

MÉDIATIONS ET INDIVIDUATION DIDACTIQUES

par Yves Chevallard
IREM d'Aix-Marseille
Faculté des Sciences de Luminy

As touching the Manners of learned men, it is a thing personal and individual

Bacon, *Advancement of Learning*

Ein jeder lernt nur, was er lernen kann

Goethe, *Faust*

1. De l'individu concret au sujet didactique

1.1. L'entrée d'un *individu concret* dans une institution est contemporaine de son entrée dans un contrat : pour l'institution que constitue l'école moderne, le contrat didactique.

1.2. Le contrat est toujours-déjà donné (il a une réalité, une objectivité, il exerce une coercition, etc.), mais :

- il n'est pas toujours-déjà donné en une fois ;
- il reste toujours à (continuer de) parapher, et la plume qui trace le paraphe peut glisser, faillir à sa tâche, telle ou telle page du contrat peut être oubliée, etc.

1.3. Par son entrée dans l'institution et son contrat, l'individu concret est assujéti à l'ordre de l'institution : il devient un sujet de l'institution – dans le cas de l'école, un sujet didactique.

1.4. Pour paraphraser la formule d'Althusser, l'individu concret est interpellé en sujet par l'institution.

2. Compatibilité et compossibilité

2.1. Le cadre précédent permet d'ores et déjà de poser un problème général (dont il conviendra ici d'examiner les termes spécifiques s'agissant de l'école moderne) :

Quels sont les critères d'une entrée réussie dans l'institution et son contrat, du point de vue de l'institution ? Quelles sont les conditions, ou quels sont les différents ensembles de conditions, permettant une telle réussite ?

2.2. On désignera dans ce qui suit le problème ainsi repéré sous le nom de problème de compatibilité (sous-entendu : d'un individu concret à une institution déterminée).

2.3. Observons qu'il s'agit là, toutefois, d'une manière statique, unilatérale de poser le problème. Il y a un rapport de forces, des luttes sont menées, au sein d'une société donnée, dans une période donnée de son histoire, à propos des critères, et donc de l'institution elle-même. Si, par exemple, la plume dérape trop souvent, on peut vouloir changer le contrat qu'elle devait parapher.

2.4. Mais surtout, un second problème ou, mieux, une formulation plus complète du problème posé doit être considérée, à partir de cette observation qu'un individu concret déterminé participe de plusieurs institutions (par exemple l'école, la famille, la bande de jeunes) et de leurs différents univers culturels (subcultures) :

Quels sont les ensembles de conditions de compatibilité, ou de compossibilité, de la participation d'un individu concret à plusieurs institutions ? Comment peut se traduire – par quels dysfonctionnements – une éventuelle situation de non-compossibilité ? Plus précisément, quels sont les ensembles de conditions favorisant la participation à tels groupes d'institutions et, au contraire, entravant la participation à tel autre groupe d'institutions ?

2.5. Dans cette formulation plus large, nous parlerons du problème de compatibilité et de compossibilité.

2.6. À titre d'exemple : la participation à l'école et/ou à la bande de jeunes peuvent produire un choc en retour sur la participation à la famille ; la participation à la bande de jeunes et/ou à la famille peuvent entraver la participation à l'école, etc.

2.7. Dans les développements qui suivent, ces questions formeront l'horizon de la problématique adoptée – mais un horizon souvent atteint.

2.8. En anticipant, soulignons dès maintenant, pour rendre manifeste la prégnance des difficultés auxquelles répond la problématique précédente, que le lieu de la formation ou de la ruine de la compossibilité que requiert la société, c'est l'individu concret lui-même.

3. Les médiations scolaires, ou l'école comme médiation

3.1. Toute institution apparaît, pour l'individu concret qui en participe ou qui, déjà, y entre, comme une médiation, à la fois vers un (ou des) domaine(s) de réalité, et vers un (ou des) savoirs relatifs à ce(s) domaine(s).

3.2. Il faut entendre par là que l'accès de l'individu concret à ces domaines de réalité et à ces savoirs n'est pas immédiat, mais médiatisé – par des institutions sociales déterminées.

3.3. Ces médiations permettent que s'établisse un lien – un rapport – de l'individu concret, sujet de l'institution, aux domaines de réalité et aux savoirs de ces domaines : tel est leur aspect « positif ».

