

Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique

Yves Chevallard
IUFM d'Aix-Marseille

Sans nier leur pertinence en certains contextes, le point de vue didactique conduit à analyser les notions mêmes dans lesquelles s'énonce la question des savoirs enseignés et de leurs formes scolaires de transmission. Qu'est-ce qu'un *savoir* ? Et que sont *les savoirs* ? Que dissimule la métaphore de leur *transmission* ? Quelles limites met-elle à notre capacité de penser le problème curriculaire aujourd'hui ? En quoi, par exemple, consiste le fait d'*enseigner* un savoir ? Et est-ce là tout ce qu'on peut y faire ?

I. Le didactique et son oubli

Il se pourrait que nous soyons rendus, aujourd'hui, à un moment critique de l'histoire de l'institution scolaire. Le curriculum scolaire – j'entends par ce terme tout à la fois les « matières » scolaires et les formes spécifiques du commerce que l'on a avec elles à l'École – ne va désormais plus de soi. Peut-être même sommes-nous, à cet égard, à la veille d'un changement radical. Plus que jamais il convient donc de travailler à diffuser les outils permettant de comprendre des phénomènes que, en tant que sujets de l'École, nous avons appris à vivre plutôt qu'à penser.

Ma contribution à cet effort collectif procède, ici, d'un point de vue – le point de vue *didactique* – qu'il convient d'abord de présenter : car il s'agit d'un questionnement à peu près inconnu dans la culture dominante à laquelle nous sommes tous, plus ou moins, assujettis. L'adjectif *didactique* renvoie simplement au substantif *étude* : est didactique ce qui est relatif à l'étude. Minimale, une *situation didactique* – une situation *d'étude* – suppose un *enjeu didactique* – un « savoir », mot sur lequel je vais revenir –, et un « étudiant », qui étudie ce savoir. La didactique est alors la science de telles situations : la science *du didactique*.

La didactique se donne ainsi un objet qui, dans la culture courante, est ordinairement scotomisé. Entre deux états qui seuls comptent – l'état de non-savoir, l'état de savoir –, les états didactiques sont un simple passage, nécessaire mais éphémère. Selon cette vision commune, il y aurait ainsi qui sait lire et qui ne sait pas. Celui qui *apprend* à lire, celui qui *ne parvient pas* à apprendre, celui aussi qui *désapprend*, la labilité de leur état nous épargnerait d'avoir à les compter, puisqu'ils verseront bientôt d'un côté ou de l'autre. Le didacticien, tout au contraire, se loge en ces points aveugles de la culture, et prend pour objet ce léger vertige que l'état normal recouvert nous fait ordinairement très vite oublier.

Il faut une énergie toute spéciale pour investir ce non-lieu de la pensée, qui est aussi le lieu de l'avènement de la pensée. De cet état de choses, je note tout de suite une conséquence dirimante, que je nomme *adultisme*. Un adulte sait ou ne sait pas : je sais l'anglais, je ne sais pas le russe, etc. Ou plutôt : je parle anglais, je ne parle pas le russe – comme si c'était là des traits intemporels. Car, pour l'adulte, le temps de l'étude est passé : l'adulte est réputé, cognitivement, dans un état stable, stabilisé. La chose est discrètement validée par les théories psychologiques courantes : que devient en effet le « développement » après quinze ans ?

L'adultisme est, bien entendu, une disposition socialement construite. En conséquence, le rapport au didactique qui le caractérise est inégalement diffusé dans les différents milieux sociaux : sans doute est-on adulte, ou plutôt adultiste, plus jeune, en moyenne, en milieu populaire, par exemple. Mais on peut aussi se demander si l'adultisme ne s'installe pas, aujourd'hui, toutes choses égales par ailleurs, à des âges de plus en plus précoces.

L'adultisme est en tout cas un obstacle à l'étude et aux apprentissages qui procèdent de l'étude. À la limite, il rend l'étude impossible, et avec elle une certaine École – où, murmure-t-on, l'étude aurait commencé de céder la place aux simples « activités ».

II. La réduction pédagogique

L'oblitération de l'étude, le refoulement du didactique prennent diverses formes. Dans nos cultures occidentales, l'étude ressemble à la toilette : si l'on s'estime sale et qu'on veuille se faire propre, il faut en passer par là. La toilette a son lieu – le cabinet de toilette, la salle de bains –, qui est une boîte noire. Ce qu'on y fait au juste importe peu. L'important est d'en sortir propre. Le temps qu'on y passe est, au mieux, compté pour rien : temps volé au temps social, hors de la « vraie vie », et qui retarde la vie. Tel est aussi le rapport ordinaire à l'étude : la chose faite, on n'en parlera plus. Aussitôt fait, aussitôt oublié.

Comme la toilette, l'étude a son lieu – l'École. Car l'étude aussi exige, semble-t-il, tout un appareil, et qu'il faut bien gérer. J'ai négligé jusqu'ici une forme essentielle d'oubli du didactique. Dans la description d'une situation didactique, j'ai omis un personnage culturellement essentiel : le « maître », le « professeur », l'« enseignant ». Ce personnage n'est en réalité nullement nécessaire pour qu'il y ait situation didactique, pour qu'un système didactique se forme. On sait pourtant son rôle énorme dans l'École, où l'on étudie, traditionnellement, *sous la direction* d'un maître. Le système didactique qui en résulte, je le note $S(x ; y ; \heartsuit)$: x est ici l'étudiant, y le « directeur d'étude », et le signe \heartsuit désigne l'*enjeu didactique*, le « savoir » étudié – que la didactique, mais non toujours la culture, met *au cœur* du système didactique.

Cette organisation ternaire, donc, est le lieu d'une autre forme d'occultation du didactique, par oblitération du « savoir » : ainsi va, en effet, la réduction *pédagogique*, qui met en avant la relation entre l'étudiant devenu « élève » (ou plutôt « enfant », « gamin », « môme », etc.), et le directeur d'étude devenu « pédagogue ». De ce phénomène massif, je mentionne une seule illustration, que nous apporte presque à son insu un spécialiste de philosophie médiévale, Alain de Libera, dans un livre intitulé *Penser au Moyen Âge*. Je cite (*op. cit.*, p. 54) :

Considérons la superbe enluminure qui orne la réimpression des *Intellectuels au Moyen Âge* [de Jacques Le Goff]. Le document, tiré d'un manuscrit du XIII^e siècle, est intitulé par l'éditeur « Innocent IV (cours magistral, professeur enseignant) », et, de fait, on y voit un maître en train de lire, c'est-à-dire de commenter un texte que trois étudiants ont eux-mêmes sous les yeux. Ici, tout parle – depuis les marges blanches, laissées autour du texte autoritaire pour y recevoir la trace de l'explication orale, jusqu'aux costumes typifiés des trois sortes d'auditeurs. Une seule chose demeure complètement invisible : elle est pourtant exhibée, comme ironiquement offerte aux regards dans son indisponibilité même : le contenu de la page lue.

