

Observations inaugurales

par Yves Chevallard

Un colloque est – ou devrait être – un moment fort de la vie d’une communauté scientifique. (Je devrais peut-être dire, ici : d’une *intercommunauté* scientifique.) Or, à la longue, les moments forts de la vie d’une institution, comme toute chose, se routinisent. La loi de routinisation du faire institutionnel n’admet, que je sache, pas d’exception. Et elle engendre ici ce petit paradoxe : un moment fort de la vie d’une institution peut aisément apparaître comme le fruit d’un quasi-automatisme institutionnel – dont, en l’espèce, nous connaissons les principales étapes : formulation de thèmes de travail, appel à communications, propositions de communication, lecteurs, rapports, choix, agréments ou refus, refus puis agréments, etc.

Sans doute notre colloque n’échappe-t-il qu’imparfaitement à cette malédiction ordinaire. Aussi je me propose dans cette intervention inaugurale d’interroger, certes sans ambition d’exhaustivité, mais d’une manière que je voudrais libre de toute censure, l’objet même qui nous réunit, et notamment quelques-unes des conditions de possibilité de son actualisation ici et maintenant – ou plutôt : ici et à partir de maintenant, pendant les trois journées que nous passerons ensemble.

Notre colloque s’inscrit formellement, vous le savez, dans une série de colloques qui ont eu lieu de deux ans en deux ans depuis 1996 : le premier à l’IUFM de Toulouse, le deuxième à l’IUFM de Grenoble en 1998. La question générique que nous sommes censés étudier en ces colloques, vous le savez aussi, a été formulée en rapprochant deux réalités institutionnelles *a priori* distinctes, voire disjointes : recherche(s) *et* formation des enseignants. Or nous vivons un temps où ni l’une ni l’autre de ces réalités ne va de soi – séparément, et plus encore, bien sûr, associées l’une à l’autre. Et c’est à commenter cette association improbable que je voudrais consacrer d’abord un peu du temps qui m’a été alloué.

Je partirai de la *recherche*. Il me semble qu’il existe au développement de la recherche un obstacle constant et pourtant inaperçu, peut-être parce qu’il tient au plus profond de l’organisation de nos sociétés. L’épistémologie dominante, l’épistémogonie populaire par excellence, que s’entendent à exploiter les divers populismes, c’est l’épistémogonie *de l’incréation*. La connaissance serait une réalité *incrée*, toujours-déjà là, présente ailleurs sinon ici ; présente, très exactement, en ces « dépôts d’instruction » (j’emploie ici une expression datée) que seraient les « savants ». Ce mot de savant, au reste, dit bien ce que l’épistémogonie populaire porte en elle : un savant sait ; il ne cherche pas. Collectivement, à la manière des érudits de la Renaissance, les savants savent tout ce qu’on peut savoir. La recherche, alors, n’a pas d’objet. Les réunions de savants sont censées être vouées à une rumination aussi étrange que, bien souvent, impopulaire. Car, selon un mécanisme carnavalesque, le regard commun sur le monde savant tend à inverser l’axiome commun : les savants, dit-on alors, sont des ânes ! Ils sont même plus bêtes que des ânes, suggéraient déjà – à propos des mathématiciens – les Épicuriens au III^e siècle avant Jésus-Christ. (Lors de l’occupation de l’Égypte, ironisant lourdement sur l’Institut que Bonaparte prétendait créer là, Junot lança un soir cette fine saillie à propos du général Lannes : « Pourquoi Lannes n’est-il pas de l’Institut ? N’y devrait-il pas être admis sur son nom ? » Mais je m’égare.)