3.4. En même temps, elles n'autorisent qu'une espèce déterminée de rapport, qui doit s'établir sous des contraintes déterminées : tel est leur aspect « négatif ».

3.5. Le problème de la compatibilité de l'individu concret avec l'institution peut donc se reformuler ainsi :

Quels sont les ensembles de conditions sous lesquelles un individu concret peut établir le rapport attendu sous les contraintes imposées ?

4. Injonction instrumentale, injonction didactique

4.1. Pour saisir plus clairement la manière dont l'individu concret est transformé en sujet didactique par son entrée dans l'école, il est bon de comparer la manière dont l'école va le situer avec la manière dont la famille l'avait jusque-là situé (et continuera de le faire).

4.2. Au sein de la famille, l'enfant qui naît se voit assigné une place, un nom, une position dans une lignée. Mais, quelle que soit l'importance de la place qu'on lui reconnaît (absolument, et relativement aux autres membres de la fratrie, par exemple), on peut définir sa situation au sein du groupe familial en disant qu'« il est simplement là ». La famille est le lieu de l'avènement de son être-là, et c'est le lieu où il apprendra d'abord à reconnaître son être-là comme participant d'un monde où coexistent d'autres êtres-là, des autres.

4.3. On peut encore exprimer cela en disant que la famille est un lieu d'attente – par rapport au « monde extérieur ». Or si le monde extérieur va offrir à l'enfant de vivre des situations diverses, si celles-ci peuvent être notamment différenciées ou au contraire rapprochées sous le rapport de la structure des relations et de l'autorité – l'existence de pairs et d'un ou plusieurs adultes par exemple –, il est un point où l'institution scolaire ou, plus justement, l'institution de la classe va situer l'enfant dans une position qu'il n'a jamais connue.

4.4. C'est par le type d'attentes que l'enseignant aura à son endroit que l'institution didactique va l'installer dans une situation toute singulière, qui distinguera nettement la position de l'élève, au sein du groupe-classe, face au maître, de la position de l'enfant au sein de la fratrie, face aux parents.

4.5. Comparons à cet égard deux situations, l'une dans la famille, l'autre dans la classe :

- dans la famille, l'un des parents demande à tel enfant d'exécuter telle tâche (par exemple : aller chercher tel objet dans telle pièce, etc.) ;
- dans la classe, le maître pose à tel élève telle question, relative à tel ou tel point du savoir enseigné.

4.6. Dans le premier cas, l'injonction peut être (et est généralement) d'abord instrumentale. L'enfant est un simple instrument permettant de réaliser une action souhaitée par l'autorité du groupe, parents ou membre aîné de la fratrie. Aussi bien, en tant que telle, l'action souhaitée aurait pu être requise d'un autre enfant (ou de l'un des parents). Si l'enfant « choisi » trouve désagréable la requête qui lui est adressée, il pourra se dire : « Pourquoi moi ? », voire : « Pourquoi toujours moi ? » – parce que, en principe, cela aurait pu aussi bien tomber sur un autre.

4.7. La situation est autre dans la classe. Lorsque le maître interroge l'élève sur un point du savoir enseigné, l'injonction ainsi adressée – répondre à la question posée – n'est pas instrumentale au sens précédent. Le maître ne demande pas à l'élève « Combien font 2 fois 8 ? » parce que ce serait là, pour lui, une manière parmi d'autres (il aurait pu choisir un autre « informateur » dans le groupe-classe) de savoir (enfin) combien font 2 fois 8 : il s'agit pour lui, bien sûr, de vérifier si l'élève, lui, le sait. Les questions de l'enseignant relatives au savoir enseigné sont ainsi de fausses questions – et c'est même à ce fait qu'il pose de fausses questions qu'on peut l'identifier, instantanément, comme étant l'enseignant.

4.8. Les injonctions ainsi formulées sont au mieux semi-instrumentales : dans telle phase de l'activité de la classe, il peut arriver que l'enseignant veuille que l'un des élèves, au choix, rappelle à haute voix tel ou tel résultat ; mais le répondant ayant été choisi, le cadre de la classe impose alors à l'injonction qui lui a été adressée un caractère transcendant par rapport au strict plan instrumental. On dira que l'injonction, dans la classe, à propos du savoir enseigné, est une injonction didactique.

