

## UMR ADEF

### JOURNAL DU SEMINAIRE TAD/IDD

Théorie Anthropologique du Didactique  
& Ingénierie Didactique du Développement

*Non ridere, non lugere, neque detestari, sed intellegere.* Baruch Spinoza (1632-1677)

*Le lendemain, Aymery prit la ville.* Victor Hugo (1802-1885)

*Le séminaire TAD & IDD, animé par Yves Chevallard, a une double ambition solidaire : d'une part, il vise à mettre en débat des recherches (achevées, en cours ou en projet) touchant à la TAD ou, dans ce cadre, à des problèmes d'ingénierie didactique du développement, quel qu'en soit le cadre institutionnel ; d'autre part, il vise à faire émerger les problèmes de tous ordres touchant au développement didactique des institutions, et notamment des professions de professeur, de formateur et de chercheur en didactique. Deux domaines de recherche sont au cœur du séminaire : un domaine en émergence, la didactique de l'enquête codisciplinaire ; un domaine en devenir, la didactique des praxéologies mathématiques.*

*La conduite des séances et leur suivi se fixent notamment pour objectif d'aider les participants à étendre et à approfondir leur connaissance théorique et leur maîtrise pratique de la TAD et des outils de divers ordres que cette théorie apporte ou permet d'élaborer. Sauf exception, les séances se déroulent le vendredi après-midi, de 16 h 30 à 18 h 30, la séance pouvant être suivie à distance par visioconférence.*

#### → Séance 6 – Vendredi 21 juin 2013

### LE MÉTIER DE PROFESSEUR ET LA PROFESSION À VENIR

#### 1. Une période tournante

a) L'examen du projet de loi « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République » a été adopté en deuxième lecture par l'Assemblée nationale le 5 juin vers 2 h 30 par 304 voix contre 203. (On trouvera ce texte en ligne à l'adresse suivante : <http://www.assemblee-nationale.fr/14/ta/ta0147.asp> ; l'annexe à ce *Journal* propose en outre un long extrait de l'article 51 de la loi.) J'éviterai ici de m'épuiser à tenter une exégèse de ce texte, qui me paraît cependant, à première vue, créer des institutions fragiles et ambiguës, traversées de rapports de forces nombreux. Seul l'avenir nous dira ce qu'il sortira de là véritablement.

b) Je noterai seulement deux points. À la rentrée 2013 en principe, chaque IUFM laissera la place à une *école supérieure du professorat et de l'éducation* (une ESPE). Celle-ci, créée au sein d'un établissement public, sera

accréditée, son accréditation étant ensuite renouvelée « pour la durée du contrat pluriannuel liant l'État à l'établissement public ». Cela noté, on lit :

L'accréditation de l'école emporte l'habilitation de l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel ou de l'établissement public de coopération scientifique ou des établissements publics d'enseignement supérieur partenaires, mentionnés à l'article L. 721-2, à délivrer le diplôme national de master dans les domaines des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

Lorsqu'une ESPE est accréditée, l'établissement public en lequel elle a été créée est *ipso facto* habilité à délivrer le master « dans les domaines des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». Cela marque un changement qu'on ne saurait trop souligner : désormais, un professeur du primaire ou du secondaire sera titulaire d'un diplôme professionnel – le « master MEEF » – le qualifiant pour exercer son métier d'enseignant. On sait que *ce n'était pas le cas autrefois*, et c'est donc là un pas fait vers la *professionnalisation du métier* de professeur – métier qui n'en reste pas moins pris en charge, aujourd'hui encore, par une *semi*-profession.

c) Bien entendu, la clé du sort qui attend les ESPE se trouve dans la *qualité* de la formation sanctionnée par le master MEEF, question sur laquelle je vais revenir. Mais je soulignerai ici un autre point de l'article 51, qui aborde le thème central des « missions » des ESPE : ces écoles, y lit-on, « assurent les actions de formation initiale des étudiants se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation et des personnels enseignants et d'éducation stagiaires, dans le cadre des orientations définies par l'État. » Le texte se poursuit ainsi :

Ces actions comportent des enseignements communs permettant l'acquisition d'une culture professionnelle partagée et des enseignements spécifiques en fonction des métiers, des disciplines et des niveaux d'enseignement. Elles fournissent des enseignements disciplinaires et didactiques mais aussi en pédagogie et en sciences de l'éducation. Les écoles organisent des formations de préparation aux concours de recrutement dans les métiers du professorat et de l'éducation...

On aura noté le *style* un rien macaronique, illustré à merveille par l'affirmation que les ESPE « fournissent des enseignements disciplinaires et didactiques mais aussi en pédagogie et en sciences de l'éducation ». On notera encore la référence aux concours de recrutement : les ESPE « organisent des formations de préparation » à ces concours. Pour faire bonne mesure, on parcourra maintenant la suite du passage cité :

- « 2° [Les ESPE] organisent des actions de formation continue des personnels enseignants du premier et du second degrés et des personnels d'éducation ;
  - « 3° Elles participent à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur ;
  - « 4° Elles peuvent conduire des actions de formation aux autres métiers de la formation et de l'éducation ;
  - « 5° Elles participent à la recherche disciplinaire et pédagogique ;
  - « 6° Elles participent à des actions de coopération internationale.
- « Dans le cadre de leurs missions, elles assurent le développement et la promotion de méthodes pédagogiques innovantes. Elles prennent en compte, pour délivrer leurs enseignements, les technologies de l'information et de la communication et forment les étudiants et les enseignants à l'usage pédagogique des outils et ressources numériques.
- « Elles préparent les futurs enseignants et personnels d'éducation aux enjeux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et à ceux de la formation tout au long de la vie. Elles organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes, à la lutte contre les discriminations, à la scolarisation des élèves en situation de handicap, ainsi que des formations à la prévention et à la résolution non violente des conflits. Elles préparent les enseignants aux enjeux de l'entrée dans les apprentissages et à la prise en compte de la difficulté scolaire dans le contenu des enseignements et la démarche d'apprentissage.

Ces indications paraissent extrêmement timides et rappellent de bien sombres souvenirs. La suite est, si l'on peut dire, pire encore, en cela qu'elle marque la subordination des ESPE au maelstrom des environnements « intéressés » :

[Les ESPE] assurent leurs missions avec les autres composantes de l'établissement public, les établissements publics d'enseignement supérieur partenaires et d'autres organismes, les services académiques et les établissements scolaires, le cas échéant dans le cadre de conventions conclues avec eux. Leurs équipes pédagogiques intègrent des professionnels intervenant dans le milieu scolaire, comprenant notamment des personnels enseignants, d'inspection et de direction en exercice dans le premier et le second degrés, ainsi que des acteurs de l'éducation populaire, de l'éducation culturelle et artistique et de l'éducation à la citoyenneté.

Tout cela appelle un commentaire d'ensemble qui en revienne aux principes. C'est ce à quoi l'on s'essaiera dans les développements qui suivent.

## 2. Un essai de mise au point dans un cadre syndical

a) Le 31 mai dernier a eu lieu, dans les locaux de la Canebière de l'IUFM d'Aix-Marseille, à l'initiative de syndicats de la FSU (le SNESUP, le SNES, le SNEP et le SNUipp), une journée de réflexion sur la formation des enseignants. À la demande des organisateurs, j'y suis intervenu à deux reprises, le matin puis l'après-midi. Ma première intervention, d'une durée de 15 minutes, était intitulée *Principes directeurs pour l'élaboration des formations des personnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. J'en reprends le texte ci-après.

1. Une formation professionnelle doit contribuer à la *professionnalisation du métier* auquel elle prépare, c'est-à-dire à créer une *profession* à partir de ce qui est encore, dans le cas des personnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, une *semi-profession*, notamment en matière de savoirs et de savoir-faire professionnels, de statut social, d'autonomie collective et individuelle dans l'exercice du métier. À cet égard, la délivrance de diplômes spécifiques d'enseignement supérieur – les masters MEEF – et la conduite d'activités spécifiques de recherche (en didactique et en sciences de l'éducation) constituent des exigences fondamentales. Les IUFM auront été, sur ce point, fortement ambigus, puisqu'ils furent conçus au départ comme des institutions (a) ne délivrant pas de diplômes (professionnels) et (b) étrangères à la recherche, même si y intervenaient ou y travaillaient un certain nombre d'enseignants-chercheurs, invités dès lors à faire de la recherche *ailleurs*. Avec les ESPE, les choses changent sur le premier point (les diplômes) et évoluent timidement sur le second (la recherche) : les ESPE « participent à la recherche disciplinaire et pédagogique », indique ainsi le projet de loi de refondation de l'école, qui mentionne ailleurs les « activités de formation et de recherche de l'école ».

2. Dans une formation professionnelle, *tout doit être considéré comme professionnel*, c'est-à-dire comme participant à construire l'équipement de savoirs et savoir-faire de la profession et de ses membres. Ainsi en va-t-il, par exemple, de tout enseignement dans la ou les disciplines « académiques » que ces professeurs auront à enseigner : un « cours de mathématiques » donné à de futurs professeurs des écoles ou à de futurs professeurs de mathématiques des lycées et collèges est une affaire *professionnelle*. Toute autre distinction doit être soupçonnée d'être intéressée, soit au plan épistémologique, soit au plan institutionnel, soit les deux, au détriment du projet de professionnalisation du métier et de celles et ceux qui l'exercent ou l'exerceront. La distinction hélas classique entre « enseignements académiques », voire « scientifiques », et « enseignements professionnels » *n'a pas lieu d'être à l'intérieur des formations à délivrer*. Tout intervenant doit assumer pleinement – au point de se former spécifiquement dans ce but – la

fonction de formation professionnelle de ses interventions et les exigences cruciales qui en découlent : liens appropriés avec le métier (ce qui commence par la connaissance des programmes des différents niveaux d'instruction), réélaboration (ou élaboration) d'un rapport personnel approprié à la recherche dans les domaines pertinents, etc.

**3.** Pour contribuer authentiquement à la professionnalisation des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, une formation professionnelle des personnels correspondants doit se faire *à l'université*, ce qui oblige celle-ci à faire la démonstration – non établie jusqu'ici, à mes yeux – que, de même qu'elle sait former des médecins ou des ingénieurs, elle peut apprendre à former des professeurs en tant que professionnels de haut niveau. Cette exigence conduit à proscrire les interventions d'universitaires « désengagés », opérant en dilettantes vis-à-vis de la formation professionnelle où ils interviennent, et dont la logique d'intervention pourrait s'énoncer ainsi : « Voici ce que je peux vous dire. À vous de tenter de l'appliquer à votre métier, que je ne connais pas – et que je ne cherche pas à connaître. » Bien entendu, des formateurs peuvent *consulter* des spécialistes (universitaires ou autres) a priori éloignés des problèmes de la formation professionnelle concernée mais jugés – à tort ou à raison – proches de certaines difficultés identifiées dans les formations dispensées.