Le problème est que, aujourd’hui comme hier, l’épistémogonie populaire de la connaissance *incrée* règne en maîtresse sur l’univers scolaire primaire et secondaire, et plus encore peut-

être en son pinacle, les CPGE, où se survit encore quelquefois l'archaïque figure de l'érudit avide de connaissances garanties, mais au fond insoucieux de « traçabilité », sans parler de *genèse* des connaissances. Je citerai à cet égard un auteur maison de l'institution scolaire, mais un auteur des plus éminents, Jules Ferry lui-même. Dans un discours prononcé le 28 juin 1891 devant l'association philotechnique, il fait applaudir – signe que le propos n'est pas anodin – cette audacieuse métaphore (Jules Ferry, *La République des citoyens*, Imprimerie nationale Éditions, tome II, p. 419) :

« L'enseignement supérieur, messieurs, c'est le grand sommet qui domine au loin la plaine et qui, d'en bas, paraît stérile et solitaire, mais où se forment les nuées qui, retombant en pluie bienfaisante, féconderont par mille canaux invisibles le sol nourricier jusqu'en ses profondeurs. »

L'oubli, voire la dénégation, dans la culture scolaire, de la question de la *production* des connaissances, et donc de son contrôle social, est le symptôme d'une épistémogonie schizophrène dont les pères fondateurs de l'école de la République ont cru pouvoir s'accommoder, mais qui est aujourd'hui un obstacle bien réel au progrès démocratique de la *res publica*.

Il y a donc un hiatus et une ignorance réciproque entre les deux réalités – recherche et formation des enseignants – que notre colloque entend conjuguer ; soit, en traduction libre, entre la *production* de connaissances, d'une part, et la formation à la *diffusion* de connaissances, d'autre part. Si, contre les enseignements unanimes des savoirs anthropologiques, on oublie que le monde social est perpétuellement construit et déconstruit, et indéfiniment à construire, qu'il n'est donc pas donné une fois pour toutes, si l'on s'abandonne au créationnisme populaire de la connaissance incréée, alors on cherchera à résoudre les problèmes de la formation à l'aide de connaissances dont, dans un tel paradigme anticonstructiviste, on suppose qu'elles existent toujours-déjà, en quelque lieu qu'il faudra seulement identifier, la recherche n'étant plus alors que celle du « porteur de connaissances » idoine, qui ne peut pas ne pas exister, *expert* opportun et souvent opportuniste dont les ministres sont friands et dont quelques chercheurs acceptent, le temps d'une courte idylle avec le pouvoir, de porter le masque trompeur.

Telle est l'une des raisons fortes pour lesquelles la recherche n'a pas naturellement droit de cité dans un IUFM. Parce qu'il participe nécessairement de la culture primaire-secondaire qu'en même temps il reçoit mission de faire évoluer, un IUFM ne peut avoir avec la recherche des rapports immédiats. Mais une seconde raison encore répond à la schizophrénie de nos sociétés en matière de production et de diffusion des connaissances : à l'interdit intérieur dont je viens de parler s'ajoute une prohibition officielle venue d'en haut. Reconnue par la haute culture sinon par la culture commune – Jules Ferry nous le rappelait –, la recherche est toutefois assignée à résidence en ces sanctuaires que sont les universités, dont elle ne saurait trop s'éloigner sans risque de se dissoudre en perdant son authenticité – celle de « vraie recherche ». Nous l'a-t-on assez répété, nous le répète-t-on assez ces jours-ci encore ? Les IUFM sont, pour ce qui touche à la connaissance, des institutions de petite vertu, douteuses, équivoques, qu'il faut tenir en lisière. Hier, l'anathème des pouvoirs établis ne portait guère que sur la recherche : les IUFM furent même un temps priés de *ne plus* faire de recherche, ou de n'en faire que sous forme d'*exorecherche*, en quelque institution allogène « sûre », en tout cas hors du cadre indigène où avaient pu être mises en évidence les questions que cette recherche devrait précisément étudier. Je note, à cet égard, des progrès tout récents dans l'abjection : aujourd'hui, d'aucuns nous prient crûment de faire, désormais, de l'*exoformation* – en confiant autant que possible aux universités de rattachement le plus possible de « modules » de formation !