4.9. Pour le contraste, on notera que le maître peut aussi poser – aux marges de la relation didactique – de vraies questions (« Ton camarade n'est pas là ? Il est malade ? ») et formuler, plus généralement, des injonctions purement instrumentales (« Tiens, toi, va me chercher la petite boîte que j'ai mise près de l'armoire »). Inversement, dans la famille, une injonction instrumentale pourra être regardée par les parents comme partiellement didactique ; et, dans des cas limites, pourra procéder d'une intention purement didactique, l'aspect instrumental n'étant plus alors que l'alibi de l'injonction.

5. Le sujet didactique, matrice de l'individu

5.1. Ce qui sépare l'injonction instrumentale de l'injonction didactique c'est, en particulier, leur rapport à l'opération de substitution du destinataire. Dans le cas de l'injonction instrumentale dans la famille ou dans la classe, le destinataire de l'injonction peut se trouver un substitut – dans la famille, un autre membre de la fratrie, ou l'un des parents ou grands-parents, compatissants ou complaisants, etc. Il n'encourra alors que les sanctions que mérite celui qui a défié l'autorité, dans la mesure où c'est bien lui qui était désigné.

5.2. Dans le cas de l'injonction didactique, en revanche, il y a insubstituabilité. L'élève ne pourra pas demander à tel autre de ses camarades de répondre à sa place sans frapper de

nullité – un coup pour rien ! – l’effectuation de l’injonction à lui adressée. L’interdit portant sur la fraude (copier, souffler, etc.) n’est que l’expression de ce fait que la substitution introduit un changement essentiel et, si l’on peut dire, ontologique, dans la situation.

5.3. L’enseignant veut savoir ce que tel élève déterminé peut répondre à telle question ou à telle injonction, en d’autres termes, s’il connaît ou non la réponse, s’il sait exécuter l’action demandée, etc. Tel est le mécanisme essentiel par lequel se produit ce que nous appellerons l’individuation didactique. Pour paraphraser le langage du droit, on dira encore que l’élève est interpellé (didactiquement) en individu didactique et qu’on lui reconnaît – et qu’on lui impose – la personnalité didactique (comme on parle de personnalité morale).

5.4. Dire de l’élève qu’il est reconnu comme un individu didactique signifie qu’il est tenu, en principe, pour une image singulière de l’universel (« individu ») dans l’ordre du savoir (« didactique »). On prendra garde que l’individu, ici, ne fait pas couple avec la collectivité (l’élève ne se définit pas par sa différence spécifique avec les autres élèves de la classe), mais bien avec l’universel. L’individu exprime l’universel, qui n’existe qu’à s’incarner en des individus. Que cette incarnation a bien lieu, c’est exactement ce que l’enseignant vérifie par ses fausses questions.

6. Les difficultés de l’individuation didactique

6.1. Le processus d’individuation didactique ne va pas de soi. L’interpellation qu’il institue est unique en son genre : l’individu concret ne la rencontrera, au demeurant, ni avant, ni après le temps de l’école. On devient un individu quand on est exposé : classiquement, l’individu concret devient un « individu » dans le langage de l’interpellation policière – un individu qui doit répondre, et *répondre de*. L’enfant, à l’école, sera exposé au savoir et à l’interpellation à propos du savoir (l’interpellation didactique), à un point tel que, à l’âge adulte, devenus parents, nos souvenirs d’anciens élèves ne suffisent pas à prévenir l’étonnement devant ce siège continu, multiforme auquel nous voyons nos enfants soumis.

6.2. Chez les jeunes élèves, il faudra longtemps pour que la vraie nature de l’interpellation didactique soit reconnue. Lorsque, à une question de l’enseignant, la majorité des élèves d’une classe se proposent de répondre en levant le doigt ; lorsque, même, certains élèves ont le doigt levé avant que l’enseignant ait achevé d’énoncer la question, il y a évitement de l’interpellation didactique. Tout se passe comme s’il s’agissait d’un jeu, d’un tirage au hasard dans l’urne qu’est le groupe-classe. Chaque élève apparaît comme une pièce au sein d’une collectivité, comme il en va pour la distribution d’une faveur – d’un bonbon, d’une tâche flatteuse par la confiance que manifeste son attribution, etc. – dans un groupe d’enfants constitué dans un cadre de jeu ou de loisir.