**4.** Il découle de ce principe un ensemble de conséquences cruciales. La première tient dans le fait que l'université doit mobiliser des moyens humains et matériels de recherche afin de poursuivre adéquatement la production des connaissances nécessitées par le développement des professions de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Cette production commence, dans le temps logique (sinon chronologique) de la recherche, par l'identification des *questions* que les chercheurs devront étudier pour contribuer de façon appropriée au développement de ces professions. Un manque essentiel qui, aujourd'hui encore, pénalise radicalement le développement des professions de l'enseignement, de l'éducation et de la formation est celui de savoirs (professionnels) appropriés, fruit d'une recherche active, massive, poursuivie collectivement, continument et portant sur ce qu'on peut appeler les *questions ouvertes* des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Une telle recherche peut seule nourrir un développement affranchi des modes pédagogiques versatiles qui, trop souvent, et inutilement, suscitent la curiosité de beaucoup et absorbent l'énergie de quelques-uns en de nouvelles épopées sans lendemain.

**5.** Une deuxième conséquence est la mise à distance – et, à terme, l'extinction – de tout amateurisme formatif, opportuniste, lié à l'intervention d'une multitude de formateurs d'occasion ayant chacun leurs *hobbies* (un hobby étant « something that you enjoy doing when you are not working », selon le dictionnaire en ligne Macmillan), attachés à leurs « spécialités », qui

constituent ensemble une formation faite d'un patchwork de morceaux parfois minuscules et agencés à la diable. Un tel « modèle » de formation est on ne peut plus contraire à celui que les professionnels de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire à former auront ou ont à mettre en œuvre. Contre l'émiettement qu'engendre un tel dilettantisme formatif, il convient (a) de penser et de proposer une formation *recomposée*, faite d'unités d'enseignement substantielles, consistantes, clairement articulées aux besoins du métier et de son développement et adossées à la recherche dans les domaines pertinents, notamment à la recherche en didactique ; et (b) de travailler à la constitution dans la durée d'équipes de formateurs professionnels de haut niveau capables de travailler efficacement à satisfaire les besoins objectifs de savoir et de savoir-faire des professionnels à former. La recrudescence jusque dans l'institution scolaire de modernes « marchands du Temple », qui proposent sans vergogne leurs prestations à la criée, n'épargne nullement les formations professionnelles de professeurs et autres personnels de l'Éducation nationale, formations en lesquelles d'aucuns, croyant avoir quelque chose de précieux à offrir, trouvent légitime d'installer de force leur éventaire de binteloterie « de formation ». Il s'agit donc de réagir là contre. C'est cette réaction que j'ai appelé la *recomposition* des formations – de formations décomposées, quelquefois déchiquetées, dont l'extrême versatilité est à l'opposé de toute formation intellectuelle.

**6.** Tant les formateurs que les formés doivent avoir une pratique de la recherche dans les domaines articulés au développement des professions de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, ce qui s'oppose notamment à l'idée que *n'importe quelle recherche* pourrait contribuer à la professionnalisation des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. L'équipe de formateurs en charge de la formation de tel ou tel type de personnels doit ainsi être regardée comme garante de la cohérence et de la pertinence de l'ensemble des sujets de recherche de master, dont le choix ne saurait être abandonné à la fantaisie de chacun. L'obtention d'un doctorat doit être valorisée dans la carrière des professeurs et des formateurs (et en particulier dans le recrutement de ces derniers), pourvu que le travail de recherche correspondant soit clairement articulé aux besoins de formation à satisfaire. Il ne s'agit pas seulement de recruter des professeurs ou des formateurs de professeurs qui aient effectué un cursus d'études et de recherches de haut niveau. Encore faut-il que ces études et ces recherches portent sur des domaines et des thèmes pertinents pour l'avancement du processus de professionnalisation des métiers concernés. En particulier, même le fait très estimable d'avoir soutenu une thèse dans l'une des disciplines que le professeur aura à enseigner ne saurait être tenu comme participant en soi de l'ambition de professionnalisation évoquée ici. La même observation vaut pour les sciences de l'éducation et la didactique.

**7.** La création d'écoles supérieures adéquates – les ESPE – est aujourd'hui un problème ouvert dans la mesure notamment où de telles écoles doivent répondre à des types de besoins largement étrangers à la majorité des formations universitaires actuelles. Ainsi en va-t-il du besoin – dont peu de commentateurs semblent actuellement conscients – d'intégrer les futures ESPE au sein d'une « super-école » nationale – le mot exact serait « archi-école » –, ce qui ne saurait se réduire à la réunion régulière des directeurs de ces écoles mais doit mettre à l'épreuve les apports des différentes écoles en matière de formation et de recherche, en faire connaître l'intérêt à l'ensemble du réseau des ESPE, en même temps qu'elle doit assumer un rôle de stimulation en matière de recherche et de développement. Ainsi en va-t-il encore du besoin vital d'une dialectique entre formation à l'ESPE et formation « sur le terrain », la réception intelligente de la première supposant la seconde et, réciproquement, l'entrée fructueuse – non illusoire ou trompeuse – dans la seconde supposant la première. (C'est là un point que j'aborderai à propos de la notion d'analyse des pratiques.)

c) La seconde intervention, intitulée simplement *À propos de « l'analyse des pratiques »*, aurait dû incomber à notre collègue Frédéric Saujat. Celui-ci s'étant déclaré indisponible, elle m'a été attribuée d'office par mes gentils camarades. Cette fois, je disposais de 10 minutes seulement. Voici donc le texte support de mon propos.

**1.** Toute formation doit résoudre le problème décisif consistant à créer et à organiser de façon idoine les rapports des formés avec les objets de leur formation. Cette mise en rapport est regardée classiquement comme impulsée et gouvernée par une dialectique fondamentale, celle entre « théorie » (rencontrée en l'espèce essentiellement à l'ESPE) et « pratique » (rencontrée essentiellement dans les lieux d'enseignement, d'éducation et de formation : écoles, collèges, lycées, etc.). Ni l'un ni l'autre de ces deux grands dispositifs de formation – l'ESPE, le « terrain » – ne saurait à *lui seul*, et comme par l'effet d'un charme propre, imprimer sa marque de façon adéquate sur les formés. Les croyances opposées, d'un côté dans le tout-théorie, de l'autre dans le tout-pratique, sont également erronées, même si l'état de sous-développement historique des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation explique, aujourd'hui encore, la suprématie de la « pratique » (de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) et la péjoration de la « théorie » (de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), péjoration fréquemment teintée d'un populisme épistémologique paradoxal chez des chevaliers servants du « Savoir ».

**2.** La réalisation d'un travail de formation fondé sur cette dialectique suppose des *dispositifs appropriés*, où soient analysés ensemble – dialectiquement – et les aspects « théoriques », et les aspects « pratiques » du

métier. Un tel type de dispositifs, indispensable en toute formation professionnelle, et donc en particulier dans les masters MEEF, a existé dès les projets de création de l'UFR d'Aix-Marseille (en 1990-1991), sous le nom de « groupes de tutorat ». Ce type de dispositifs est venu à l'existence concrète sous l'appellation de « groupe de formation professionnelle » (GFP), ce qui, au passage, violait le principe d'indistinction du professionnel et du non-professionnel rappelé plus haut (voir, *supra*, point 2). Un groupe de tutorat, dont l'effectif ne devrait pas dépasser 15 (sans compter le ou les « tuteurs »), mais où les formateurs de terrain des formés seraient des invités permanents, a pour objet les difficultés éprouvées par les participants en relation avec l'ensemble des éléments – « théoriques » et « pratiques » – de la formation et avec l'intégration effective de ces éléments dans « l'équipement professionnel » des formés. Ce type de dispositifs devrait être complété par des *séminaires de tuteurs* (et de formateurs de terrain) permettant à ces formateurs d'identifier et d'examiner les problèmes propres qu'ils ont à affronter, notamment du fait que leur intervention dans ce cadre est, par rapport à la formation considérée, la plus « généraliste » que l'on puisse imaginer.

**3.** L'objet au cœur de l'activité d'un groupe de tutorat et autour duquel cette activité s'ordonne a pu être résumé par une expression : « analyse des pratiques ». Importée en France il y a quelque temps déjà, cette notion a été située dans le sillage de la notion de « pratique réflexive » (*reflective practice*), mise en avant notamment par les travaux de Donald Alan Schön (1930-1997) dont le livre fondateur, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, avait paru en 1983. Ainsi que le sous-titre précédent le fait ressortir *a contrario* (« comment *pensent* les professionnels... »), l'importation de la notion a souvent oublié un aspect essentiel de cette notion, aspect que l'article de *Wikipedia* qui lui est consacrée (en anglais, car il n'existe pas d'article correspondant en français) précise en soulignant que ce type de « pratiques » suppose une attention cruciale portée aux *valeurs* et aux *théories* de la pratique, qui donnent forme aux activités quotidiennes » des professionnels (*paying critical attention to the practical values and theories which inform everyday actions*). L'analyse des pratiques, que j'appelle pour ma part analyse des *praxéologies*, ce mot étant pris en un sens rigoureusement défini (mais que vous ne trouverez pas encore dans les dictionnaires), ne saurait, en vérité, se limiter à la seule *praxis* professionnelle, surtout lorsque cette dernière est abordée dans une perspective quasi béhavioriste. Cette analyse doit en effet s'attacher en outre au *logos*, c'est-à-dire à la « pensée » de la pratique, et en particulier à ce qu'on peut nommer « le *logos* caché », qui opère souvent à l'insu des acteurs. C'est précisément à expliciter cette « pensée » insue, à analyser le contenu ainsi porté à la lumière – qui gouverne subrepticement mais impitoyablement la *praxis* – que l'on doit s'attacher dans les groupes de



tutorat. Cet objectif bute pourtant, aujourd'hui encore, sur un habitus commun mais fortement induré dans la culture des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation et au-delà : si, pour la plupart d'entre nous, nous acceptons assez aisément d'envisager de travailler sur notre manière de *faire*, il en va autrement si l'on nous demande de travailler corrélativement sur notre manière de *penser* notre faire, c'est-à-dire *sur notre pensée*, tout court. C'est là un obstacle récurrent qui devra être dépassé si l'on veut travailler efficacement à la professionnalisation des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

d) Lors des échanges qui ont eu lieu au cours de cette journée de réflexion, j'ai fait référence à plusieurs reprises à ce qui se dit du « cas » de la Finlande, en m'autorisant pour cela du livre de Pasi Sahlberg, *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* (Teachers College Press, New York, 2011). Ce qui apparaît entre autres choses dans ce livre, c'est le fait des plus remarquables que le métier de professeur aurait, *aujourd'hui, en Finlande*, le statut de véritable *profession*. J'éclairerai cette affirmation – que l'on doit considérer ici comme une conjecture – à l'aide du passage du livre de Sahlberg reproduit ci-après :

**1. The most able and talented individuals go into teaching.** Since it shifted primary school teacher education to the universities and upgraded teacher diplomas to a required master's degree in late 1970s, Finland has attracted some of its most able and talented youth to become teachers. As described earlier, there is a strong cultural influence in career planning of young Finns, but that alone does not explain the sustained popularity of teaching. Two other salient factors may be identified. First, the required masters degree in educational sciences provides a competitive professional foundation, not only for becoming employed as a primary school teacher, but also for many other careers, including education administration and work in the private sector. All graduating teachers are fully eligible to enroll in doctoral studies, which are still tuition-free in Finland. Second, many young Finns select teaching as their primary life career because work in schools is perceived as an autonomous, independent, highly regarded profession, comparable to working as a medical doctor, lawyer, or architect, for example. Increased external control over teachers' work in schools through test-based accountability or centrally mandated regulation would likely deflect more bright young people to professional careers where they have freedom to make use of their own creativity and initiative.