Tout cela, quoi qu'on dise, ne saurait procéder entièrement de l'arbitraire d'un seul homme ! Certaines choses ne pourraient pas être dites si effrontément, et, d'abord, ne pourraient pas être pensées si innocemment, si elles n'étaient en harmonie préétablie avec le rapport que le sujet de la culture – que nous sommes tous plus ou moins – entretient avec la chose scolaire, avec le fait de l'enseignement. Ce rapport, je le dis sans détour, est pour l'essentiel un rapport de *péjoration*. La matière scolaire est, depuis toujours, dans la culture commune qui nous emporte tous, une matière péjorée ! Cela ne signifie pas, bien entendu, qu'on ne s'en soucie pas. Cela signifie – si l'on veut s'arrêter aux symptômes – que l'on s'en soucie *pour s'en débarrasser au plus vite*, comme d'un mal nécessaire – ce que, depuis toujours, l'école est, exactement, pour l'imaginaire occidental.

Je m'arrête encore un peu sur les symptômes, ou plutôt sur les *effets* de cette donnée fondamentale qu'est la péjoration de l'ordre didactique scolaire. J'ai mis en cause jusqu'ici, incidemment et sans le rechercher – car ils ne sont pas l'objet que je me suis donné –, ceux d'en bas puis ceux d'en haut. Je m'attaque maintenant, on va le voir, à nous-mêmes, à certains parmi nous au moins, dont quelques-uns souffriront de n'être pas certains de se reconnaître en mes propos. La péjoration de l'enseignement vaut à tous les degrés. Il y a en nos universités et, par filiation et contiguïté, en nos IUFM, en dépit de nos rêves éveillés, une péjoration de la formation qu'il est difficile de ne pas voir dès lors qu'on ne veut plus l'ignorer. Ainsi, par contraste, même dans un IUFM, il peut exister – et il existe heureusement, ici ou là – une volonté positive de constituer, par le biais de recrutements bien combinés, des équipes d'enseignants-chercheurs profilées *pour la recherche*. C'est là, d'ailleurs, l'unique critère de recrutement avoué en nombre de départements d'université ! Je ne sais pas, en revanche, que, sur ce modèle, on ait jamais cherché à privilégier la constitution d'équipes d'enseignants profilées *pour la formation*, et cela par des recrutements conduits selon des critères *sui generis*. Pour cette raison, une équipe de formation est ordinairement, non un *collectif*, mais une simple *collection* plus ou moins hétéroclite d'individus dont la présence ne doit rien ou presque à un projet spécifique de formation. Quand il en va autrement, dans une université, on parle d'*expérience pédagogique*, unique motif qui puisse légitimer la constitution non aléatoire d'un collectif de formation. Ce qui devrait être la règle reçoit ainsi le statut d'exception !

Mais la péjoration de la formation fait sentir ses effets chez ceux-là mêmes qui auraient pu prétendre faire des choses de l'enseignement l'objet propre de leurs recherches. Or cet objet, parce que péjoré, tend à être interdit de recherche, et regardé comme intrinsèquement indigne d'une science positive. Seul le régime de la critique, du conseil, de l'injonction, du roman pédagogique a, traditionnellement, quelque légitimité culturelle en ces matières. Si donc l'on veut, tout de même, faire œuvre de science, c'est un autre objet d'étude qu'on voudra généralement se donner, un objet suffisamment décalé pour que ne retombent pas sur lui l'indifférence, l'agressivité, le mépris qui frappent la matière scolaire. On voit alors, hier comme aujourd'hui, fleurir cette imposture : des sciences qui n'ont pas le didactique pour objet, qui l'avouent, qui le proclament même, soit par souci identitaire, soit, plus petitement, pour se démarquer de ces parias, les « travailleurs du didactique », viennent sans vergogne offrir leurs services, quand ils ne sont pas présentés par ceux qui devraient les éconduire comme pourvoyant adéquatement à la formation des enseignants. Ainsi en va-t-il en un récent rapport sur la formation des professeurs – et la « réforme » des IUFM –, dont j'extraits les lignes suivantes, exemplaires d'un dévoiement qu'on ne saurait trop dénoncer :

« La formation d'accompagnement, axée sur l'analyse des pratiques de classe, sera réalisée sous forme de modules bien identifiés, dont certains pourront par convention être assurés par les universités. Intégrant les apports récents de la psychologie et des nouvelles connaissances en matière cognitive,

elle assurera le développement des compétences requises pour les activités fondamentales de l'enseignant : en premier lieu, la transmission des connaissances, mais aussi la préparation et la conduite de la classe, l'évaluation des élèves, leur orientation, le traitement de l'hétérogénéité, etc. »