6.3. À cet égard, l’enfant ici ne se sent encore guère exposé, c’est-à-dire qu’il ne se vit pas comme individu ; il ne reconnaît pas, ou n’assume pas – pas encore – sa qualité d’individu didactique. Au passage, on notera combien est légère l’exaltation de la « spontanéité », de

l'« enthousiasme » des enfants vis-à-vis de (ce qui n'est pas encore pour eux) l'interpellation didactique. La relation didactique ne s'établit pas aisément en sa plénitude, dans toute la violence de sa rigueur symbolique : son établissement est, d'emblée, l'objet d'un rapport de forces.

6.4. La famille prépare inégalement l'enfant à cette rigueur. Des études, classiques en sociologie de la famille, ont ainsi montré que les variations du niveau socioculturel sont corrélées à des variations significatives de l'attitude des parents vis-à-vis des enfants – qu'il y a, de manière non aléatoire, des familles « centrées sur les enfants » et des familles « centrées sur les adultes ». Dans ces dernières, l'enfant reçoit très tôt des injonctions qui demeureront toujours de type purement instrumental, et resteront dénuées de toute intention didactique (faire les courses, aider le père, la mère, etc.) ; il peut d'ailleurs, à cet égard, développer tout un savoir-faire en ce qui concerne la pratique, avisée et parfois cruelle, de la substitution au détriment des autres membres de la fratrie, etc. L'interpellation de type didactique lui demeure largement inconnue, alors que l'enfant des familles de haut niveau socioculturel s'y trouvera souvent très précocement initié. Il apprendra à répondre à l'injonction pour montrer qu'il sait faire ; il se trouvera initié à une vision du monde dans laquelle l'action n'épuise pas son sens dans son effet immanent, mais se relie, par son effectuation même, à des valeurs transcendantes à son plan – le fait de savoir et de savoir faire, qu'atteste le fait de répondre ou de faire.

6.5. Il y a ici une des sources d'un tout premier point d'achoppement sur le chemin du savoir tel que l'école propose à l'élève de le parcourir : que l'élève, d'abord reconnaisse, ensuite assume l'interpellation didactique à laquelle il se trouvera soumis, ne va pas de soi. Celle-ci pourra constituer pour lui une bizarrerie, un artefact social déterminé, pour lequel la culture dont il participe à l'origine et en laquelle, bien souvent, il se maintiendra, n'a pas d'explication, même si elle ne peut en nier l'existence brute, tout de même qu'une certaine culture – celle des classes « sans culture » – manque à donner une explication sensée des manifestations, pourtant incontournables en leur opacité même, de l'art non figuratif ou de l'art brut.

6.6. C'est alors que l'école, qui se donne comme la voie d'accès aux savoirs, cesse de fonctionner comme médiation vers les savoirs. Loin de s'abolir comme institution médiatrice, d'être regardée comme « allant de soi », c'est-à-dire de passer inaperçue, pour mieux accomplir sa fonction de médiation, elle s'opacifie au regard de l'élève qu'elle offusque, lui dissimulant ce vers quoi elle pointe. Bref, l'enfant (déjà déclaré) « imbécile » regarde le doigt, au lieu de regarder la lune que montre le doigt. Dans une classe d'un quartier d'immigrés, où le chahut est la norme, tel élève plus crâne que d'autres, mais non moins vrai dans son expression culturelle, pourra interpellier en retour l'enseignant qui lui enjoint d'aller au tableau : « M'sieur, pourquoi moi ? Qu'est-ce que je vous ai fait ? » – dénonçant ainsi, en la situant comme simplement instrumentale, la signification, fondatrice de l'ordre didactique, de l'injonction à laquelle il devrait se soumettre pour être un sujet respectueux de l'institution.

6.7. Au regard de ceux – l’enseignant notamment – pour qui l’institution va de soi, en revanche, l’interpellation didactique qu’elle autorise (qu’elle donne l’autorité de réaliser) produit tout à la fois l’individu didactique – qui, en répondant de son rapport au savoir, doit répondre du savoir, soit de l’universel –, et, consubstantiellement liée à lui, la fiction d’un accès immédiat – non médié – au savoir.