**2. There is close collaboration between subject faculties and schools of education.** Subject teacher education is organized collaboratively and is coordinated to ensure both solid mastery of subjects to be taught and state-of-the-art pedagogical competences for all graduates. Faculties in Finnish

universities perceive teacher education as an important component of their academic programs. Lecturers and some professors in the subject faculties have specialized in the teaching of their own disciplines that has enhanced cooperation among teacher educators. Faculties of education and various subjects within the university are also positively interdependent: They can achieve sustainable success only when all of them do their best.

**3. Teacher education is research oriented.** Teacher education in Finland is also recognized because of its systematic and research-based structure. All graduating teachers, by the nature of their degree, have completed research-based master's theses accompanied by rigorous academic requirements of theory, methodology and critical reflection equal to any other field of study in Finnish universities at that level. Research-orientation to teacher education prepares teachers, at all levels, to work in complex, changing societal and educational environments. Research-based academic training has also enabled implementation of more radical national education policies. For example, enhanced professional competences have led to increased trust in teachers and schools regarding curriculum planning, student assessment, reporting of student performance, and school improvement. Finland has successfully integrated research, knowledge of content and didactics, and practice into its teacher-education programs.

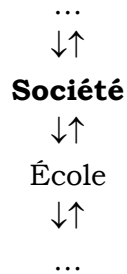
Indeed, this research focus carries a twofold significance for teacher education. Research findings establish the professional basis for teachers to teach and work effectively within a complex knowledge society. Teacher education—within any society—has the potential to progress as an effective field of professional activity only through and from robust contemporary empirical, scientific inquiry. *Professionalism* as the main characteristic of teaching requires that teachers are able to access and follow ongoing development of their own profession and that they can freely implement new knowledge within their own instructional work. Thus, further development of Finnish teacher education must necessarily be built upon on-going, high-quality, internationally relevant research and development achievements. (pp. 93-95)

On trouvera (a) un entretien (en anglais) avec Pasi Sahlberg à l'adresse <http://www.youtube.com/watch?v=1CLdY9AAqI4> (durée : 15 min 58 s), (b) à l'adresse <http://www.youtube.com/watch?v=yRMWcsqnsMY&feature=share>, une autre présentation du cas finlandais dans une vidéo (signalée par Tomás Sierra) due à Tony Wagner (alors à la Harvard Graduate School of Education), en anglais avec sous-titres en espagnol (durée : 1 h 2 min 26 s), et (c) une brève synthèse par le même Tony Wagner, en anglais, à l'adresse <http://www.youtube.com/watch?v=4me3OjxGKfA> (durée : 1 min 50 s).

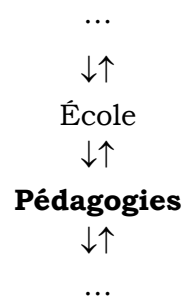
e) Si l'on prend ce qui précède à sa valeur faciale, on ne peut que souhaiter que les ESPE se développent de façon à ce que les trois assertions mises en exergue ci-dessus par Pasi Sahlberg deviennent un jour vraies en France (et ailleurs) : (1) *the most able and talented individuals go into teaching* ; (2) *there is close collaboration between subject faculties and schools of education* ; (3) *teacher education is research oriented*. Mais la timidité du projet officiel des ESPE est de nature à ne pas nous rendre optimistes sur ce point. L'avenir est un combat !

### 3. Le problème didactique

a) Les développements précédents relatifs à la formation des professeurs sont typiques en ce qu'ils prennent fin *avant* d'en être arrivés à traiter du didactique *stricto sensu*. Ici, l'œuvre *O* que les futurs « formés » doivent rencontrer, c'est le métier de professeur regardé comme *œuvre ouverte*, inachevée, indéfiniment en gésine. J'appelle *ingénierie de formation* l'entreprise qui vise, globalement, à concevoir et à mettre en place, dans une société donnée, un type de formations caractérisé par son objet – l'œuvre à laquelle il conviendra de former un certain public. Un travail d'ingénierie de formation doit être situé, dans l'échelle des niveaux de codétermination didactique, par rapport au niveau de la *société* :



Comme le suggère le schéma précédent, le premier « niveau » – premier au sens logique, non nécessairement chronologique – d'un travail d'ingénierie de formation consiste à concevoir et à mettre en place ou à réaménager une *école* (ou un *type* d'écoles). Dans le cas qui nous occupe ici, ce seront les ESPE, auxquelles la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République s'attache principalement. Le niveau suivant est celui de la *pédagogie* :



S'agissant de ce niveau, les indications officielles sont minimalistes. L'article 49 de la loi (omis du texte voté le 5 juin auquel nous avons renvoyé plus haut) comportait les indications suivantes :

#### **Article 49**

I. – Le chapitre V du titre II du livre VI de la troisième partie du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« *Chapitre V*

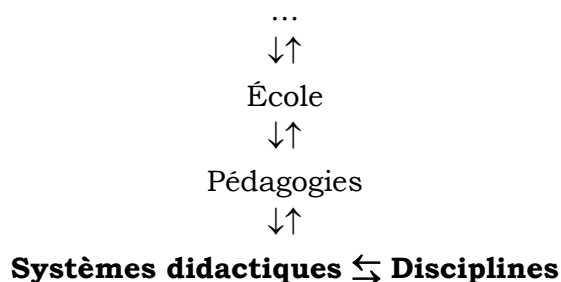
#### **« Formation des personnels enseignants et d'éducation**

« *Art. L. 625-1.* – Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation organisent, sans préjudice des missions confiées aux écoles normales supérieures, la formation initiale des futurs enseignants et des personnels d'éducation et participent à leur formation continue. Elles accueillent aussi les personnels exerçant une activité au sein des écoles et des établissements scolaires dans le cadre des formations professionnelles organisées par les autorités académiques.

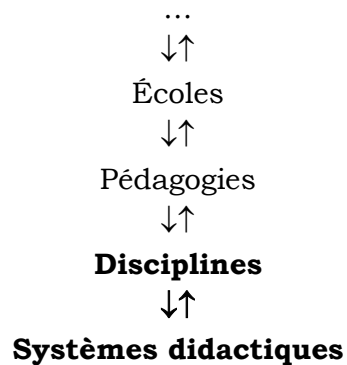
« Les ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale arrêtent le cadre national des formations liées aux métiers du professorat du premier et du second degrés [*sic*] et de l'éducation. La formation organisée par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation inclut des enseignements théoriques, des enseignements liés à la pratique de ces métiers et un ou plusieurs stages. »

II. – Au premier alinéa de l'article L. 611-1 du même code, les mots : « instituts universitaires de formation des maîtres et les » sont supprimés.

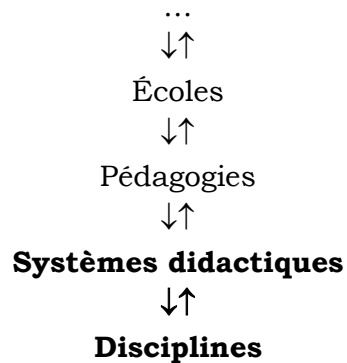
Ainsi qu'on le voit, il est indiqué que « la formation organisée par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation inclut des enseignements théoriques, des enseignements liés à la pratique de ces métiers et un ou plusieurs stages ». Par ailleurs on a vu plus haut que les ESPE « fournissent des enseignements disciplinaires et didactiques mais aussi en pédagogie et en sciences de l'éducation », ce qui revient à désigner autant d'éléments de formation au métier de professeur constitutifs de la pédagogie des ESPE. Ce qui manque, pourtant, c'est évidemment le niveau *le plus profond* de la formation, celui des *systèmes didactiques* et de leurs interactions avec les disciplines, ce que l'on peut représenter ainsi :



Comme on le sait, l'échelon inférieur s'explique différemment selon le paradigme scolaire prévalent. Dans le cas où l'école s'inscrit dans le *paradigme de la visite des œuvres*, on a la figuration suivante :



Dans le cas où l'école investit le *paradigme du questionnement du monde*, ce schéma prend la forme ci-après :



b) Dans l'un et l'autre paradigme, quelques disciplines ou complexes disciplinaires (« les sciences de l'éducation ») sont désignés par les textes officiels comme des outils possibles ou imposés de la formation : nous sommes là dans un entre-deux qui sépare et unit *pédagogique* et *didactique* stricto sensu. Bien entendu, comme c'est presque toujours le cas dans des exposés *externes*, le discours ne pénètre pas plus avant dans la vie des systèmes didactiques, qu'elle désigne allusivement de l'extérieur. La seconde intervention que j'ai assumée lors de la journée syndicale du 31 mai, à propos de « l'analyse des pratiques », se situe ainsi à la frontière du pédagogique (qui, en TAD, est une modalité du didactique *lato sensu*) et du didactique *stricto sensu*. Je voudrais d'abord, à cet égard, illustrer mon propos à l'aide d'un élément de *logos* qui est au cœur de la TAD et que concrétisent les notions interdépendantes de *raisons d'être*, d'*utilité*, de *fonctionnalité*, sans oublier la notion de *valeur trophique* (du grec *trophê* « nourriture », « action de nourrir », de *trephein* « nourrir ») ou encore l'anglais *rational* [ˌræʃəˈnɑ:l], mot pour lequel le dictionnaire Collins en ligne donne comme synonymes *reason*, *grounds*, *theory*, *principle*, *philosophy*, *logic*, *motivation*, *exposition*, *raison d'être*. L'identification et l'analyse du *logos*

dominant met en évidence deux positions antagonistes mais organiquement apparentées en ce qu'elles s'accordent *de facto* pour réduire la notion d'*utilité* à l'idée d'un bien palpable dont le bénéficiaire puisse tirer quelque jouissance immédiate, matérielle – comme il en va d'ailleurs de la notion de *profit*, que le TLFi définit pourtant par ces mots : « Avantage d'ordre matériel, intellectuel ou moral qu'une personne ou une collectivité peut tirer de quelque chose. » Cette dernière définition, très ouverte (et non pas refermée sur la monétisation de « l'utile »), confirme Littré, pour qui l'utilité est d'abord la « qualité d'être utile, de servir à quelque chose » et qui recense par ailleurs cette acception spécialisée mais encore très ouverte elle aussi : « En économie politique, faculté qu'ont les choses de pouvoir servir à l'homme, de quelque manière que ce soit. » D'un côté, un certain *logos* populiste réclamera que les choses enseignées soient « utiles » aux enseignés, en donnant à ce qualificatif un sens des plus étroits (et des plus arbitraires). D'un autre côté, des intellectuels nostalgiques défendront et illustreront le thème de *l'utilité de l'inutile*, selon une expression qui, plus qu'un simple oxymore, est une *contradictio in terminis*. J'avais abordé ce point dans mon intervention aux journées nationales de l'APMEP en 2006 à Clermont-Ferrand, en citant à titre de référence apparemment indépassée la préface donnée par Théophile Gautier (1811-1872) à son roman *Mademoiselle de Maupin* (1835), préface que l'on peut aujourd'hui trouver en ligne et dont je citerai un long extrait qui nous épargnera bien des commentaires :

Il y a deux sortes d'utilité, et le sens de ce vocable n'est jamais que relatif. Ce qui est utile pour l'un ne l'est pas pour l'autre. Vous êtes savetier, je suis poète. – Il est utile pour moi que mon premier vers rime avec mon second. – Un dictionnaire de rimes m'est d'une grande utilité ; vous n'en avez que faire pour carreler une vieille paire de bottes, et il est juste de dire qu'un tranchet ne me servirait pas à grand-chose pour faire une ode. – Après cela, vous objecterez qu'un savetier est bien au-dessus d'un poète, et que l'on se passe mieux de l'un que de l'autre. Sans prétendre rabaisser l'illustre profession de savetier, que j'honore à l'égal de la profession de monarque constitutionnel, j'avouerai humblement que j'aimerais mieux avoir mon soulier décousu que mon vers mal rimé, et que je me passerais plus volontiers de bottes que de poèmes. Ne sortant presque jamais et marchant plus habilement par la tête que par les pieds, j'use moins de chaussures qu'un républicain vertueux qui ne fait que courir d'un ministère à l'autre pour se faire jeter quelque place.