Le contenu absent, c'est le savoir enjeu de l'étude – ici la philosophie, présente *in absentia*, et à propos de laquelle l'auteur note encore (*ibid.*) :

C'est elle qui rassemble les protagonistes et les objets, c'est elle qui rend visible l'espace de l'intellectualité, c'est elle qui en présente la structure phénoménale, mais elle est elle-même absente du dispositif de représentation...

Cette absence découle, pour l'auteur cité, de l'« invisibilité sociale » qui serait propre à la philosophie. J'y vois plutôt, quant à moi, un fait *générique*, non attaché à tel savoir particulier, et qui nourrit d'autres formes, plus subtiles, de refoulement didactique. La réduction pédagogique se fonde en effet sur le postulat que le savoir étudié *n'est pas*

problématique, que le problème tient tout entier dans le rapport des élèves au savoir, lequel à son tour est subordonné au rapport de l'élève au maître.

Le savoir étudié ne serait ainsi qu'un révélateur de l'imperfection native et de l'inachèvement des élèves – que tout autre savoir révélerait aussi bien. Dès lors, peu importe le détail des choses : il suffit *qu'il y ait savoir*, et même qu'il y ait *présomption* de savoir – car on n'ira pas y voir de trop près, comme nous le rappelle l'innocente enluminure. La pédagogie, conséquemment, prétend répondre à l'imperfection *d'ensemble* des élèves, dont elle dépasse les manifestations contingentes et partielles – en mathématiques, en physique, en philosophie, etc. – pour en ressaisir l'unité essentielle.

Parce qu'elle fait l'économie de la problématique du savoir, la pédagogie est la source de belles économies. C'est le dogme pédagogique, et lui seul, qui légitime l'organisation actuelle de la « fabrication » des professeurs, avec ses deux temps, l'un fort long, l'autre fort court. Dans un premier temps, on « fabrique » des personnes pour qui le savoir à enseigner est supposé être devenu non problématique. La chose est évidemment vitale, puisqu'elle doit soutenir la fiction de non-problématique du savoir (fiction qui, avec des maîtres à demi instruits, fut autrefois assumée plutôt par le manuel, doté pour cela d'une véritable autorité). La manœuvre réussit assez bien : avoir étudié si longtemps, et douter si l'on maîtrise la matière à enseigner ! Dès lors, la voie est ouverte pour le deuxième temps, que d'aucuns voudraient réduire à rien parce qu'ils croient avoir percé à jour l'inanité de toute pédagogie : le temps voué à l'examen, embarrassé ou jubilatoire, du seul et unique « problème » – le problème des élèves, des « enfants », des « gamins », des « mômes ». La chose, évidemment, ne se fait pas sans une certaine référence au savoir visé, qui fournit tout de même le motif et colore le problème. Mais on reste là dans le paradigme pédagogique.

III. Organisations praxéologiques

Le point de vue didactique sur « les savoirs et leurs formes scolaires de transmission » se distingue de tous les points de vue qui se placent, délibérément ou non, en extériorité par rapport aux savoirs. Au demeurant, parler *du* savoir, et plus encore parler de *transmission* du savoir, c'est adopter, consciemment ou non, une telle attitude d'extériorité. La chose s'atténue, mais ne disparaît pas, si l'on met le pluriel – *les* savoirs, *leurs* formes de transmission. Parler d'un savoir et de sa transmission, en effet, c'est reconduire l'image de la boîte noire, celle de la classe où le savoir supposé est supposé se « transmettre », où l'on n'ira pas voir, et où, si l'on y va voir, on verra d'abord le professeur, ensuite les élèves, et presque jamais le savoir, toujours forcément invisible, comme la philosophie médiévale selon Alain de Libera. De fait, nous manquons cruellement de connaissances sur la vie « intime » des savoirs dans les classes : la métaphore substantialiste qui porte la prétendue transmission du savoir explique en grande partie cette méconnaissance.

La question décisive, à cet égard, est celle de la *problématique* des savoirs. Pour le pédagogue, les savoirs sont choses sûres. Or tout savoir n'est d'abord qu'une hypostase, une entité *supposée*, une idée de substance, dont nous faisons l'hypothèse en certains contextes institutionnels, en supposant que tel ou tel agit *comme si* ses gestes procédaient d'un certain corps de connaissances, que nous croyons deviner à travers son faire. Il faut ici, avec le didacticien, passer de l'autre côté du miroir : ce savoir réputé sûr parce qu'il est censé assurer nos gestes n'est en fait lui-même jamais assuré.

Toujours le savoir fait problème. Au-delà d'un faire observable, un savoir supposé renvoie, plus globalement, à ce que je nomme une *organisation praxéologique*, ou *praxéologie*. À l'origine d'une praxéologie se trouvent une ou plusieurs *questions* qui, génétiquement, apparaissent comme les *raisons d'être* de l'organisation praxéologique, parce que celle-ci est censée leur *apporter réponse*. Dans l'immense majorité des cas, on peut ramener ces

questions à des formulations du type « Comment faire pour... ? ». En d'autres termes, une praxéologie doit nous permettre d'accomplir certaines *tâches*, les tâches t d'un certain *type* de tâches T .

Une organisation praxéologique « répond » à cette exigence pratique en fournissant une *technique*, une « manière de faire », τ , pour accomplir les tâches $t \in T$. Pourtant, si l'on en reste là, c'est-à-dire si l'on ne considère qu'un système $[T/\tau]$ formé d'un type de tâches T et d'une technique τ , on n'obtient guère qu'un *savoir-faire*, qui est une organisation praxéologique « incomplète ». Or la présomption de savoir suppose davantage : elle implique que la technique utilisée ne soit pas une pure *recette*, mais apparaisse comme découlant d'une certaine *technologie*, θ , c'est-à-dire d'un discours raisonné, d'un *logos* qui rende intelligible et justifie la *tekhnè* mise en jeu, τ . Ordinairement, d'ailleurs, s'ajoute ici un second niveau, celui de la *théorie*, Θ , dont la raison d'être est de fonder, d'éclairer, de justifier, à son tour, le discours technologique θ . Je note ce fait, et n'en dirai rien de plus ici.