Certains didacticiens eux-mêmes ont donné dans cette tromperie en acceptant de venir prendre leur place dans les IUFM pour reconnaître alors, avec parfois un zeste de hauteur, que leur noble science, infiniment décalée – nous savons pourquoi – par rapport aux questions des gens de métier, devait garder pour elle ses excellentes réponses à de subtiles questions que les difficultés de la pratique n'avaient pas eu jusqu'ici le bon goût de faire émerger de manière éclatante ! Contre ces impuissances-là, qui n'ont pas toutes été vécues comme autant de déconvenues – l'échec a ses bénéfices secondaires –, contre aussi, bien sûr, les impostures des vendeurs d'orviétan, je voudrais maintenant suggérer que, en matière de formation des enseignants, la quasi-exclusivité doit revenir à ce que je nommerai *la didactique* – de la même façon qu'on dit « *la linguistique* », « *l'histoire* », etc.

Au plus large, j'entends par didactique la science de la diffusion des connaissances à travers la société. Spécifiez cette définition en prenant pour connaissances à diffuser celles qui composent telle ou telle matière enseignée à l'école, pour institution de diffusion cette école même, et vous obtiendrez les diverses didactiques, ces « didactiques des disciplines » auxquelles le titre de notre colloque fait référence. Il est vrai que ces didactiques, et la didactique en général dont elles sont des spécifications, sont encore trop peu développées – ce dont les didacticiens, je l'ai suggéré, ne sont pas les premiers responsables ! Mais ce qui importe ici, c'est de désigner un champ d'études, *la didactique*, qui soit potentiellement en adéquation avec ce que j'ai nommé plus haut l'*ordre didactique*, l'ordre des pratiques de diffusion de connaissances spécifiées dans des groupes humains spécifiés. Ce champ, on le voit, est immense. Il laisse pourtant à l'extérieur tout un ensemble de disciplines connexes ou annexes, qu'il côtoie au sein du continent anthropologique, mais avec lesquelles il ne saurait avoir commerce qu'occasionnellement, pour des échanges bien pensés – qui, je l'observe en passant, semblent n'exister aujourd'hui encore qu'à sens unique.

Dans le champ extensif de la didactique ainsi entendue, ce colloque découpe un domaine qu'il convient encore de préciser. Les remarques précédentes ont fait apparaître le titre générique de « Recherche(s) et formation des enseignants » comme chargé d'ambiguïtés. Bien des recherches qui se développent au sein du continent anthropologique n'ont à l'évidence qu'un lien très ténu avec l'enseignement, et ont moins encore à dire en matière de formation d'enseignants. Par contraste, les recherches didactiques qui devraient être au cœur de ce colloque, et qui, de manière permanente, doivent être au cœur de l'activité des IUFM, sont ce que je nommerai des recherches *finalisées par le développement des formations d'enseignants*, et, parce que tout cela se tient, par le développement *des formations scolaires* dans lesquelles ces enseignants sont appelés à intervenir : recherches centrées, donc, sur la diffusion de connaissances « disciplinaires » au sein des publics scolaires, et, en amont, sur la diffusion de connaissances *didactiques* au sein des corporations enseignantes.

Je ferai ici deux remarques en direction des mal-pensants. *Le didactique* auquel *la didactique* se voue inclut certainement ce qu'il est d'usage en nos institutions de nommer le disciplinaire – les connaissances mêmes à diffuser. Les « savoirs disciplinaires », comme on dit, sont ainsi au cœur des recherches de didactique, cela va de soi. Mais ils sont aussi au cœur du travail de *formation des enseignants*, pour qui ils sont, non pas seulement l'objet même à diffuser, mais bien un *outil* essentiel au service de la conception et du réglage de l'acte d'enseignement. Ainsi, en tant que discipline de formation, la didactique impose-t-elle par nature à l'apprenti enseignant de travailler et de retravailler la matière à enseigner dans une perspective pour lui

largement inédite, parce qu'ayant été généralement dominée, dans ses études antérieures, par des problématiques issues d'autres fonctionnements sociaux de la discipline qu'il a fait choix d'enseigner. Les « savoirs disciplinaires » deviennent ainsi, pour l'enseignant, des « savoirs professionnels », qui prennent rang parmi l'ensemble des connaissances que la didactique organise à son intention.