Je sais qu'il y en a qui préfèrent les moulins aux églises, et le pain du corps à celui de l'âme. À ceux-là, je n'ai rien à leur dire. Ils méritent d'être économistes dans ce monde, et aussi dans l'autre.

Y a-t-il quelque chose d'absolument utile sur cette terre et dans cette vie où nous sommes ? D'abord, il est très peu utile que nous soyons sur terre et que nous vivions. Je défie le plus savant de la bande de dire à quoi nous servons,

si ce n'est à ne pas nous abonner au *Constitutionnel* ni à aucune espèce de journal quelconque.

Ensuite, l'utilité de notre existence admise *a priori*, quelles sont les choses réellement utiles pour la soutenir ? De la soupe et un morceau de viande deux fois par jour, c'est tout ce qu'il faut pour se remplir le ventre, dans la stricte acception du mot. L'homme, à qui un cercueil de deux pieds de large sur six de long suffit et au-delà après sa mort, n'a pas besoin dans sa vie de beaucoup plus de place. Un cube creux de sept à huit pieds dans tous les sens, avec un trou pour respirer, une seule alvéole de la ruche, il n'en faut pas plus pour le loger et empêcher qu'il ne lui pleuve sur le dos. Une couverture, roulée convenablement autour du corps, le détendra aussi bien et mieux contre le froid que le frac de Staub le plus élégant et le mieux coupé.

Avec cela, il pourra subsister à la lettre. On dit bien qu'on peut vivre avec 25 sous par jour ; mais s'empêcher de mourir, ce n'est pas vivre ; et je ne vois pas en quoi une ville organisée utilitairement serait plus agréable à habiter que le Père-la-Chaise.

Rien de ce qui est beau n'est indispensable à la vie. – On supprimerait les fleurs, le monde n'en souffrirait pas matériellement ; qui voudrait cependant qu'il n'y eût plus de fleurs ? Je renoncerais plutôt aux pommes de terre qu'aux roses, et je crois qu'il n'y a qu'un utilitaire au monde capable d'arracher une plate-bande de tulipes pour y planter des choux.

À quoi sert la beauté des femmes ? Pourvu qu'une femme soit médicalement bien conformée, en état de faire des enfants, elle sera toujours assez bonne pour des économistes.

À quoi bon la musique ? à quoi bon la peinture ? Qui aurait la folie de préférer Mozart à M. Carrel, et Michel-Ange à l'inventeur de la moutarde blanche ?

Il n'y a de vraiment beau que ce qui ne peut servir à rien ; tout ce qui est utile est laid, car c'est l'expression de quelque besoin, et ceux de l'homme sont ignobles et dégoûtants, comme sa pauvre et infirme nature. – L'endroit le plus utile d'une maison, ce sont les latrines.

Moi, n'en déplaise à ces messieurs, je suis de ceux pour qui le superflu est le nécessaire, – et j'aime mieux les choses et les gens en raison inverse des services qu'ils me rendent. Je préfère à certain vase qui me sert un vase chinois, semé de dragons et de mandarins, qui ne me sert pas du tout, et celui de mes talents que j'estime le plus est de ne pas deviner les logogripes et les charades. Je renoncerais très joyeusement à mes droits de Français et de citoyen pour voir un tableau authentique de Raphaël, ou une belle femme nue : – la princesse Borghèse, par exemple, quand elle a posé pour Canova, ou la Julia Grisi quand elle entre au bain. Je consentirais très volontiers, pour ma part, au retour de cet anthropophage de Charles X, s'il me rapportait, de son château de Bohême, un panier de Tokay ou de Johannisberg, et je trouverais les lois électorales assez larges, si quelques rues l'étaient plus, et d'autres choses moins. Quoique je ne sois pas un dilettante, j'aime mieux le

bruit des crin crins et des tambours de basque que celui de la sonnette de M. le président. Je vendrais ma culotte pour avoir une bague, et mon pain pour avoir des confitures. – L'occupation la plus séante à un homme policé me paraît de ne rien faire, ou de fumer analytiquement sa pipe ou son cigare. J'estime aussi beaucoup ceux qui jouent aux quilles, et aussi ceux qui font bien les vers. Vous voyez que les principes utilitaires sont bien loin d'être les miens, et que je ne serai jamais rédacteur dans un journal vertueux, à moins que je ne me convertisse, ce qui serait assez drolatique.

Le thème de la bassesse de l'utile et de l'utilité de l'inutile fait régulièrement résurgence dans la « haute » culture occidentale pour exprimer le rejet méprisant de tel ou tel complexe praxéologique dominant en tel ou tel milieu social, que nos libellistes dénoncent uniformément comme oppressant et dégradant. Ainsi en va-t-il dans un récent « manifeste » dû à Nuccio Ordine, intellectuel italien de renom, spécialiste de la Renaissance (et de Giordano Bruno), qui intitule son pamphlet *L'utilité de l'inutile*, en y accumulant les citations de contempteurs avérés ou supposés de « l'utile ». Ordine a annexé à son texte un article d'Abraham Flexner (1866-1959) paru en 1939 dans *Harper's Magazine* sous le titre *The Usefulness of Useless Knowledge* et que l'on peut aujourd'hui trouver en ligne. En voici un extrait avec, en regard, la traduction en français (due à Patrick Hersant) proposée dans le livre de Nuccio Ordine :

We hear it said with tiresome iteration that ours is a materialistic age, the main concern of which should be the wider distribution of material goods and worldly opportunities. The justified outcry of those who through no fault of their own are deprived of opportunity and a fair share of worldly goods therefore diverts an increasing number of students from the studies which their fathers pursued to the equally important and no less urgent study of social, economic, and governmental problems. I have no quarrel with this tendency. The world in which we live is the only world about which our senses can testify. Unless it is made a better world, a fairer world, millions will continue to go to their graves silent, saddened, and embittered. I have

On entend répéter *ad nauseam* que notre époque, trop matérialiste, devrait veiller à une meilleure répartition des chances et des biens matériels. La révolte justifiée de ceux que le hasard seul a privés de ces chances et de ces biens matériels détourne ainsi un nombre croissant d'étudiants des études que leurs pères ont poursuivies, au profit de l'étude non moins essentielle et urgente des problèmes sociaux, économiques et gouvernementaux. Cette tendance ne me contrarie en rien. Le monde où nous vivons est le seul dont nos sens puissent nous rendre compte. Si l'on n'en fait pas un monde meilleur, un monde plus juste, alors des millions d'humains continueront d'avancer doucement



myself spent many years pleading that our schools should become more acutely aware of the world in which their pupils and students are destined to pass their lives. Now I sometimes wonder whether that current has not become too strong and whether there would be sufficient opportunity for a full life if the world were emptied of some of the useless things that give it spiritual significance; in other words, whether our conception of what is useful may not have become too narrow to be adequate to the roaming and capricious possibilities of the human spirit.

vers leur tombe, silencieux, amers et affligés. J'ai longtemps regretté que nos écoles ne tiennent pas suffisamment compte du monde réel, celui où leurs élèves sont voués à passer leur vie. Or, il m'arrive de me demander si la tendance ne s'est pas inversée, et si l'on peut encore espérer s'épanouir dans un monde dépouillé de certaines choses inutiles qui lui donnent une portée spirituelle; si, en d'autres termes, notre conception de l'utile n'est pas devenue trop étroite pour s'accorder aux facultés capricieuses et vagabondes de l'esprit humain.

On retrouve en tout cela, de façon ubiquitaire, l'oxymore déjà souligné. Mais on pourrait montrer à chaque pas que les auteurs « anti-utilitaristes » dénoncent une certaine utilité *au profit d'une autre* – la leur –, sans jamais pouvoir *s'affranchir de la notion même d'utilité*, telle que la fait sienne la TAD. Tout cela noté, il est hautement vraisemblable que, d'une manière ou d'une autre, dans la formation de professionnels de l'éducation, cette controverse, qui semble consubstantielle à la civilisation occidentale, se trouvera réactivée, soit dans les systèmes didactiques de formation  $S(Y; z; \heartsuit)$  à l'ESPE ou ailleurs – lors de l'analyse de « pratiques » *par exemple* –, soit dans les systèmes didactiques  $S(X; y; \heartsuit)$  où les formés  $y$  auront à intervenir – en école, collège ou lycée –, en sorte que les formateurs  $z$  auront alors à l'affronter dans le cadre de la formation proposée aux  $y$ .

c) Ce qui précède ne concerne qu'un point parmi d'autres dont l'étude se révélera, je pense, peu évitable dans une formation de professeurs ou autres personnels de l'Éducation nationale. Mais j'abandonne ici une telle étude en sa toute première étape, qui consiste à *identifier* le problème, sans même encore *l'énoncer* de façon précise. J'ajoute qu'une formation de professeurs se jugera *notamment* à la qualité du travail accompli sur ce problème et à la valeur des réponses apportées – fût-ce partiellement et, toujours, provisoirement – aux questions qu'il soulève. Mais il m'importe tout autant de souligner une difficulté à peine évoquée dans ce qui précède : les formations qui se mettront en place dans les ESPE auront à affronter le problème – que certaines d'entre elles résoudront « par le vide », à n'en pas douter – de la *transition historique* du paradigme de la *visite des œuvres* au paradigme aujourd'hui émergent du *questionnement du monde* et de

*l'articulation de ces paradigmes* – puisque le second paradigme n'élimine pas le premier mais se combine avec lui en un équilibre renouvelé dont les actuelles prémices paraissent encore très fragiles. Il y a là, à mes yeux, tout à la fois un point cardinal de *l'analyse* des formations à créer et un *critère* de jugement de ce qu'elles *vaudront*.