On obtient ainsi une organisation praxéologique « complète », représentée formellement par le quadruplet $[T/\tau/\theta/\Theta]$. À côté du « bloc » pratico-technique $[T/\tau]$ apparaît un bloc technologico-théorique, $[\theta/\Theta]$, qui répond à la présomption de savoir : le savoir supposé n'est en effet rien d'autre (dans la modélisation proposée ici) que le bloc $[\theta/\Theta]$. Une praxéologie résulte ainsi de l'association d'un « savoir-faire » $[T/\tau]$ et d'un « savoir » $[\theta/\Theta]$.

Lorsqu'on parle de savoir, toutefois, on désigne ordinairement, et par métonymie, *toute une praxéologie* – mais en mettant l'accent sur le savoir, au détriment du savoir-faire. Cette pratique n'est nullement fortuite : elle tient aux principes mêmes selon lesquels se structure la connaissance. On ne rencontre en effet que fort rarement des praxéologies *ponctuelles*, c'est-à-dire relatives à un *unique* type de tâches T . Généralement, en une institution donnée, une théorie Θ répond de *plusieurs* technologies θ_j , dont chacune à son tour justifie et rend intelligibles *plusieurs* techniques τ_{ij} correspondant à autant de types de tâches T_{ij} . Les organisations ponctuelles vont ainsi s'agréger, d'abord en organisations *locales*, $[T_i/\tau_i/\theta_i/\Theta]$, centrées sur une technologie θ déterminée, ensuite en organisations *régionales*, $[T_{ij}/\tau_{ij}/\theta_j/\Theta]$, formées autour d'une théorie Θ . Au-delà, on nommera organisation *globale* le complexe praxéologique $[T_{ijk}/\tau_{ijk}/\theta_{jk}/\Theta_k]$ obtenu, dans une institution donnée, par l'agrégation de plusieurs organisations régionales correspondant à plusieurs théories Θ_k . On voit alors que le passage d'une praxéologie ponctuelle $[T/\tau/\theta/\Theta]$ à une praxéologie locale $[T_i/\tau_i/\theta_i/\Theta]$ met en avant la technologie θ , de même que le passage ultérieur à une praxéologie régionale $[T_{ij}/\tau_{ij}/\theta_j/\Theta]$ portera au premier plan la théorie Θ . Dans les deux cas, la visibilité du bloc du savoir s'accroît, au détriment de celle du savoir-faire.

Un tel déséquilibre, sans doute, n'est pas sans justification : car s'il est vrai que, en bien des cas, le type de tâches T précède *génétiquement* le bloc $[\theta/\Theta]$ (qui se construit alors comme moyen de produire et de justifier une technique τ appropriée à T), il n'en reste pas moins que, *structuralement*, le savoir $[\theta/\Theta]$ permet d'engendrer τ (lorsque T est donné). Pour cette raison, le savoir-faire $[T/\tau]$ pourra être classiquement *présenté*, dans le *texte* du savoir, comme une simple *application* du « savoir » $[\theta/\Theta]$. D'où la métonymie culturellement reçue, dont il ne faut pourtant pas être dupe : car la désignation d'un savoir renvoie toujours *aussi* à un ou des savoir-faire, dans l'unité vécue d'une praxéologie.

IV. Organisations de savoir

Les éléments qui précèdent appellent divers commentaires. Tout d'abord, dans la perspective anthropologique adoptée ici, on regarde comme un postulat que *toute action humaine procède d'une praxéologie*, en admettant bien sûr que cette praxéologie puisse être en cours

d'élaboration, ou, aussi bien, que sa construction se soit arrêtée – peut-être définitivement, à l'échelle d'une vie humaine ou institutionnelle –, en la figeant dans un état d'incomplet ou d'inégal développement – avec, par exemple, une technique à peine ébauchée, une technologie incertaine, une théorie inexistante.

Le postulat praxéologique – que l'on ne s'attachera pas davantage à justifier – soulève alors une question évidente : si toute action régulièrement accomplie résulte de la mise en œuvre d'une certaine praxéologie $[T/\tau/\theta/\Theta]$, et s'il faut reconnaître en cette praxéologie la présence d'un « savoir », $[\theta/\Theta]$, alors on doit conclure que toute action procède d'un savoir ! Descendre la grand-rue, monter un escalier, se laver le visage, donner le biberon à bébé, prendre congé d'amis chez qui on vient de passer la soirée, se faire cuire un œuf : autant de *tâches* qui renverraient, idéalement, à autant de *savoirs* ! Les savoirs seraient ainsi partout, donnant forme aux gestes les plus humbles, organisant les travaux et les jours. La contradiction est flagrante avec une sensibilité intellectuelle plus traditionnelle qui fait *du* savoir – plutôt que *des* savoirs – un bien *rare*, dont chaque parcelle doit être chèrement conquise.

Il n'est pas possible de décider *a priori*, dans le modèle proposé ici, ce qui est savoir et ce qui ne le serait pas : car, dans la réalité modélisée elle-même, cette question est un objet de débat et de polémique. À une vision restrictive, énumérative, sanctifiée par la haute culture – et relayée par l'École – d'un monde de savoirs canoniques (tel celui des « arts libéraux », *trivium* et *quadrivium*, qui longtemps imposa ses découpages aux sociétés occidentales), s'oppose une vision indéfiniment suspecte d'hérésie culturelle et institutionnelle, qui prétend faire droit aux « petits savoirs », savoirs populaires, savoirs du quotidien, ignorés ou dépréciés, savoirs en émergence aussi, qui, demain peut-être, ou sinon après-demain, seront à leur tour canonisés.

S'il n'est donc pas possible de caractériser les savoirs d'une manière intrinsèque parmi les praxéologies, il est possible toutefois de préciser quelques-uns des traits que l'on s'accorde à leur reconnaître. Ainsi, dans une praxéologie regardée comme un savoir, dans ce qu'on nommera ici une *organisation de savoir*, le bloc technologico-théorique doit apparaître, non comme une création opportuniste visant à justifier spécifiquement tel bloc pratico-technique particulier, mais comme possédant au contraire une assez forte *générativité*, et permettant d'engendrer des techniques, des justifications, des explications, des « connaissances » relativement à un ensemble vaste et divers de types de tâches.