6.8. En d’autres termes, il y a production simultanée, conjointe, du « sujet » – l’individu didactique –, du « savoir » – le savoir enseigné –, et de la fiction d’immédiateté essentielle de l’accès et du rapport du sujet au savoir. La médiation que l’enseignant réalise n’est vue alors que comme contingente : elle demeure l’occasion, le cadre, le décorum de l’établissement du rapport de l’enseigné au savoir. Aussi l’illusion de la transparence de l’institution (et de ses effets en termes de création de réalités sociales) porte-t-elle aisément ceux qui y succombent à tenir en retour ses effets pour contingents, seconds et secondaires, voire négligeables et, bientôt, oubliés. L’institution se retire ainsi imaginativement du jeu dont elle ne se voit plus comme le protagoniste, mais qu’elle croit se contenter de mettre en scène. La charge de l’établissement du rapport au savoir – et de ses aléas – est versée entièrement du côté de l’élève car l’individu image singulière de l’universel, en une dénégation de l’institution comme particulière.

7. Les problématiques didactiques du savoir

7.1. Ordinairement, dans les cadres les plus divers de la vie quotidienne, le savoir ne fait pas problème, dans la mesure où il fonctionne strictement comme outil. Ainsi, je mets en œuvre un certain savoir lorsque j’utilise la machine à laver pour laver du linge ; mais ce savoir demeurera ordinairement implicite en tant que tel. L’activité qui le met en jeu pourra par exemple donner lieu à un compte rendu factuel du type : « Au fait, j’ai lavé le linge qui était dans le panier. Est-ce que tu pourras l’étendre, je dois sortir ? » (le père à la mère, ou vice versa).

7.2. Un savoir (ou un élément de savoir) devient problématique, est problématisé, lorsqu’il y a, de manière virtuelle (potentielle) ou réelle (actuelle), un échange, dans le cadre d’une interaction sociale d’un type déterminé, portant sur le problème relatif au savoir que, culturellement, on peut exprimer par ces mots : « l’avoir (le posséder, le maîtriser) ou pas ». Ainsi, au cours d’une soirée avec des amis, le père pourra dire avec quelque ironie : « C’est vrai, je ne sais pas faire marcher la machine à laver. Mais remarquez bien que je sais la réparer quand elle est en panne ! »

7.3. Parmi les divers modes de problématisation possibles, on appellera didactiques ceux qui incluent une intention d’apprendre (dans le double sens du mot : « Papa, apprends-moi à... », « Bon, je vais t’apprendre. Viens donc ici un instant. ») Ainsi, ma machine à laver étant en panne, si je dois recourir à la machine à laver d’une voisine, je serai peut-être amené à lui dire : « Pourriez-vous me montrer comment elle fonctionne ? » – enclenchant par là une (micro-) séquence didactique (« Mais bien sûr, c’est très facile, je vais vous montrer », etc.).

7.4. C'est cette réalité sociale, faites de séquences ou d'épisodes didactiques, que nous appellerons (de manière générique) le didactique. À cet égard, on peut regarder la didactique d'une discipline X comme partie d'une anthropologie du didactique. Plus précisément, on situera la didactique des mathématiques (par exemple) comme une partie – un secteur – d'une anthropologie du didactique mathématique (dont l'objet d'étude est le « didactique mathématique », soit ce didactique dans lequel le savoir en jeu est identifié à du mathématique).

7.5. Il y a en réalité divers types de didactique. Nous considérerons ici le didactique familial (celui qu'on peut observer dans le cadre des échanges au sein de la famille) et le didactique scolaire (observable dans le cadre de l'école), pour saisir ce qui, fondamentalement, les rend dissemblables. Un premier trait distinctif concerne les injonctions didactiques qui apparaissent dans les séquences didactiques respectives. Dans la vie quotidienne (ou familiale), l'injonction est adressée par le « supposé ne pas savoir » au « supposé savoir » – l'inverse, sauf cas particulier mentionné plus haut, étant très rare. On imaginera ainsi difficilement que ma voisine, après m'avoir expliqué le mode de fonctionnement de sa machine à laver, me dise : « Bon. Maintenant, répétez ce que je viens de vous expliquer. »