## LA DIDACTIQUE ET LES DIDACTIQUES

### 1. Une journée d'étude

a) L'ARCD (l'Association pour des recherches comparatistes en didactique) et la revue *Éducation & didactique* ont organisé une journée d'étude le 10 juin 2013 dans le cadre de l'Institut français d'éducation (Lyon) sur le thème suivant : *Didactique et/ou didactiques ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation*. La journée était organisée en deux sessions. La session du matin comportaient trois interventions de 30 minutes chacune, dues respectivement à Bernard Schneuwly (Université de Genève), Helmut Johannes Vollmer (Université d'Osnabrück) et moi-même, avec une réaction de Nicole Biagioli (Université de Nice). Je parlerai une autre fois de la session de l'après-midi. Le matin, j'ai défendu le point de vue que vous trouverez développé dans le texte préparatoire à mon intervention, que j'avais intitulé *Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique. Un parcours épistémologique, psychologique et institutionnel* et que je reproduis maintenant.

1. Ce que je nommerai désormais *la didactique* s'est constitué en partant des *disciplines scolairement enseignées*. Ainsi voit-on apparaître des didacticiens *des mathématiques, du français, de l'EPS, etc.* Dans ce qui suit, je noterai  $\xi$  un chercheur en didactique,  $\mathcal{D}$  une discipline scolaire (ou universitaire),  $\xi_{\mathcal{D}}$  un didacticien « de  $\mathcal{D}$  »,  $y$  un professeur,  $y_{\mathcal{D}}$  un professeur de  $\mathcal{D}$  et  $\partial_{\mathcal{D}}$  la didactique de  $\mathcal{D}$ , notant  $\vec{\partial}$  ce que j'ai appelé *la didactique*, tout court (on a bien sûr  $\partial_{\mathcal{D}} \subset \vec{\partial}$ ). De façon plus ou moins subreptice, ce procédé de nomination de divers domaines de la science didactique, qui transmue implicitement un fait institutionnel en un fait épistémologique, cache – ou dévoile – l'assomption en général acritique, par nombre de didacticiens, de disciplines scolaires  $\mathcal{D}_1, \mathcal{D}_2, \dots, \mathcal{D}_n$  réputées « données », cette assomption allant souvent de pair avec une fidélité passionnée à *la* discipline  $\mathcal{D}$  à laquelle  $\xi_{\mathcal{D}}$  dit être attaché, ce qui le conduit fréquemment à assumer sans mot dire les contingences de la formation et des déformations historiques de disciplines dont les frontières elles-mêmes varient sous l'effet de faisceaux de contraintes qu'il échoit au contraire au didacticien d'étudier, d'expliquer, non de regarder comme allant de soi. (Notons ici qu'une *contrainte*

relativement à une position institutionnelle  $p$  est une condition qu'on ne peut modifier à court terme lorsqu'on occupe la position  $p$ .)

**2.** Ce choix « disciplinaire » bloqué tend à assigner au chercheur en didactique  $\xi_{\mathcal{D}}$  le rôle ambigu de *frère* du professeur  $y_{\mathcal{D}}$ , d'*alter ego* pour qui, comme il en va pour  $y_{\mathcal{D}}$ , la discipline  $\mathcal{D}$  est *un donné non problématique*, qui ne serait problématique que pour les *élèves*, tandis que le reste du monde (soit... les professeurs et didacticiens des *autres* disciplines  $\mathcal{D}' \neq \mathcal{D}$ ) ne serait pas concerné. Il faut ajouter que, même quand le professeur ne le reconnaît pas pour tel, ce frère se conçoit comme un *grand frère* du professeur, son aîné, dans la mesure où il est supposé – d'abord par lui-même –, en *savoir plus*, par exemple déjà s'agissant de la discipline  $\mathcal{D}$  (notamment quand le didacticien est un universitaire « spécialiste » de cette discipline). Cette position imaginaire de surplomb, utile pour en imposer et faire accepter par exemple les postures d'observateur et d'expérimentateur que le chercheur ne saurait manquer d'adopter régulièrement, a pourtant un coût scientifique fort élevé pour la didactique.

**3.** La position de chercheur en didactique ne se constitue ni par contiguïté, ni par relèvement à partir de la position de professeur : elle suppose une *rupture épistémologique* avec cette position, afin que le chercheur puisse constituer l'univers du professeur (les connaissances enseignées, les élèves, etc.) en objet d'étude. Il va de soi que le chercheur  $\xi$  n'est en rien « supérieur » au professeur  $y$  ou en surplomb par rapport à lui. Leurs positions respectives sont en quelque sorte incommensurables : le *topos* du chercheur  $\xi$  n'est pas celui du professeur  $y$ , et réciproquement. Il résulte de là en particulier que (a) le chercheur en didactique  $\xi$  n'a nullement à reprendre à son compte les contraintes qui pèsent ordinairement sur le professeur (mais il a, en revanche, à les étudier et à les expliquer), et (b) le chercheur  $\xi$  doit assumer des contraintes propres à la position qu'il prétend occuper, contraintes qu'il convient pour cela d'identifier et de préciser.

**4.** Formellement, le chercheur  $\xi$  étudie une question  $Q$  à laquelle il s'efforce (en général en équipe) d'apporter une réponse  $R$ . Parmi les contraintes que  $\xi$  doit assumer, il y a évidemment celles portées par les objets mentionnés dans la question  $Q$ . Parmi ces objets, il y a ce qui, dans l'institution « didactique »  $I$  considérée dans la question  $Q$ , est regardé comme *enjeux didactiques*, ce que je note par le symbole  $\heartsuit$ . Ces enjeux didactiques sont *généralement* regardés comme relevant d'une discipline  $\mathcal{D}$ , ou d'un certain domaine  $\Delta$  à l'intérieur de celle-ci, ou d'un secteur  $\Sigma$  de ce domaine, etc. Tout cela impose à  $\heartsuit$ , dans  $I$ , des contraintes qui sont aussi des contraintes sur l'étude et l'apprentissage de  $\heartsuit$ . S'agissant d'une institution  $I$  participant du système scolaire courant dans la société française actuelle (écoles, collèges, lycées, universités), certaines de ces contraintes, généralement laissées inanalysées, ou du moins passées sous silence, sont les suivantes.

a) Si l'enjeu didactique ♥ est reconnu, dans la culture de  $I$ , comme « appartenant » à la discipline  $\mathcal{D}$ , alors les professeurs  $y_{\mathcal{D}}$  sont *légitimes* pour « enseigner » ♥, et cela *quelle que soit* leur « compétence » réelle pour ce faire (ils conservent cette légitimité même lorsque, ♥ étant par exemple nouvellement introduit dans le corpus à enseigner, le didacticien  $\xi$  ou d'autres observateurs savent que, dans un premier temps, cette compétence leur fera défaut).

b) Les professeurs  $y_{\mathcal{D}}$  sont les *seuls légitimes* pour « enseigner » ♥, ce qui conduit, lorsqu'un professeur  $y_{\mathcal{D}'}$  (où  $\mathcal{D}' \neq \mathcal{D}$ ) recourt avec sa classe à ♥, et quand ce recours n'est pas tout simplement nié, à regarder ♥ comme un adjuvant, voire comme un simple excipient de la discipline  $\mathcal{D}'$ , la spécificité supposée de son usage « dans »  $\mathcal{D}'$  gommant l'appartenance de ♥ à  $\mathcal{D}$ , en cela que, sinon ♥, du moins l'*usage* que fait  $y_{\mathcal{D}'}$  de ♥ (ou que « l'on fait » de ♥ dans la discipline  $\mathcal{D}'$ ), serait propre à  $\mathcal{D}'$ , phénomène qui va de pair avec le déni de didacticité, *relativement à ♥*, des situations de classe traversées – en cela que ♥ ne pouvant être assumé dans  $\mathcal{D}'$  comme enjeu didactique, il cesserait tout à coup d'y être réputé problématique, pour, au contraire, être tenu comme allant de soi au point qu'on l'oublie comme source de problématicité didactique.

On doit souligner que le phénomène de dénégation de l'appel à des outils extra-disciplinaires et, plus généralement, de *dédidactisation* de ces outils réduit la qualité du rapport à ces outils et aboutit souvent à engendrer un rapport indiscipliné ou, du moins, mal discipliné, peu efficace, difficilement maîtrisable, insuffisamment intelligible. L'absence ou l'insuffisance de la rupture épistémologique entre  $\xi$  et  $y$ , la contiguïté maintenue de leurs positions respectives font alors que les contraintes précédemment énoncées sont « transférées » des professeurs aux didacticiens : le didacticien *de la discipline*  $\mathcal{D}$  (a) est censé *légitime* pour étudier toute question  $Q$  relative à l'enseignement et à l'apprentissage de  $\mathcal{D}$ , c'est-à-dire toute question relevant de  $\partial_{\mathcal{D}}$  ; et (b) est regardé comme *illégitime* pour étudier toute question  $Q'$  relative à  $\partial_{\mathcal{D}'}$  – à moins que  $\xi_{\mathcal{D}}$  ne soit *en même temps* regardé comme « didacticien de  $\mathcal{D}'$  », ce qui est, aujourd'hui encore, rarissime. Cela soulève à l'évidence la question de ce qui qualifie un chercheur en didactique  $\xi$  comme didacticien d'une discipline  $\mathcal{D}$ .

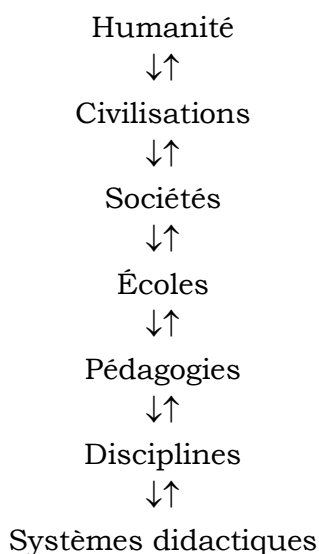
**5.** Historiquement – soit à partir de la fin des années 1960 –, un didacticien de  $\mathcal{D}$ , où  $\mathcal{D}$  est une discipline scolaire, est généralement une personne ayant reçu une formation supérieure dans la discipline  $\mathcal{D}$  et, préférentiellement, une personne qui enseigne ou a enseigné  $\mathcal{D}$  soit au secondaire (au sens large, y compris en école normale), soit à l'université, et est généralement lauréate du CAPES ou de l'agrégation de  $\mathcal{D}$  (pour autant que de tels concours de recrutement existent ; mais la description proposée ici vaut, *mutatis mutandis*, pour les disciplines enseignées en lycée professionnel, etc.). Cette genèse des communautés de didacticiens explique sans doute que les valeurs propres aux corporations de professeurs aient

migré souvent *ne varietur* vers les didacticiens. Ainsi en va-t-il notamment de l'attachement passionné à la discipline  $\mathcal{D}$ , qui tend à faire du professeur  $y_{\mathcal{D}}$  un gardien ombrageux de « sa » discipline, capable de surgir à tout moment pour la défendre contre les étrangers à la tribu qui voudraient ne serait-ce qu'exprimer un avis sur  $\mathcal{D}$  et son enseignement. On retrouve beaucoup de ce sentiment de propriété chez les didacticiens  $\xi_{\mathcal{D}}$ , ce qui institue un interdit efficace pour scinder la science didactique  $\vec{\delta}$  en domaines « disciplinaires »  $\partial_{\mathcal{D}}$  aux frontières quasi imperméables séparant l'autochtone de l'allochtone, le membre de la cité du forain.