À ce trait formel il convient toutefois d'en ajouter un autre, qui combine cote culturelle et jugement intellectuel, et que, faute de mieux, on désignera comme la « dignité épistémologique » du domaine de réalité auquel se rapporte la praxéologie examinée. Un savoir, donc, est censé se rapporter à un domaine de réalité possédant une suffisante dignité épistémologique. Ainsi la politesse, qu'Erasmus tenait déjà pour « la plus humble section de la philosophie », n'est-elle guère regardée, aujourd'hui, comme justiciable d'un savoir, même si, confrontés à des types de tâches nouveaux – utiliser un téléphone portable sans offenser autrui, par exemple –, les spécialistes des bonnes manières continuent de produire des techniques conformes aux technologies traditionnelles de la bienséance, comme le firent avant eux, autorités en matière de savoir-vivre, le duc de Lévis-Mirepoix et le comte Félix de Vogüé, lesquels considéraient en 1937 déjà qu'il était « grand temps qu'un code du téléphone prévînt les importunités » (cités dans Montandon 1997, p. 89).

Mais un autre aspect doit encore être pris en compte. Même lorsque, dans la culture dominante, un domaine de réalité se voit reconnu une dignité épistémologique suffisante, une praxéologie relative à ce domaine n'est pas *ipso facto* tenue pour un savoir. Encore convient-il que les « porteurs » de ce savoir aient eux-mêmes une suffisante dignité sociale et culturelle. Dans l'histoire de nos sociétés, les puissances établies ont toujours montré sur ce

point une réticence soupçonneuse. Auteur d'une loi fondamentale en matière d'instruction primaire (1833), Guizot note ainsi dans ses *Mémoires* (cité dans Rosanvallon 1985, p. 247) :

Je ne connais rien de plus nuisible aujourd'hui pour la société, et pour le peuple lui-même, que le *mauvais petit savoir populaire*, et les idées vagues, incohérentes et fausses, actives pourtant et puissantes, dont il remplit les têtes.

Ce « mauvais petit savoir », apanage du peuple, est bien, en un sens, un savoir, qui produit des effets de (mé)connaissance – même si, pour Guizot, c'est un savoir dangereux. Plus généralement, il existe, à un moment donné au sein d'une société donnée, une hiérarchie des savoirs, tout à la fois intellectuelle et culturelle, qui va des savoirs les plus nobles, les plus *savants*, jusqu'aux pseudo-savoirs, aux (mauvais) petits savoirs, en passant par la masse profuse des savoirs *moyens* et autres savoirs demi-savants.

Ces hiérarchies ne sont pas immuables. L'astrologie, que le monde savant contemporain regarde ordinairement avec irritation, peut se prévaloir d'un fort ancien passé savant. À l'inverse, les mathématiques, que nous tenons encore pour le savoir savant par excellence, furent durant des siècles un savoir déprécié, méprisé : il fallut un très long combat intellectuel, institutionnel, culturel, amorcé par Pierre de la Ramée dans la deuxième moitié du XVI^e siècle, pour en changer le statut (Artaud 1989).

L'influence de la didactique explique sans doute en partie un usage aujourd'hui très libéral, proche de celui que nous en faisons ici, du mot *savoir*. Ainsi lit-on, dans la présentation d'un récent *Guide du collègue* (Deshors 1996, p. 3 – je souligne) :

On ne prétend pas donner ici des « recettes » de réussite. Mais il est *des savoirs à acquérir*, des méthodes à suivre, pour que l'ancien écolier s'y retrouve et perde toute appréhension au moment d'entrer dans cette « cour des grands » [qu'est le collègue].

Gageons que ces « savoirs », que le nouveau collégien doit acquérir afin de « s'y retrouver », sont d'un autre lignage que ceux qui lui seront *enseignés* – mathématiques, histoire, technologie, etc. Et parions aussi que l'auteur cité aurait quelque mal à les nommer un à un – sans que cela invalide en rien l'affirmation de leur existence, présomption de savoir oblige !

Ainsi donc y a-t-il dans l'univers du collégien, et aussi bien sûr dans celui de l'écolier ou du lycéen, d'autres savoirs que les « savoirs scolaires » que l'École inscrit officiellement à son répertoire. De là, notamment, la notion de « curriculum caché » (*hidden curriculum*), dont certains analystes de l'École font si grand cas. En tout état de cause, c'est en référence à cet univers de savoirs en tous genres, non encore normalisé par quelque instance suprême d'investiture épistémologique, que l'on se situera dans la suite de ces remarques.

V. Didactique et diffusion sociale des savoirs

La didactique, ai-je noté plus haut, est la science du didactique : le didacticien rencontre son objet en toute institution où il trouve « de l'étude », c'est-à-dire où quelqu'un étudie quelque chose ou aide autrui à étudier quelque chose. Il est toutefois une autre définition, *a priori* plus large : la didactique serait la science de la *diffusion* des savoirs (et, plus généralement, des organisations praxéologiques) au sein des sociétés – la didactique des mathématiques étudiant ainsi les conditions de la diffusion sociale des connaissances et savoirs mathématiques (Julien 1997).

Ces deux définitions coïncident-elles ? Si l'on admet que la diffusion d'une praxéologie se fait toujours *par l'étude*, c'est-à-dire résulte toujours d'un *processus didactique*, la réponse est, bien sûr, positive. Cette conclusion est pourtant rien moins qu'évidente. Il peut même

sembler obvie que, du berceau à la tombe, nous entrons en nombre d'organisations praxéologiques *par la simple pratique*, souvent à notre insu, en tout cas sans l'aide d'aucun appareil didactique d'importance, par le seul jeu de la vie sociale, selon la formule du *learning by doing* chère à John Dewey.

Le problème mérite d'être examiné plus attentivement : on voit qu'il tient tout entier au sens que l'on donne au substantif *étude* et au verbe *étudier*. Or, comme il en va avec la notion de savoir, il apparaît que, non seulement la notion d'étude varie d'institution à institution, mais encore que, sujets dociles de l'École, nous sommes portés à l'identifier aux seules formes didactiques *scolaires* – de la même façon que nous inclinons à identifier « savoirs » et « savoirs scolaires ».