7.6. Mais les séquences didactiques familiales (ou, plus largement, de la vie quotidienne ou professionnelle) se distinguent des séquences didactiques scolaires par deux autres traits majeurs : elles sont brèves ; elles sont disconnexes, et liées à la demande (pour l'enfant, au besoin, matériel ou symbolique). Une explication « longue » tendra à ne recevoir qu'un crédit très faible de la part du destinataire, à lui faire soupçonner que la personne à qui il s'est adressé ne « possède » pas véritablement le savoir qu'il lui supposait, voire qu'« elle ne sait pas ce qu'elle raconte », etc. Ainsi a-t-on du mal à imaginer une explication concernant le fonctionnement de la machine à laver qui durerait plus de quelques minutes. À ce point que, si une explication longue se révélait effectivement nécessaire, il faudrait mettre en place tout un rituel rendant acceptable l'interaction didactique prolongée envisagée : depuis le « Passe chez moi ce soir, je te montrerai mon traitement de texte ; en une heure tu sauras l'essentiel », jusqu'aux stages d'une journée ou deux pour former le personnel d'un secrétariat à l'utilisation d'une machine à photocopier.

7.7. Les séquences didactiques familiales sont en outre disconnexes. Elles apparaissent, dans le flux des divers types d'interaction possibles, comme ponctuelles, aléatoires, non systématiques, suscitées par l'occasion ou le besoin, dont leur objet reste proche. Or c'est un tout autre univers didactique qui prévaudra dans la salle de classe.

7.8. Les explications données sont d'abord coupées de la demande et, autant que l'élève peut l'imaginer, du besoin. Ensuite, elles sont liées entre elles – que cette liaison soit réelle (une connaissance prenant son sens sur le fond d'une connaissance antécédente) ou formelle – ainsi que le veut la dialectique de l'ancien et du nouveau. On ne se méprendra pas ici sur la signification qu'il faut attribuer à cette variation, de la famille à la classe : ainsi, la

« motivation » chère aux pédagogues ne peut être tenue pour une valeur en soi, qu'il faudrait absolument réaliser dans la classe. Elle participe d'une culture du didactique familière à l'enfant – celle de la culture familiale – alors que, en tant que valeur de cette culture, elle reste étrangère à la culture didactique scolaire (la motivation y existe bien, mais prend d'autres formes, et se donne d'autres points d'appui). Cette remarque ouvre sur un problème essentiel de la médiation didactique scolaire.

8. Le problème des médiations

8.1. Le problème rencontré à propos de la médiation que constitue l'institution didactique prise comme un tout se retrouve en chaque médiation particulière : le moyen peut être pris pour la fin, le représenté peut disparaître derrière le représentant, le signe peut s'opacifier et offusquer le signifié. Ainsi de la « motivation », avec tout son appareil, vis-à-vis de la signification qu'elle recevra dans le cadre de la classe : à s'efforcer de la susciter, à titre de médium vers la reconnaissance du véritable enjeu didactique – ce dont elle doit motiver l'étude –, on risque fort d'en faire un enjeu préalable de toute activité didactique.

8.2. Comme toute médiation, en effet, elle a d'abord une signification technique (en termes d'intervention didactique) même quand elle s'enveloppe, pour qui a charge de la réaliser, d'un mouvement d'idéologie. Il en va de même, exactement, en ce qui concerne le traitement technique de la variation de la durée des séquences didactiques. En passant de la famille à l'école, avons-nous dit, on passe, schématiquement, de séquences brèves à des séquences longues. Ce changement de paradigme doit être négocié. Il exige des médiations appropriées qui auront, dans un premier temps au moins, comme toute médiation, une fonction transitionnelle et, dans le même mouvement, une fonction transactionnelle. Bien entendu, la transition peut être manquée ; la transaction peut échouer. Et, même si l'institution didactique passe avec succès, globalement, cette épreuve par laquelle elle doit se faire reconnaître dans sa singularité institutionnelle, elle produira, malgré qu'elle en ait, bien des fausses reconnaissances, des reconnaissances avouées seulement du bout des lèvres – autant de manières d'éviter l'institution et son contrat, autant de façons de s'arranger avec eux.