**6.** La scission historique du champ de la didactique selon le patron du système des disciplines scolaires doit être interrogée au plan scientifique. On notera d'abord ceci : puisque l'intervention d'un didacticien  $\xi$  tenu pour un  $\xi_{\mathcal{D}}$  dans la didactique de  $\mathcal{D}'$  (avec  $\mathcal{D}' \neq \mathcal{D}$ ) est regardée comme illégitime et se trouve, peu ou prou, « interdite », ou du moins non prise en compte, le « débat scientifique » dans  $\partial_{\mathcal{D}'}$  se trouve réduit aux « indigènes » de la discipline  $\mathcal{D}'$ , qui, de par leur origine commune, partagent largement les mêmes valeurs, les mêmes présupposés, les mêmes orthodoxies, ce qui ne manque pas de réduire et l'ampleur et la profondeur de ce débat pourtant crucial en une communauté scientifique. Bénéfice secondaire de l'opération : en excluant ceux qu'ils considèrent comme allochtones, un moindre nombre de gens – qui se regardent comme autochtones – ont à se répartir l'autorité au sein de  $\partial_{\mathcal{D}'}$ , ce qui engendre de tranquilles sinécures et quelques caciques furieux. Au reste, ce stratagème est employé *au sein même* de  $\partial_{\mathcal{D}'}$ , quand d'aucuns y délimitent la didactique  $\partial_{\Delta}$  d'un certain domaine  $\Delta$  de  $\mathcal{D}'$ , voire la didactique  $\partial_{\Sigma}$  d'un certain secteur  $\Sigma$  de  $\Delta$ , etc., en tentant de reproduire alors, autour de  $\partial_{\Delta}$  ou de  $\partial_{\Sigma}$ , les barrières d'octroi déjà érigées autour de  $\partial_{\mathcal{D}'}$ . Il faut ajouter à cette fermeture programmée du débat scientifique un autre travers fâcheux : ce qu'un didacticien  $\xi$  peut faire dans le champ  $\vec{\delta}$  de la didactique dépend *de son passé* de façon à peu près *irréversible* – si l'on a fait des études initiales poussées de ceci, il est rare qu'on ait fait aussi des études poussées de cela. (On verra au demeurant que vouloir le faire serait, dans une majorité de cas, un jeu stérile.) Il y a là, sous couleur de contrôle épistémologique, un contrôle au faciès et à d'autres signes extérieurs d'extranéité, telles certaines manières de dire par exemple. « Didacticien, vos papiers ! » semble être ici l'interpellation dirimante. Le débat laisse place au non-dit, au supposé indicible, qui s'entend entre gens de la tribu mais reste impénétrable à l'étranger.

**7.** Pour suggérer la déperdition qu'engendre le blocage actuel sur des didactiques qui se contentent de reproduire le système des disciplines scolaires et imposent fermement, voire furieusement, de détestables frontières, il convient d'en dire un peu plus sur *la* didactique. La didactique est la science dont l'objet premier est *le* didactique, c'est-à-dire l'ensemble des *faits didactiques*. Il y a *fait didactique* (ou « geste » didactique) dès lors

qu'une instance  $V$  (et par *instance* on entend ici une *personne* ou une *institution*) fait quelque chose ou même envisage de faire quelque chose pour aider à faire qu'une instance  $U$  intègre à son équipement de savoir et de savoir-faire – à son équipement *praxéologique* – certaines connaissances constitutives de l'enjeu ♥ du geste didactique. L'étude du didactique et de ses effets d'apprentissage conduit alors à *élargir le champ de l'étude* à des ensembles de conditions étagées selon les niveaux de l'*échelle de codétermination didactique* reproduite ci-après – en ne retenant ici que le cas où les *systèmes didactiques*  $S(X; y; ♥)$ , où  $X$  désigne les élèves et  $y$  le professeur, sont « disciplinaires », c'est-à-dire où ♥ est regardé comme « appartenant » à une discipline  $\mathcal{D}$  :



L'idée est que chacun des échelons – des niveaux – est le siège de conditions et de contraintes qui sont *susceptibles* d'influer sur l'écologie et (donc) sur l'économie du didactique, lequel est présent dans des formes variées de haut en bas de l'échelle. Ce sont ces conditions et contraintes que l'on qualifie de *didactiques*, la *spécificité* des conditions didactiques croissant lorsqu'on descend l'échelle, leur *généricité* croissant lorsqu'on la monte. Pour chaque enjeu didactique ♥, le didacticien  $\xi$  qui étudie une question  $Q$  relative à l'enseignement et à l'apprentissage de ♥ devra reprendre l'analyse des conditions et contraintes jouant un rôle prépondérant dans le phénomène sur lequel porte la question  $Q$ . Le fait pour un didacticien  $\xi$  d'étudier une question  $Q$  à propos d'un enjeu didactique ♥ suppose ainsi qu'il prenne en compte, pour y analyser les conditions pertinentes, *l'ensemble* des niveaux de codétermination didactique. Le didacticien  $\xi$  devra donc se risquer à réaliser des analyses *didactiques* à des niveaux « élevés » de l'échelle, sans être pour cela affilié à une quelconque tribu qui vivrait *spécifiquement* en tel ou tel niveau :  $\xi$  devra faire des analyses *pédagogiques*, des analyses *scolaires*, des analyses *sociales*, etc., sans être pour autant « pédagogue », analyste de l'école, sociologue, etc. Ses analyses devront – c'est sa spécificité et sa singularité parmi les éventuels « spécialistes » du niveau considéré –

porter sur les conditions qui affectent le didactique relatif à  $\heartsuit$  (et qui, en retour, sont affectées par lui). Au niveau des systèmes didactiques  $S(X; y; \heartsuit)$ ,  $\xi$  devra ainsi procéder à des analyses portant sur  $X$  et ses membres  $x$ , sur  $y$  aussi et, bien entendu, sur  $\heartsuit$ . Comment cela est-il censé être (ou devenir) possible ?

**8.** D'une manière générale, la réponse à la question précédente tient en peu de mots : c'est à la didactique  $\vec{\partial}$  en tant que science en construction d'apporter réponse. Les analyses portant sur le niveau de la société, par exemple, sont des analyses « didacticiennes », qui peuvent bien recourir à des outils de natures diverses – empruntés à la sociologie, à l'histoire, à l'anthropologie, à la science politique, à la statistique, *par exemple* – mais qu'il convient d'élaborer de façon spécifique et qu'on ne saurait espérer, sinon par miracle, trouver *ready-made* en d'autres champs scientifiques dès lors qu'il s'agit d'analyses *didactiques* de certaines conditions et contraintes *spécifiques* de la question  $Q$  étudiée. Que doit donc savoir  $\xi$  pour être à la hauteur de sa tâche ? Là encore, c'est à la didactique de répondre – et non à quelque puissance tutélaire qui la surplomberait. Prenons le cas décisif de l'analyse des conditions et contraintes portées, au sein du système didactique  $S(X; y; \heartsuit)$ , par l'enjeu didactique  $\heartsuit$ . Ce que  $\xi$  doit savoir – ou se donner la liberté d'apprendre – à propos de  $\heartsuit$  ne saurait a priori être identifié à ce que sait, en moyenne, le professeur  $y$  de la discipline  $\heartsuit$ . En revanche  $\xi$  devra souventes fois se mettre en peine d'identifier ce que sait  $y$  à propos de  $\heartsuit$ , ce qu'un élève  $x \in X$  sait et ce qu'il est censé apprendre, quelles relations  $\heartsuit$  entretient avec d'autres enjeux didactiques  $\tilde{\heartsuit}$  affirmés ou au contraire plus ou moins niés dans la classe  $C(X; y; \heartsuit)$  où se forme le système didactique  $S(X; y; \heartsuit)$ , etc. C'est à  $\xi$  d'abord, à l'équipe  $\Xi$  à laquelle il appartient ensuite, de répondre – sans pour cela, bien sûr, que cette réponse se révèle toujours être une « bonne » réponse. Pour ce faire,  $\xi$  ou plutôt  $\Xi$  devra élaborer un *modèle praxéologique de référence* de  $\heartsuit$ . Une telle élaboration suppose que  $\heartsuit$  soit situé par ces chercheurs à l'intérieur de ce que je nommerai ici un *système de connaissances*  $\mathfrak{S}$ , le didacticien  $\xi$  et l'équipe de recherche  $\Xi$  travaillant alors à construire, *de facto*, avec d'autres didacticiens, une didactique de  $\mathfrak{S}$ ,  $\partial_{\mathfrak{S}}$ , à l'intérieur de laquelle sera produite la réponse  $R$  à donner à la question  $Q$  étudiée. On prendra garde, à cet égard, aux pièges de l'homonymie : si, par exemple,  $\heartsuit$  appartient au domaine  $\mathcal{A}$  de l'*algèbre* élémentaire au sens du collège, la didactique « de l'algèbre » (ou de tel secteur de « l'algèbre »), soit  $\partial_{\mathfrak{S}}$ , où  $\mathfrak{S}$  est le « système de connaissances » évoqué plus haut, ne se superposera exactement ni avec ce que sait  $y$  ni avec ce que  $x \in X$  devra avoir appris en fin d'étude en matière d'« algèbre »  $\mathcal{A}$ . Bien entendu, deux équipes de didacticiens, travaillant indépendamment sur la même question  $Q$  relative à  $\heartsuit$ , pourront identifier deux systèmes de connaissances  $\mathfrak{S}$  et  $\mathfrak{S}'$  quelque peu différents et travailler *ipso facto* à construire deux didactiques  $\partial_{\mathfrak{S}}$  et  $\partial_{\mathfrak{S}'}$  qui ne soient pas en tout point

consonantes – à charge pour le débat scientifique au sein de  $\vec{\delta}$ , nourri par l'ensemble des travaux pertinents réalisés dans  $\vec{\delta}$ , de tracer un chemin non déterminé d'avance conduisant à la réduction des dissonances éventuelles entre  $\delta_s$  et  $\delta_{s'}$ .

