel Foucault a justement appelé une *analytique du savoir*. Tout savoir est supposé pouvoir être divisé en parcelles assez petites pour faire chacune l'objet d'une leçon. Et cela sans que, en cette atomisation du savoir, le sens ne se perde. Sans que le savoir à enseigner s'en trouve dénaturé.

Vous avez là la base de toutes les transpositions didactiques modernes (depuis la fin du XVI^e siècle), la charte de ce que j'ai nommé le temps didactique – temps segmentaire, constitué d'unités discrètes, dont Descartes a donné le meilleur exposé dans son *Discours de la méthode* (1637).

L'enseignement peut donc se présenter comme une succession de leçons, unités significatives dont le sens est supposé plein, et dont, en conséquence, à un certain niveau du moins, l'analyse est réputée pouvoir être menée sans référence aux unités qui précèdent et à celles qui suivent.

C'est à cela, à cette fiction incarnée dans une institution, que nous nous laissons prendre. Je pourrais, avec un peu de temps, multiplier les symptômes de notre assujettissement aux catégories de l'institution que nous prétendons observer. Vous vous transportez en une classe de mathématiques de collège. Le professeur vous informe qu'il commence le jour même l'étude des fractions. Vous allez donc regarder ce qu'il fait *comme une introduction aux fractions*. La chose n'est pas absurde, bien sûr. Mais elle ne va nullement de soi. Pourquoi vous intéresser précisément à ce sur quoi l'institution, par le truchement du professeur, attire votre attention ? Pourquoi par exemple ne pas décider de vous attacher à observer la manière dont, dans cette séquence de travail, la connaissance des nombres entiers est sollicitée ? Pourquoi regarder automatiquement là où l'institution vous dit de regarder ? Pourquoi, en l'espèce, prendre pour un commencement ce qui, sous d'autres aspects, est une continuation ? Pourquoi accepter comme allant de soi cette fiction des commencements que le professeur met en scène régulièrement ?

La morale des considérations précédentes est fort simple. Les « données » que nous devons recueillir en observant un système sont en fait des construits. Si nous ne les construisons pas nous-mêmes, collectivement, nous sommes sûrs de ne recueillir que ces données que l'institution aura construites par son activité propre d'institution, en construisant sa « présentation de soi ». Des données qu'elle nous encouragera avec insistance à accueillir comme « naturelles », ainsi qu'elle le fait avec son public. Il n'y a évidemment aucune raison pour que ces construits institutionnels soient pertinents dans la problématique de l'observateur. C'est précisément à partir de cette problématique, et de la théorie en laquelle elle s'explique (et qui l'instrumente), que l'observateur trouvera le point d'appui lui permettant d'échapper à la subjugation institutionnelle ; ou, du moins, d'en contrôler les effets.

7. LA FORMATION DIDACTIQUE

Les liens entre observation et théorie sont un thème classique de l'épistémologie des sciences, thème que je ne développerai pas outre mesure ici. Pour les non-initiés je me permets de renvoyer, sans garantie, au petit ouvrage d'Alan F. Chalmers intitulé *Qu'est-ce que la science ?*, ouvrage auquel j'emprunterai seulement un passage d'un livre célèbre de Michael Polanyi, *Personal Knowledge* (1958). Ce passage me permettra de souligner indirectement la difficulté du troisième problème que je veux poser : celui de la *formation théorique* de l'observateur, c'est-à-dire, pour ce qui nous concerne, de la *formation didactique* de nos élèves comme de leurs formateurs. Voici ¹⁷ :

Pensez à un étudiant en médecine qui suit un cours de diagnostic des maladies pulmonaires par rayons X. Il regarde, dans une chambre obscure, des traces obscures sur un écran fluorescent placé sur la poitrine d'un patient, et entend le radiologue commenter à ses assistants, en langage technique, les caractéristiques significatives de ces zones d'ombre. L'étudiant est d'abord complètement perdu. Car il ne parvient à voir dans la radio d'une poitrine que les ombres du cœur et des côtes, et, entre elles, quelques taches en forme d'araignée. L'expert semble bâtir un roman à partir des fictions de son imagination ; l'étudiant ne voit rien de ce dont on parle. En assistant à ce genre de réunions plusieurs semaines durant, en regardant attentivement toutes les images nouvelles de cas différents qui lui sont présentées, une lueur de compréhension poindra en lui ; il en viendra à faire peu à peu abstraction des côtes et à distinguer les poumons. Il finira, en persévérant de manière intelligente, par voir se révéler un riche panorama de détails significatifs : variations physiologiques et changements pathologiques, cicatrices, infections chroniques et signes de maladie aiguë. Il entre alors dans un monde nouveau. S'il

¹⁷ M. Polanyi, *Personal Knowledge*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1973, p. 101 ; cité in Chalmers 1987, pp. 56-57.

continue à ne voir qu'une fraction de ce que voient les experts, les images font désormais sens ainsi que les commentaires que l'on fait sur elles.

Ce passage nous ramène à la question du regard. Regarder, voir, apprendre à voir : métaphores commodes, dont j'ai dit plus haut les ambiguïtés culturelles, mais qui, moyennant ces mises en garde, sont d'un usage pratique indéniable. Simplement, il nous faut apprendre à regarder autrement que la culture et ses institutions nous ont appris à voir. Rappelez-vous les séries de notes que j'évoquais plus haut, et ces couples de nombres (moyenne, écart type) que je vous ai montrés. J'y lisais la difficile histoire d'une classe, avec ses heurts et ses malheurs, au long d'une année scolaire ; bref, tout un « roman didactique ». Alors que d'autres, à l'instar de l'étudiant débutant placé devant une radiographie, continueront de n'y voir que des moyennes bonnes ou mauvaises, en ne sachant trop que faire des écarts types d'ailleurs, puisque c'est ainsi que l'institution scolaire nous a appris à « voir » ces choses-là. Cela résume assez bien, je crois, le problème de notre besoin collectif de formation didactique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHALMERS A.F. – *Qu'est-ce que la science ?*, Paris, La Découverte, 1987.

CHEVALLARD Y. et FELDMANN S. – *Pour une analyse didactique de l'évaluation*, Marseille, Publications de l'IREM d'Aix-Marseille, 1986.

ERIBON D. et LEVI-STRAUSS C. – *De près et de loin*, Paris, Odile Jacob, 1988.

FOUCAULT M. – *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.

LECLERC G. – *L'observation de l'homme*, Paris, Le Seuil, 1972.

ZUMTHOR P. – *La lettre et la voix*, Paris, Le Seuil, 1987.