La déconstruction d'un tel habitus suppose que l'on apprenne à reconnaître des formes didactiques autres, allogènes, non standards, et en particulier des formes d'étude que, en regard des formes scolaires dominantes, on peut, sous bénéfice d'inventaire, qualifier de *faibles*. Minimale, le mot d'étude renvoie en effet simplement à l'idée de *soin*, d'*application*, d'*attention* à l'endroit de quelque réalité. Ainsi peut-on considérer qu'il y a étude dès lors que *l'on fait quelque chose afin que change le rapport de quelqu'un à quelque « objet » – matériel ou immatériel*.

Si l'on prend pour étalon de mesure ce *minimum minimorum*, on s'aperçoit bientôt que la plupart des situations de la vie quotidienne sont tissées d'interactions didactiques – mais labiles, évanescentes, qui se glissent presque sans bruit dans le flux de l'activité ordinaire. Du même mouvement, il devient possible de découvrir un phénomène essentiel : celui de la *dénégation* du didactique, forme particulière du refoulement évoqué plus haut, dont les informations télévisées et, plus généralement, la notion journalistique d'information elle-même sont peut-être les indices les plus saisissants.

La dénégalion du didactique s'exprime par l'existence, en chaque institution, d'un tracé, propre à l'institution, qui sépare, parmi les formes d'activité dont cette dernière est le lieu, celles (généralement peu nombreuses et fortement stéréotypées) qu'on y regarde comme didactiques, et celles (majoritaires et fort variées) qui sont réputées non didactiques, et dont la didacticité potentielle se trouve donc, par là, niée.

Cette dénégalion institutionnelle du didactique assume deux formes solidaires. Nulle situation n'est *intrinsèquement* didactique ou non didactique. Par suite, en niant la didacticité *potentielle* d'une situation donnée, en l'imposant à ses sujets comme irréfragablement *non didactique*, l'institution barre la possibilité de son fonctionnement *adidactique* (Brousseau 1996), et ferme ainsi certaines voies d'apprentissage *a priori* possibles pour les sujets de l'institution. Chaque fois que de tels apprentissages apparaissent comme objectivement appelés par le bon fonctionnement de l'institution, c'est-à-dire comme répondant à des besoins cognitifs institutionnellement engendrés, on peut dire alors que l'institution nie les *besoins didactiques* de ses sujets, besoins dont ces derniers devront donc éventuellement prendre en charge la satisfaction, mais alors à titre personnel, et non plus comme sujets de l'institution.

On imagine aisément que toute dénégalion didactique a, ordinairement, des effets d'immobilisme institutionnel. Plus généralement, une faible « densité » didactique semble marquer les institutions à évolution lente, et *a fortiori* celles dont l'évolution s'est comme arrêtée, enfermée en des manières d'être en apparence immuables. À l'inverse, toute dynamique institutionnelle paraît requérir une densité didactique relativement élevée, propice aux apprentissages nécessaires pour soutenir le changement. Entre ces deux pôles, celui de l'extrême non-didacticité, celui de la didactification à outrance, se loge un *continuum* de dispositions institutionnelles que le didacticien doit apprendre à reconnaître.

VI. Non pas *transmettre*, mais *transposer*

L'usage s'est imposé, en français, de parler de la *transmission* d'un savoir, comme si un savoir était une réalité ou entièrement matérielle (tel un bien que l'on cède à autrui), ou entièrement symbolique (comme l'est un droit dont on hérite). Cette apparente simplicité, pourtant, ne résiste pas à l'analyse : la métaphore de la transmission est, en vérité, le symptôme par excellence de la réduction pédagogique du didactique – laquelle, on l'a suggéré, ne s'intéresse que d'assez loin au destin du savoir. De fait, une organisation praxéologique ne saurait être simplement « transmise ». Même lorsque cette organisation existe déjà en mille institutions, on ne saurait la « transporter » en une nouvelle institution à la manière dont on déménage un meuble – par simple transfert. Il convient au contraire de l'y *reconstruire*, de la *recréer* en cet habitat nouveau, à l'écologie peut-être fort différente.

De là qu'on parle, en didactique, depuis bientôt vingt ans, de *transposer* un savoir, au sens quasi musical du terme – « faire passer (une forme musicale) dans un autre ton sans l'altérer » –, et non de le « transférer » ou de le « transmettre ». Le mot de transposition désigne ainsi, non une pratique toute constituée, et garantie, mais un *grand problème*, indéfiniment ouvert : *comment « faire passer » dans un autre « ton institutionnel » sans « altérer » ?* Ou du moins sans *trop* altérer, en contrôlant les altérations nécessairement imprimées.

Il convient de prendre, même rapidement, la mesure de ce problème. Reconstruire une organisation praxéologique suppose ainsi que l'on transpose le complexe des *types de tâches* T_1, T_2, \dots, T_n autour desquels cette organisation s'est développée. Or la chose est fréquemment presque impossible ! Que l'on songe ici, pour faire court, à quelque praxéologie *militaire* – en se rappelant tout de même, au passage, que les écoles militaires furent, vers la fin de l'Ancien Régime, à la fine pointe du progrès en matière pédagogique (Compère 1985, p. 173 sq). Force est alors de feindre, de recourir au simulacre – baïonnettes de bois et soldats d'opérette.

Historiquement, en nos sociétés, une solution uniforme cependant s'affirme, qui reconduit par delà les siècles le récit chanté de l'aède. À défaut de présence réelle, la praxéologie à étudier est rendue présente *in absentia* par le moyen d'une évocation discursive qui en détaille plus ou moins les divers éléments. Telle est la technique de l'*exposé magistral*, dont l'empire est *a priori* sans limites, et dont la chronique accompagne toute l'histoire occidentale – si du moins, avec Eric A. Havelock, on regarde Hésiode et Homère comme nos premiers encyclopédistes, dont les œuvres poétiques seraient ainsi pour l'essentiel des ouvrages *didactiques*.

Une telle solution n'est pourtant pas sans danger : on peut confondre et, souventes fois, on confond une organisation praxéologique avec sa *description*. Une praxéologie n'existe véritablement en une institution que lorsque ses sujets sont devenus capables d'en être les acteurs performants : il ne suffit pas – et, dans une mesure variable avec les institutions, il n'est pas nécessaire – qu'ils puissent la décrire avec un luxe de détails. Une anecdote largement colportée expose crûment ce point : visitant un laboratoire de recherche de la firme *Texas Instruments*, des spécialistes européens sont autorisés à circuler librement, à tout regarder, à poser toute question, sans aucune restriction ; car, leur glisse-t-on finement, pour faire ce qu'ils voient faire, à partir des seules « informations » qu'ils auront ainsi recueillies, il leur faudra encore dix années de travail !