9. Le travail des didacticiens à propos d'un enjeu didactique ♥ conduit ainsi à construire des entités qui ne sont pas les simples copies du « donné » institutionnel étudié, mais qui permettent de modéliser et d'interroger ce « donné » : pourquoi ♥ apparaît-il en telle société, en tel type d'écoles, en tel type de systèmes didactiques ? Comment telle pédagogie est-elle censée conduire les élèves jusqu'à ♥ ? Que peut alors faire  $x \in X$  pour étudier (et donc « apprendre ») ♥ et comment  $y$  peut-il l'y aider ? Quelles conditions et contraintes liées à l'environnement « disciplinaire » de ♥ apparaissent-elles susceptibles d'influencer l'écologie et l'économie didactiques de ♥ ? À toutes ces questions, et à beaucoup d'autres encore, les connaissances d'un  $y_s$  relatives à ♥ ne peuvent à coup sûr *suffire* à apporter réponse – et ne sont pas toutes *nécessaires* pour cela. Par principe de méthode, le didacticien doit alors reprendre l'étude *ab ovo*, afin de construire et exploiter le milieu  $M$  des outils de sa recherche pour construire et valider la réponse  $R$  qu'il recherche. Pour préciser encore les choses, j'ai introduit récemment ce qui est d'abord un personnage, qui peut s'actualiser en diverses personnes, certes, mais qui reste en premier lieu une figure emblématique : celle du *didacticien gyrovague*, noté ici  $\xi^\gamma$  parce que la lettre  $\gamma$  est l'initiale du grec  $\gamma\upsilon\rho\omicron\varsigma$  « cercle », d'où vient le latin ancien *gyrus* « cercle », le mot *gyrovague* (composé de *gyrus* et de *vagus* « vagabond ») désignant à l'origine un moine itinérant, n'ayant pas de monastère propre mais allant de monastère en monastère (genre de vie monastique qu'interdit en 451 le concile de Chalcédoine). Contrairement aux didacticiens dont l'affiliation disciplinaire semble être l'alpha et l'oméga, le didacticien gyrovague n'a pas d'affiliation disciplinaire connue et se garde de rien faire connaître sur ce chapitre. Au fil de ses cheminements de recherche, il étudie avec *maestria* – le personnage est de fiction, rêvons donc un peu – des questions de didactique touchant des enjeux didactiques relevant éventuellement de disciplines *diverses*, en sorte que ses interventions pourraient le faire passer, tour à tour, pour affilié à une pluralité de disciplines  $\mathcal{D}$ ,  $\mathcal{D}'$ ,  $\mathcal{D}''$ , etc. Au cours de ses pérégrinations de recherche, le didacticien gyrovague  $\xi^\gamma$  ne se laisse pas aller à des connivences « disciplinaires » avec les didacticiens avec qui il travaille, qui sont souvent des didacticiens  $\xi_{\mathcal{D}}$ ,  $\xi_{\mathcal{D}'}$ ,  $\xi_{\mathcal{D}''}$ , etc., disciplinairement affiliés et, quelquefois, confinés. Il ne permet pas qu'on l'interroge là-dessus, n'offrant au débat scientifique que les réponses  $R$  qu'il bâtit et les arguments avec lesquels il les défend, toujours amusé au demeurant quand des baudruches gonflées, des sépulcres blanchis ou des zébulons à ressort prétendent, à leurs risques et périls, lui en remontrer au nom de leurs affiliations disciplinaires.



**10.** Un tel didacticien  $\xi^y$  peut-il exister ? La réponse pourra être positive si la communauté scientifique formée par les didacticiens non retranchés dans leur *castrum* disciplinaire, abandonnant toute tentation obsidionale, œuvre (a) à créer des *infrastructures* appropriées, en offrant par exemple à ses membres, fort prosaïquement, et en fonction de leurs projets de recherche, des cours de mathématiques ou de génétique ou de physique ou de linguistique ou d'arts plastiques, etc., *pour didacticiens*, « tout court », et (b) à construire une *conscience didacticienne* commune, qui nous rassemble, quand l'entre-soi des consciences disciplinaires divise. La didactique a beaucoup pâti jusqu'ici qu'on s'interdise et qu'on interdise de parler d'elle à la façon dont on parle sans ambages de *la* physique, de *la* sociologie, de *la* biologie, de *l'*histoire, de *la* psychologie, etc. Désigner  $\vec{\delta}$  comme ayant une *unité* – qu'elle tend depuis l'origine à réaliser spontanément contre les résistances « disciplinaristes » – est nécessaire pour lui donner, dans la vie académique comme dans la vie culturelle, une présence affirmée, remarquée, le cas échéant discutée, alors que, sous l'empire d'un dogmatisme disciplinaire épistémologiquement « ethniciste », on l'a jusqu'ici fragmentée en morceaux prétendument incommensurables, monades qui ne dialoguent qu'avec elles-mêmes et ne forment pas ensemble un univers susceptible de participer à la vie de la cité scientifique à l'instar des autres sciences, si débutantes soient-elles. La définition de la didactique *des mathématiques* avancée jadis par Guy Brousseau, selon laquelle celle-ci « est la science des conditions *spécifiques* de la diffusion des connaissances mathématiques », a joué un rôle vital pour ouvrir une brèche dans l'indifférence aux contenus d'une certaine « pédagogie » traditionnelle ; mais elle a du même coup joué un rôle non négligeable dans le repli identitaire que nous devons aujourd'hui combattre. Cette définition doit être renouvelée : *la* didactique est la science des conditions de la diffusion des connaissances dans les institutions d'une société. Et ce que cette science dit au monde qui nous entoure, c'est que les conditions explicatives de leur diffusion (ou de leur non-diffusion) comportent toujours et des conditions très spécifiques des connaissances considérées, et des conditions plus génériques, qui s'étagent en une succession de niveaux, obligeant ainsi le didacticien à se faire anthropologue, sociologue, pédagogue, psychologue, etc., de la diffusion des connaissances – s'il veut être vraiment didacticien.

b) Il semble – je cite là le sentiment d'un certain nombre d'observateurs, et non le mien propre seulement – que la journée du 10 juin aura permis de constater l'avancée sensible de l'idée d'un champ didactique « unitaire » – que j'ai noté  $\vec{\delta}$  ci-dessus – intégrant les diverses didactiques existantes ou à venir, ces didactiques n'étant d'ailleurs pas nécessairement de la forme  $\delta_{\mathfrak{D}}$  où  $\mathfrak{D}$  est une discipline scolaire établie. À la suite de cette journée d'étude, j'ai reçu de Florence Ligozat (de l'Université de Genève ; je la désigne par FL

dans ce qui suit), qui a organisé cette journée d'étude avec Maryline Coquidé et Gérard Sensevy, un ensemble de réflexions et d'interrogations dont elle m'a autorisé à faire état afin de me permettre d'explicitier ici quelques éléments de commentaire ou de réponse. C'est ce que je ferai dans ce qui suit.

## 2. Interrogations

a) Pour l'essentiel, FL s'interroge – et m'interroge – sur les tenants et aboutissants de la notion de *didacticien gyrovague* (que j'avais introduite dans ce séminaire le 15 mars dernier, lors de la séance 3). Voici un premier extrait de sa missive (la numérotation est de moi) :

① Je comprends la proposition d'un didacticien gyrovague comme un nouveau modèle de travail en didactique (quoique pas si nouveau pour certains, mais certainement intéressant) dont les conditions d'usage doivent être réfléchies collectivement, afin d'en dégager les conditions d'existence institutionnelles, en adéquation avec un coût de travail personnel qui reste dans le domaine du possible.

**Commentaire 1.** Je suis globalement en accord avec cette interprétation : la figure du didacticien gyrovague peut être regardée comme emblématique d'un « nouveau modèle de travail en didactique » – que, en effet, quelques-uns ont pu, de gré ou de force, d'ores et déjà expérimenter, quoique souvent d'une façon plus ou moins dissimulée (par exemple derrière l'étendard des « recherches comparatistes »). Ce même passage souligne qu'il y a là un problème qui n'est pas seulement individuel mais qui est ce que j'appellerai – en accord avec une terminologie classique en TAD à propos des *professeurs* – un *problème de la profession* de didacticien, un problème du champ  $\vec{\delta}$  de *la didactique*. FL ne développe pas ce qu'elle désigne comme « conditions d'usage » et « conditions d'existence institutionnelles » ; mais elle introduit une considération importante et qui réapparaîtra plus loin : quelles que soient les conditions institutionnelles d'existence de la gyrovague didacticienne, il est important que ces conditions soient « en adéquation avec un coût de travail personnel qui reste dans le domaine du possible ». Le problème de la profession que soulève « l'hypothèse gyrovague » est donc examiné *notamment* à l'aune de la *personne* du didacticien  $\xi$ , ce qui est en effet un aspect crucial du problème, sur lequel je reviens un peu plus loin. Mais venons-en au second paragraphe du courriel de FL :

② À l'heure actuelle, la possibilité pour un didacticien d'exercer de manière gyrovague repose en grande partie sur une double démarche collaborative et autodidacte (travailler avec ceux qui ont étudiés d'autres problèmes pour

développer des connaissances liées à l'étude d'un nouveau problème commun et accepter soi-même de se forger une culture suffisante dans un domaine nouveau pour traiter d'une question nouvelle).

**Commentaire 2.** Là encore, je ne peux qu'être globalement d'accord, en soulignant la juste restriction qu'apporte d'emblée la locution « À l'heure actuelle ». Car nous ne pouvons préjuger de la marche des choses, demain, dans  $\vec{\delta}$ . Mais je dois introduire ici un aspect crucial, sans doute très insuffisamment souligné jusque-là : le rôle essentiel de l'*éthique scientifique* prévalant dans  $\vec{\delta}$  et, plus particulièrement, de ce que je nommerai l'*éthique praxéologique* au sein de ce champ scientifique. Je renvoie une fois de plus au *Journal* de la séance 3 du séminaire TAD/IDD 2012-2013, où j'ai précisé les « vertus » qu'on peut s'essayer à apprécier chez le chercheur (et aussi bien chez l'élève, l'étudiant, le professeur, le citoyen) sur cinq échelles relatives à la capacité de se montrer, dans un domaine donné,

- (1) problématisateur (*problem-finder*),
- (2) herbartien,
- (3) procognitif,
- (4) exotérique et
- (5) encyclopédiste ordinaire.

Une gyrovagie même limitée suppose une attitude *procognitive*, qui situe la connaissance utile *devant nous*, et non l'attitude *rérocognitive* typique du monde ancien – mais toujours dominant – où l'on a *autrefois appris*, ou *maintenant* (et depuis lors) on *sait*, et où les apprentissages à venir ne seront jamais que de simples et rapides *raccords*, comme on dit au théâtre. À l'attitude de procognitivité, il faut ajouter celle d'*exotérisme* (qui s'oppose à l'attitude « ésotérique » des sévères savants d'opérette), soit le fait de penser que, à tout instant, on peut être loin de *savoir* tout ce qu'il serait utile de savoir et qu'il faut donc regarder procognitivement. C'est en ce point que je dois rappeler aussi l'attitude d'*encyclopédiste ordinaire*, qui renvoie aux notions de *livre*  $L(x; \mathcal{C})$  recensant les praxéologies du champ  $\mathcal{C}$  actuellement « ordinaires » pour  $x$  (ce qu'on nommera plus brièvement le « livre ordinaire de  $\mathcal{C}$  de  $x$  ») et de *livre ordinaire*  $L_I(p; \mathcal{C})$  de  $\mathcal{C}$  pour la position  $p$  dans l'institution  $I$ . L'encyclopédiste ordinaire que le chercheur  $\xi$  doit devenir est quelqu'un qui n'a pas la mémoire courte, qui « tient ses livres »  $L(\xi; \mathcal{C})$  pour une foule de champs praxéologiques  $\mathcal{C}$ , avec, généralement,  $L(\xi; \mathcal{C}) \neq \emptyset$ . Bien entendu, si  $p_\xi$  est la position de chercheur dans le champ  $\vec{\delta}$ , ce qui importe, ce sont les livres ordinaires  $L_{\vec{\delta}}(p_\xi; \mathcal{C})$  reconnus comme tels, en sorte que l'on ait, sauf exceptions,  $L(\xi; \mathcal{C}) \approx L_{\vec{\delta}}(p_\xi; \mathcal{C})$  pour tout  $\xi$  et pour tout un ensemble  $\mathfrak{S}$  de champs praxéologiques  $\mathcal{C}$ . L'*encyclopédie ordinaire* du didacticien, que l'on peut écrire alors  $\{L_{\vec{\delta}}(p_\xi; \mathcal{C}) / \mathcal{C} \in \mathfrak{S}\}$  et qui est évidemment *évolutive*,

rassemble les connaissances constitutives de la formation « de base » de tout didacticien, sujet « ordinaire » de  $\vec{\delta}$ . Bien entendu, tout cela est aujourd'hui un schéma idéal dont on ne se rapprochera qu'au prix de résoudre collectivement de difficiles problèmes.