Ma seconde remarque se rapporte à l'expression « recherches *finalisées* » : devant cette expression, un mode de pensée automatique s'enclenche aussitôt chez certains, qui, orientés par la péjoration de son objet dont hérite en partie la didactique, rangeront celle-ci dans le registre des « sciences appliquées ». Or la didactique n'est ni plus ni moins une science « appliquée » que n'importe quelle autre science : elle est, comme toute science bien née, *science de son objet*, le didactique. Les recherches finalisées dont j'ai parlé, qui ont pour principale caractéristique de s'inscrire volontairement dans la filiation épistémologique, proche ou plus lointaine, de quelque question *ombilicale* (c'est-à-dire, ici, apportée par les difficultés de la pratique enseignante), ces recherches finalisées, donc, sont généralement des recherches *fondamentales* pour le développement de la didactique.

J'en viens enfin à l'expression dernière qui délimite notre projet immédiat : celle d'*approche anthropologique* – expression dont la promotion (au moins en didactique des mathématiques) me doit sans doute quelque chose. Sur ce sujet, je m'en tiendrai à deux points qui me paraissent essentiels. Le « slogan anthropologique » a été lancé en didactique pour lutter d'une autre manière contre l'enclavement épistémologique de notre discipline, pour la situer dans un continent dont elle doit être reconnue à terme comme une parcelle à l'égal des autres. On demande assez fréquemment au didacticien si, par exemple, il tient compte des apports de la psychologie cognitive (ou sociale, etc.) ; l'idée est alors qu'il devienne possible un jour, et assez vite, d'inverser de semblables opérations de police épistémologique et de demander au psychologue, au sociologue, à l'ethnologue, etc., s'ils intègrent bien en leurs travaux les enseignements de la didactique ! Car, selon une formule qui emprunte sa métaphore aux mathématiques, dans la vie des institutions, le didactique est *presque partout*, parce que le didactique est *dense* au sein du cognitif – évidence que seule la péjoration du didactique a pu si longtemps refouler, et qui ouvre à la didactique une vie de relation intense au sein du continent anthropologique.

Le désenclavement recherché n'était pas qu'institutionnel : il était, plus encore peut-être, intellectuel. Sur un modèle tout classique, la didactique, ou plutôt les didactiques, se sont constituées en champs clos, gardés aux frontières, livrés aux divers nationalismes disciplinaires, chaque didactique cultivant à l'envi son incommensurabilité, au point que les migrations et les métissages conceptuels ou techniques paraissaient suspects et, dans une certaine mesure, étaient littéralement impensables – contre l'évidence même d'emprunts croisés motivés par une large communauté de types de problèmes à affronter !

Dans ces circonstances, la référence anthropologique est apparue comme susceptible – et peut-être *seule* susceptible – d'offrir une tradition d'ouverture épistémologique dont, tout récemment, l'helléniste Marcel Detienne a bien montré, dans un livre au titre suggestif – *Comparer l'incomparable* (Seuil, 2000) –, combien elle fait contraste avec la tradition contraire, autarcique et isolationniste, dont la science historique est aujourd'hui encore le parangon. Bien entendu, le fait de vouloir mettre le pied sur le continent anthropologique, de prétendre s'y faire reconnaître, d'y acquérir droit de cité, ne signifie en aucune façon se soumettre aux pouvoirs anciennement établis là, et avoir à obtempérer aux ordres conceptuels ou méthodologiques de quelque « anthropologue » en uniforme !

Ce dont il est question, donc, c'est de reprendre à nouveaux frais, dans un espace intellectuel largement ouvert – bien que, parfois, institutionnellement encombré –, la construction d'une discipline scientifique ordonnée à un objet trop longuement méprisé, mais sans lequel il n'est pas de vie bonne en nos sociétés. À nous donc, à vous de faire !