Sans doute faudrait-il moins de dix ans si l'on n'avait à reconstruire *ab ovo*, quelque part dans l'Ancien Monde, l'univers praxéologique tout entier de ce laboratoire. Et sans doute aussi faut-il bien moins de dix ans pour en devenir l'acteur performant si l'on s'y fait embaucher, tout simplement. Telle est en vérité *la* solution traditionnelle aux difficultés de la transposition des praxéologies : elle consiste à *ne pas transposer*. Les praxéologies diffusent alors, de personne à personne, d'institution à institution, de manière limitée, par scissiparité et bouturage, un membre de l'institution-mère allant créer un peu plus loin sa propre institution.

Ainsi en va-t-il généralement s'agissant des savoirs du quotidien que l'on apprend en famille, et qui passent de là à la famille que l'on crée.

On notera que l'absence de transposition préalable ne s'égalé nullement à la non-didacticité. Apprendre « sur le tas », « par frayage » (Delbos et Jorion 1984) suppose en effet des épisodes didactiques multiples, éphémères aussi, de ceux précisément qui fleurissent erratiquement dans cet étroit écotone qui traverse toute institution, où se rencontrent et se séparent le didactique et le non-didactique. Mais ces formes didactiques-là, fragiles, fugitives, se révèlent généralement insuffisantes : l'expérience montre que la « simple pratique » – qui n'est jamais, on l'a suggéré, simple pratique – ne permet pas d'apprendre tout ce qui serait utile.

Sans doute existe-t-il des cultures qui, sur tel ou tel point, ont su intégrer dans le cours ordinaire de la vie tout le didactique nécessaire. En vérité, une telle intégration du didactique dans le quotidien des institutions constitue même, pour nous, une voie d'avenir qu'il convient aujourd'hui de réexplorer systématiquement. Mais une autre solution a pris dans nos sociétés une importance extrême, au point qu'elle tend à absorber dans son ombre portée toute autre manière de gérer les apprentissages. Je veux parler bien sûr de l'école.

Il ne s'agit encore ici ni de la *forme scolaire* qui se met en place aux XVI^e et XVII^e siècles (Vincent 1994), ni, à plus forte raison, de l'École de l'État éducateur, qui devient incontournable dans l'histoire française à partir du dernier tiers du XVIII^e siècle (Plenel 1997). Il s'agit seulement de la *skholê* des anciens Grecs, de l'*otium Graecum*, ce « loisir grec » que stigmatisaient Caton et les vieux Romains : temps prélevé sur le temps du labeur, ou plutôt de la vie ordinaire, et que l'on consacre à l'étude.

La formule est générique, universelle : elle peut *a priori* s'appliquer à toute institution. À côté d'elle, mais distincte d'elle, toute institution peut créer sa propre école, qui ne relève pas nécessairement de la « forme scolaire », et moins encore de l'École, mais où l'on pourra se livrer à l'étude – en un sens qu'il faut sagement laisser ouvert – de toute *question* posée par la vie de l'institution.

La chose, bien entendu, ne va pas de soi. Car la vraie vie, clame-t-on, est dans l'institution elle-même, non dans son école. Le refrain est connu, et ancien : les institutions résistent. Le bouleversement écologique est en effet immense. Mais le processus historique de « scolarisation » des institutions est aujourd'hui fort avancé : rien ou presque qui lui échappe, en droit comme en fait. De l'absence de *skholê*, en passant par la *skholê* intégrée au flux de la vie, on arrive ainsi à la *skholê* omniprésente, conçue et vécue comme séparée de l'activité dont elle a pourtant pour mission de questionner les praxéologies. Là se pose alors pleinement le problème transpositif.

VII. Vers une refondation du curriculum

On ne saurait trop souligner que, nonobstant nos « choix » curriculaires, les contraintes de transposition tendent à imposer tout ensemble la matière et la manière, les questions à étudier et les formes de l'étude. Longuement, ainsi, le *trivium* (grammaire, dialectique, rhétorique), et les questions de mots, priment le *quadrivium* (arithmétique, géométrie, musique, astronomie), et les questions de choses. C'est tardivement que, selon la formule de Diderot, on ressent « le besoin de substituer à l'étude des mots l'étude des choses ». Née en Allemagne dans le sillage de la religion réformée, l'étude des « sciences du réel » (*die realsten Wissenschaften*), comme dit Leibniz, la « pédagogie réaliste » comme l'appelle aussi Durkheim, arrive en France à la fin du XVIII^e siècle et trouve sa première concrétisation dans les *écoles centrales départementales* (1796-1802) : avant que la glaciation napoléonienne n'installe l'Université impériale, ces écoles révolutionnaires esquissent un curriculum secondaire « moderne », qui semble surgir de nulle part tant sa nouveauté est grande (Durkheim 1938, chap. IX-X).

Mais le schéma précédent reste tout théorique. La pratique se laisse toujours malaisément transposer dans la salle de classe. Les « choses » tendent à n'exister qu'à travers l'évocation que les mots permettent d'en faire. Le professeur *enseigne* les choses, c'est-à-dire les *montre*, mais il doit trop souvent se contenter de le faire par le truchement d'un discours, lors même que la praxéologie à transposer n'est pas seulement un être de langage. L'élève de l'école moderne, prétendait Comenius, est promis à devenir un acteur, et pas seulement un spectateur, des choses du monde. Or voici qu'il doit ici se contenter d'écouter, de mémoriser, de répéter. La connaissance des choses s'identifie le plus souvent, pour lui, à celle de leur description, au mieux de leur analyse. D'où la place envahissante prise par le *cours dicté*, forme didactique d'Ancien Régime qu'une circulaire tardive (du 26 septembre 1922) s'efforce – vainement – de combattre :

Les instructions jointes aux programmes de 1902 ont formellement interdit le cours dicté. Or, certains professeurs ne s'y conforment plus, puisque les familles se plaignent que, dans de nombreuses classes, les élèves passent la plus grande partie d'un temps précieux à prendre mécaniquement, sous la dictée, des centaines de pages dont la substance se retrouve dans les manuels qui sont à leur disposition. Ces professeurs manquent ainsi à leur rôle essentiel, qui est d'éveiller les intelligences, de les exciter, par l'interrogation répétée, à l'étude personnelle et à la réflexion, en même temps qu'ils se privent de leur moyen d'action le plus efficace en s'adaptant par leur parole à la diversité des esprits.