8.3. S'agissant du problème de la durée des séquences, le principe de la solution généralement adoptée est fort simple : il s'agit d'abord d'identifier, dans la culture originaire de l'enfant, dans ce premier découpage de la réalité sociale dont il participe par sa participation à la famille, des séquences longues, qui fourniront le cadre, l'alibi, l'enveloppement des séquences didactiques envisagées. Or, que ramène cette quête ? Un seul type d'interaction de longue durée semble à peu près universel dans la culture des enfants : le jeu. C'est donc dans le cadre du jeu, dans une atmosphère ludique que l'on tentera de couler les premières séquences didactiques un peu longues. L'institution, ses agents, peuvent bien s'illusionner sur la valeur de cette solution, la déclarer seule adéquate à une certaine nature de l'enfant, tenu pour être spontanément un petit *homo ludens* : la solution (qui, en fait, déplace le problème didactique posé, le formule en des termes neufs, sans vraiment le résoudre) n'est encore qu'une ruse de l'institution. Et une ruse qui peut se retourner contre l'institution car – à malin, malin et demi

– elle est déjà une solution de compromis avec « le monde » : les critiques bilieux et intégristes de l'école moderne ne s'y trompent pas quand ils dénoncent ses abdications mondaines. Pour gagner, l'école devra encore faire reconnaître qu'ici, dans ses murs, le jeu n'est pas l'enjeu, qu'il n'est qu'un trompe-l'œil, qu'il ne faut pas se laisser prendre au jeu, au risque de manquer les enjeux propres de l'institution didactique. Elle s'engage par là en un combat douteux.

8.4. Un autre type de séquences de longue durée peut être repéré, qui s'enracine profondément dans nos anciennes cultures : le récit, l'histoire que l'on raconte à l'enfant (la télévision a pris aujourd'hui, fermement, la place du conteur parent, grand-père ou grand-mère, oncle, etc.). C'est ce type de séquences qui fournira cette médiation qu'est le cours. Le cours vient résoudre, en partie, le problème du passage de la disconnexion origininaire des séquences à leur connexité didactique : il permet (sans l'y réduire toutefois) que s'exerce la fonction d'institutionnalisation, geste par lequel l'enseignant sépare, dans le flux de la vie de la classe, le didactiquement contingent du didactiquement nécessaire ; bref, qui participe de la construction d'une histoire officielle de la vie (didactique) de la classe. On imagine que, là encore, la possibilité de fausses reconnaissances n'est pas un vain mot. Si le « cours » est une histoire que le maître raconte, l'élève pourra croire – ou pourra feindre de croire – qu'il aura accompli sa tâche d'élève en ayant accompli sa tâche d'« écoutant » :

« – Que comptes-tu faire pour que ça aille mieux à l'école ?

– Je vais bien écouter le maître. »

8.5. L'institution s'avance masquée. La médiation qu'elle constitue (et dont elle produit la dénégation), les médiations qu'elle institue, sont des leures, auxquels maints élèves se laisseront piéger, contraints alors à demeurer dans les marges de l'institution, ou à s'en retirer. Ainsi trouvera-t-on, entre autres cas de figure, ces évitements que G. Brousseau appelle « obsessionnels ». L'élève ici cherchera à identifier et à reproduire un rituel supposé, dont, bientôt, il ne trouvera plus l'assurance nulle part, même chez l'enseignant (qu'il ne tardera pas à soupçonner de déroger au rite et de trahir), et engagera une grande partie de son énergie dans l'examen et le contrôle du respect du rituel, allant même, par des remarques timides, chargées de culpabilité, jusqu'à mettre en doute la conformité rituelle de l'action telle que la conduit l'enseignant. Sa culpabilité devant le risque, toujours présent, de transgression du rite, accapare son attention et le livre au doute, au scrupule, à la rumination, le pousse à faire des déclarations et à accomplir des actions visant à contrôler le respect du rite – actions et déclarations que l'enseignant ou l'observateur n'attendent pas, qui leur paraissent sans rapport avec la substance de l'enjeu, toujours décalées, formelles, voire magiques.

8.6. À ce cas pathétique, où l'élève s'attache à la lettre de l'institution, qui vient s'imprimer en lui, on peut opposer ce que G. Brousseau a baptisé l'« évitement hystéroïde », dans lequel l'élève joue avec la lettre de l'institution, et donne le change en donnant la réplique. Au bon pharisien s'oppose le sépulcre blanchi.

8.7. Les deux pourtant sont les victimes de l'institution, qu'ils dénoncent implicitement. Le chemin de l'élève vers le savoir peut, très vite, obliquer, et le conduire dans ces marges où l'institution le tolère douloureusement, mais où il s'enfermera peut-être durablement. Cela, pourtant, n'est pas un destin obligé ; on peut croire qu'il existe, au milieu de ces égarements, une voie étroite, semée d'embûches, vers un rapport plus idoine au savoir.