En quelques mots, tout est dit ou presque sur le tragique de la « transmission » scolaire des savoirs – le professeur qui se fait conteur des choses, et ne se veut que cela, et l'exhortation irritée, à lui adressée, et indéfiniment reprise jusqu'à ce jour, d'agir *autrement*, en s'adaptant du même mouvement à la diversité des élèves !

Certaines « matières », c'est-à-dire certains complexes d'organisations praxéologiques, se plient mieux que d'autres aux contraintes de la transposition scolaire. Ainsi en va-t-il, bien sûr, pour le lire-écrire-compter, qui supporte en apparence sans grand mal la « réduction chirographique », par laquelle toute pratique se translate – non sans dommage – en un jeu de signes que la main longuement dressée trace sur le papier (Ong 1982).

Pourtant, même si la séparation qu'instaure la *skholê* est écologiquement nécessaire si l'on veut échapper à la subjugation par la simple pratique, l'école que nous connaissons impose des formes d'étude qui semblent invariablement *trop pauvres*. Même les mathématiques n'y tiennent qu'au prix d'un renoncement dont nous n'avons pas encore mesuré les effets – celui de leur dimension *expérimentale*, que les meilleurs mathématiciens du début de ce siècle (Jacques Hadamard, Émile Borel, Henri Poincaré lui-même), à l'occasion de la grande réforme de 1902-1905, rappellent avec force, en vain.

Il y a là, plus généralement, une difficulté objective que l'on a cru pouvoir réduire à l'affrontement indéfiniment recommencé entre conseillers utopistes et praticiens conformistes. Pour paraphraser Durkheim, c'est là céder à une vision *artificialiste* de l'École, regardée comme « une machine construite tout entière de la main des hommes », et dont on se prend à croire que, puisqu'« un décret de la volonté l'a créée, un autre décret peut la transformer » (Durkheim 1937, p.120).

Les choses ne sont bien sûr pas si simples. L'écologie de l'école – de toute école – est forcément spéciale, et ne convient droitement qu'à certains contenus. Le phénomène, au demeurant, est vrai dès cette école encore si peu séparée du théâtre de la vie que nous avons quelque peine à la nommer école : la réduction *formulaire* des praxéologies, propre aux cultures orales primaires (Ong 1982), mais que le passage historique à l'écrit n'abolit nullement, montre – contre des analyses sans doute trop tranchées (Vincent *et al.*, p. 24 *sq*) – comment une certaine *skholê* qui fleure bon la fraîcheur des commencements est conduite tout

naturellement à surreprésenter les éléments technologico-théoriques des organisations praxéologiques auxquelles elle se réfère. La pensée dite concrète pêche ainsi par une tendance obligée à l'abstraction, c'est-à-dire à la déconnexion, à la décontextualisation praxéologique, vice qu'elle partage donc avec les formes didactiques apparemment les plus évoluées.

On a trop peu remarqué, répétons-le, combien le libre jeu des formes didactiques sélectionne la matière étudiée, ou, lorsque celle-ci est imposée, la travaille et l'altère. Paradoxalement, une pensée de l'École exclusivement soucieuse des « savoirs » tend à oublier le problème des formes didactiques appelées spécifiquement par l'étude de tel ou tel type de praxéologies, et, par là, *s'interdit de maîtriser le destin scolaire des savoirs*. À l'inverse, les pédagogues spécialistes des formes *générales* de l'étude se montrent tout aussi inattentifs à la spécificité des contenus de savoir, et donc aux besoins didactiques *spécifiques* qu'il s'agit de satisfaire.

Cette docte ignorance amène plus d'un observateur à méconnaître, non sans arrogance quelquefois, le point nodal où le didacticien tente précisément de s'installer : celui où s'articulent organiquement *contenus* et *formes* de l'étude. L'École, avec ses formes didactiques indurées, tend à imposer, dans la culture courante, sa vision propre de l'étude. Elle augmente ainsi notre incapacité à penser la diversité *potentielle* des formes didactiques, et, corrélativement, à imaginer la satisfaction de nos besoins cognitifs autrement qu'à travers l'extension indéfinie des formes de l'étude les plus typiquement scolaires. Elle interdit par là de reconnaître pour telles les formes didactiques nouvelles qui, malgré une idéologie – parfois pesante – de refus de toute altérité didactique, infiltrent l'École avec une persévérance confondante.

Les « activités de l'après-midi », par exemple, participent-elles de l'étude, ou bien au contraire méritent-elles d'être impitoyablement ostracisées, comme y incitent certains extrémistes de l'instruction ? Plus d'un parmi eux serait en tout cas surpris en découvrant l'identité de l'auteur des lignes qui suivent (cité dans Mialaret 1997, p. 89) :

Je suppose, d'une façon très schématique, que tous les enfants suivraient les mêmes classes le matin et que, l'après-midi, il y aurait des activités libres. Entendons-nous bien : pas seulement des activités de loisir, mais des activités entre lesquelles les enfants devront choisir, activités prenant de plus en plus de consistance et devant aboutir, vers la période de 16 à 17 ans [...], à une orientation véritable qui les dirigerait vers des études plus spécialisées.

Pour cet auteur, manifestement, il n'y a pas contradiction de nature entre *activité* et *étude* ! Les « activités » *peuvent* participer de l'étude, même si elles n'en participent pas *nécessairement*. Ici propédeutique pratique, elles préparent l'étude de longue main, et finiront par la rejoindre en prenant toujours plus de « consistance ». À cette leçon d'intelligence didactique, que nous devons en fait à Henri Wallon (1879-1962), on mesure la naïveté d'une certaine culture scolaire de notre temps.

Naïveté coupable : à force d'assigner le didactique à résidence dans des formes convenues, mais insuffisantes, on laisse filer le débat, tout à la fois pratique et théorique, relatif à la dimension didactique dans nos sociétés. Cette impuissance, croyons-nous, s'enracine dans un défaut d'imagination didactique qui porte trop souvent à des conclusions incertaines. Soit ainsi ce passage d'un discours prononcé par Jules Ferry le 18 avril 1881 au congrès des instituteurs et cité – à charge – en un livre remarquable (Nique & Lelièvre 1993, p. 154) afin de montrer que, dans l'école des hussards noirs, « la trilogie “lire, écrire, compter” est dominée, elle aussi, par le souci éducateur » :

Tous ces “accessoires” (les leçons de choses, l'histoire et la géographie, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le

travail manuel, la musique chorale), *tous ces “accessoires”* – auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l’enseignement fondamental et traditionnel du lire, écrire et compter – *sont à nos yeux le principal, parce qu’en eux réside la vertu éducative*, parce que les “accessoires” feront de l’école primaire une école d’éducation libérale. *Telle est la grande distinction entre l’ancien régime, le régime traditionnel et le nouveau.*

On voit mal en quoi l’étude de l’histoire ou du dessin seraient préjudiciables à la volonté d’*instruire* les jeunes générations – même si l’on est libre de regretter que cette instruction dessine les contours d’une éducation « libérale », d’une éducation de l’homme libre, libéré de ses anciennes servitudes, que Ferry ne regarde pas, à l’évidence, comme le privilège exclusif des nantis. On devrait voir surtout dans la liste proposée une autre prétention, qui, il est vrai, ne s’affiche pas explicitement. Par delà les contenus d’instruction, que l’on réfléchisse en effet aux formes de l’étude qui s’y trouvent impliquées : on verra alors que les contenus sont *aussi* un levier pour faire bouger les formes didactiques « traditionnelles » autour desquelles, précisément, l’école du lire-écrire-compter tend à se figer. Ferry (cité in Plenel 1997, p. 185) avait, lors du congrès précédent, en 1880, clairement pris parti en faveur d’une « réforme des méthodes », d’une évolution des formes de l’étude dans un sens résolument « moderne », préconisant

... ces méthodes qui consistent, non plus à dicter comme un arrêt la règle à l’enfant, mais à lui faire trouver ; qui se proposent avant tout d’exciter et d’éveiller la spontanéité de l’enfant, pour en surveiller, en diriger le développement normal, au lieu de l’emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n’entend rien, au lieu de l’enfermer dans des formules dont il ne retire que l’ennui.

En imposant d’autres contenus que le lire-écrire-compter, en introduisant des matières qui imposent de nouveaux besoins didactiques (on n’étudie pas le dessin tout à fait comme on étudie l’arithmétique), il s’agit donc aussi de *remodeler l’économie et l’écologie didactique de l’École*.

Significative à cet égard est la mention des *promenades scolaires*. Bien que cette pratique se soit beaucoup développée à l’école primaire à partir de 1880 (Chanet 1996, chap. IX), elle se heurte d’abord à deux types d’obstacles (*op. cit.*, p. 329) :

Les parents, trop souvent, comprenaient mal l’obligation de se priver des services de leurs enfants pour les voir s’ébaudir par les chemins avec l’“homme aux mains blanches”. L’ordre et la répétition nécessaires à l’instruction n’excluaient-ils pas, d’autre part, la dispersion de l’attention en une série d’impressions superficielles et changeantes ?

Le second obstacle est d’un type que nous avons appris à identifier : à la juger selon les critères de l’étude du lire-écrire-compter, on ne reconnaît guère, dans la promenade scolaire (bientôt rebaptisée « classe-promenade », pour tenter de donner le change), une forme didactique canonique. Le premier obstacle, toutefois, n’est pas moins digne d’attention : avec la classe-promenade se joue en effet l’introduction dans la culture courante d’un rapport aux choses de la vie qui ferait une meilleure part à l’étude, mais que, pour cela précisément, certains parents refusent – quand d’autres, à l’inverse, trouvent la chose trop peu « didactique » pour contribuer honnêtement à l’instruction scolaire.

On voit ici s’ébaucher un effort à double visée, sur un chantier historique qu’il convient de rouvrir d’urgence, alors que le paradigme curriculaire sur lequel nous aurons trop longuement vécu est entré dans une crise peut-être terminale.

D’une part, il nous faut aujourd’hui travailler sans façon à l’assomption du didactique dans la culture, et, corrélativement, à son intégration dans les activités « ordinaires » de la vie

sociale, en élargissant ainsi l'écotone toujours problématique où didactique et non-didactique se mêlent, et où, silencieusement, se jouent bien des évolutions cognitives qui façonnent une société.

D'autre part, contre les usages et les ukases, nous devons faire droit à des formes didactiques aujourd'hui inaccoutumées, mais mieux adaptées à l'étude de savoirs plus divers – à l'École et ailleurs. Car si le temps de l'École est nécessairement limité, la *skholê* accompagne l'homme libre tout au long de la vie.

Références bibliographiques

- Michèle Artaud, *Conditions, contraintes et discours apologétique dans l'émergence de l'enseignement des mathématiques à l'âge classique*, mémoire de DEA de didactique des disciplines scientifiques, Université Claude Bernard, Lyon, 1989.
- Guy Brousseau, « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », in J. Brun & R. Floris (éds), *Didactique des mathématiques*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1996, pp. 45-143.
- Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier, Paris, 1996.
- Marie-Madeleine Compère, *Du collège au lycée (1500-1850)*, Gallimard/Julliard, Paris, 1985.
- Geneviève Delbos & Paul Jorion, *La transmission des savoirs*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 1984.
- Eric A. Havelock, *Preface to Plato*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1963.
- Louise Julien, « Guy Brousseau. L'aventure des mathématiques », *Le Devoir*, mardi 2 septembre 1997, Montréal.
- Alain de Libera, *Penser au Moyen Âge*, Seuil, Paris, 1991.
- Corinne Deshors, *Guide du collège*, Éditions Milan, Toulouse, 1996.
- Émile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, 1937 ; réédition Quadrige/PUF, 1981.
- Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, 1938 ; réédition Quadrige/PUF, 1990.
- Gaston Mialaret, *Le plan Langevin-Wallon*, PUF, 1997.
- Alain Montandon, *Politesse et savoir-vivre*, Anthropos, Paris, 1997.
- Christian Nique & Claude Lelièvre, *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Plon, Paris, 1993.
- Walter J. Ong, *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, Methuen, Londres & New York, 1982.
- Edwy Plenel, *La République inachevée. L'État et l'École en France*, Stock, Paris, 1997 (1^{re} édition 1985).
- Pierre Rosanvallon, *Le moment Guizot*, Gallimard, Paris, 1985.
- Guy Vincent (ss la dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, PUL, Lyon, 1994.