b) Les trois paragraphes suivants abordent un problème qui fait d'abord l'objet de la formulation que voici :

③ Un des points que je ne retrouve pas dans ton texte mais dont je sais qu'il fut un thème important pour toi, c'est celui de la conversion des outils, concepts, savoirs, etc., qui permettent au didacticien de se faire psychologue, sociologue, anthropologue, pour les besoins de sa question. Telle que je l'ai comprise jusque-là, cette conversion s'applique aussi aux objets de savoir liés à la question à l'étude, c'est-à-dire les mathématiques, la physique, la linguistique, etc. C'est-à-dire qu'il ne suffit pas de savoir comme un praticien ou expert du domaine, mais il faut savoir autrement, depuis le point de vue des contraintes liées à l'émergence des savoirs que les « experts » utilisent.

**Commentaire 3.** Je reformulerai ce point – avec lequel, à nouveau, je suis globalement d'accord – en m'aidant des notions de *rapport personnel* de la personne  $x$  à un objet  $o$ ,  $R(x; o)$ , et de *rapport institutionnel*  $R_I(p; o)$  à l'objet  $o$  pour la position  $p$  dans l'institution  $I$ . Prenons pour  $o$  une entité praxéologique  $\wp$  relevant du champ praxéologique  $\mathcal{C}$  (le symbole  $\wp$  est le «  $p$  de Weierstrass »). Ce qui est dit dans ce qui précède peut alors être exprimé ainsi : si  $p$  est une position supposée « d'expert » de  $\wp$  dans une institution  $I$ , par exemple si  $p$  est la position de chercheur dans le champ  $\mathcal{C}$ , ou la position de « professeur de  $\mathcal{C}$  » dans le secondaire ou le supérieur, alors le rapport institutionnel  $R_{\vec{\delta}}(p_{\xi}; \wp)$  n'a pas à « imiter » le rapport  $R_I(p; \wp)$ , pour cette raison qu'il doit satisfaire *d'autres contraintes*, et cela dans des *conditions différentes*, que celles qui s'imposent aux personnes occupant la position  $p$  dans  $I$ . Si l'on veut utiliser la notion d'expert, on peut dire que la construction du rapport  $R_{\vec{\delta}}(p_{\xi}; \wp)$  est celle d'un *autre* « rapport d'expertise » à  $\wp$  et que ce rapport doit s'affranchir de toute tutelle praxéologique possible pour garantir son adéquation aux besoins actuels du chercheur  $\xi$ . Mais passons au paragraphe suivant :

④ Par exemple : lorsque j'étais chimiste, j'ai utilisé à tours de bras l'objet « mole » pour mettre au point diverses voies de synthèse de molécules nouvelles. Néanmoins, lorsque je dois analyser la pratique d'un enseignant qui enseigne la mole avec ses élèves de seconde (un cas que j'ai eu l'an dernier dans une formation de formateurs), je ne peux faire autrement que considérer d'un autre point de vue ce que je sais déjà, pour comprendre la fonction de la mole dans la pratique du chimiste (par exemple, elle me permet de manipuler

des masses de matière dans des rapports de stœchiométrie précis et ainsi de réaliser la correspondance entre la matière disponible saisissable à l'échelle macro et les modèles de transformation de la matière à l'échelle micro ; enseigner la mole suppose donc de poser le problème de la mise en rapport concrète de ces deux échelles de travail pour réaliser une transformation chimique, etc.). Ce faisant je développe un discours sur la mole qui n'a pas cours officiellement parmi les praticiens du domaine (il est tout au moins implicite, enfoui dans la pratique).

**Commentaire 4.** Désignons par le symbole  $\wp_0$  ce qui est pour nous, d'abord, une entité praxéologique à l'instar de beaucoup d'autres : la notion de *mole*, qui relève *a priori* du champ  $\mathcal{C}_0$  de la chimie. Désignons ici par  $p_0$  la position de professeur de  $\mathcal{C}_0$  intervenant en classe de seconde, par  $p_1$  la position de formateur de professeurs de  $\mathcal{C}_0$ , par  $p_2$  la position de formateur de ces formateurs. C'est l'une de ces positions que FL occupe dans l'épisode qu'elle relate ici, en même temps qu'elle occupe par ailleurs la position  $p_\xi$  de chercheur en didactique. L'exemple est intéressant à plus d'un titre, notamment parce que FL a occupé antérieurement une position  $p_{\mathcal{C}_0}$  qui lui permettait de se dire « chimiste », tout court, position où, en outre, elle a eu à manipuler fréquemment la notion de mole. Chacune de ces positions a ses contraintes particulières, qui façonnent en partie la réponse à apporter à la question « Que doit être le “bon” rapport institutionnel en position  $p$  à  $\wp_0$  ? », pour chacune des positions  $p$  mentionnées ici. Ou, pour le dire autrement : « Que doit contenir le livre  $L(p ; \mathcal{C}_0)$  à propos de  $\wp_0$  ? » Je retoucherai un peu cette dernière formulation ultérieurement ; mais ce qui importe en ce point est ceci : le livre  $L(x ; \mathcal{C}_0)$ , où  $x$  est FL, *n'est pas vide* et ce qu'il contient à propos de  $\wp_0$  *n'est pas vide non plus*. Ce truisme me conduit à énoncer une remarque cruciale : en supposant que l'immense majorité des  $\xi$  ayant effectué leurs études secondaires en France sont allés au moins jusqu'à la classe de seconde (ce qui n'est pas une hypothèse bien forte), on devrait pouvoir tirer *les mêmes conclusions* pour tous ces  $\xi$  ! Malheureusement, en bien des cas, une amnésie systémique a frappé : le bac passé, la plupart des livres ordinaires des futurs anciens élèves de lycée sont vidés de leurs contenus, et cela engendre une norme institutionnelle (« Je suis géographe, la chimie, moi, j'ai tout oublié », etc.) qui scelle *une immense déperdition praxéologique* pour la société et un échec profond de son école. Il n'est pas sans pertinence de citer ici l'ouvrage de Pasi Sahlberg à propos de la formation des professeurs des écoles finlandais (dans le passage ci-après, c'est moi qui souligne) :

Most students in primary teacher-education programs enter their studies with solid knowledge and skills in the range of subjects studied in upper-secondary school. In Finland, unlike in the United States or England, *all upper-secondary*

*school students are obliged to complete successfully a study program including up to 18 required subjects—such as physics, chemistry, philosophy, music, and at least two foreign languages in addition to two domestic languages. Normally, students accepted in primary school teacher-education programs have earned higher than average grades in these subjects. For example, in the University of Helsinki, some 15% of students select mathematics as their minor subject, which earns them a license to teach mathematics as subject teachers in grades 7 to 9 (Lavonen et al., 2007). Science education is also quite popular among primary school teacher students; each year approximately 10% take basic or advanced studies in science teaching. It is clear that primary school teachers in Finland, in general, possess strong mastery of subjects that they teach due to their broadly based upper-secondary school studies and primary teacher-education programs that build upon that solid base. (pp. 81-82)*

Si l'on veut bien imaginer un instant – nous reviendrons là-dessus lors de la séance 7 de ce séminaire – ce que contient le livre ordinaire de chimie de l'élève de seconde, soit  $L_{2de}(e; \mathcal{C}_0)$ , à propos de  $\wp_0$ , ou, de façon voisine, ce qui constitue le rapport  $R_{2de}(e; \wp_0)$ , on aura peut-être moins de difficulté à entendre que, de même que les rapports du professeur, du formateur, du formateur de formateur ou du didacticien à  $\wp_0$  ne sauraient se superposer au rapport à  $\wp_0$  de l'élève de seconde, de même ils ne sauraient être identiques entre eux : le « métier » d'élève n'est pas celui de professeur, qui n'est pas celui de formateur de professeurs ou de didacticien par exemple. Cela souligné, le rapport  $R(\xi; \wp_0) \approx R_{\beta}(p_{\xi}; \wp_0)$  n'a nullement à se constituer à partir d'un équipement praxéologique préalable qui se serait formé dans des études supérieures de chimie. La construction au sein de  $\vec{\delta}$  d'un *modèle praxéologique de référence* de  $\wp_0$  tirerait sans doute avantage de l'existence d'une telle *solid base* (dont certains  $\xi$ , telle FL, bénéficient de par leur histoire personnelle) ; mais la chose n'est nullement nécessaire et la bonne attitude sera toujours, quel que soit l'équipement praxéologique de  $\xi$ , la reprise *ab ovo*, à nouveaux frais, par  $\xi$  de la construction du modèle praxéologique cherché – dont la construction passe notamment par *l'analyse praxéologique d'exposés* sur  $\wp_0$ . Je rappelle à ce propos que, en TAD, on désigne par le terme d'*exposé* (sur un objet  $o$ ) tout discours oral ou écrit qui « dit quelque chose » à propos de  $o$  (un tel exposé peut se réduire à une phrase ou occuper des centaines de pages, provenir d'une source jugée « sûre » ou d'une source inconnue, etc.). Pour illustrer la chose, voici un unique exposé sur  $\wp_0$ , que j'extraits du livre *Oh, la chimie !* (Dunod, 2008) de Paul Depovere, professeur à l'université catholique de Louvain, où il enseigne « la chimie générale, organique et pharmaceutique » :

En se basant sur les paramètres intrinsèques des atomes, à savoir le nombre

de protons, de neutrons et d'électrons qu'ils contiennent, il est possible, connaissant la masse individuelle de ces particules fondamentales, de calculer la masse d'un seul atome déterminé. Sachant par ailleurs que la masse d'une mole de ces atomes n'est rien d'autre que la masse atomique ad hoc exprimée en grammes, il est très aisé de calculer le nombre d'atomes qu'il y a dans une mole de ceux-ci.

Ainsi, dans le cas de l'isotope  $^{208}_{82}\text{Pb}$ , chaque atome contient 82 protons (dont la masse est  $1,6726231 \times 10^{-24}$  g), 82 électrons (dont la masse est  $9,1093897 \times 10^{-28}$  g) et  $(208 - 82)$ , c'est-à-dire 126 neutrons (dont la masse est  $1,6749286 \times 10^{-24}$  g). La masse d'une mole d'atomes de  $^{208}_{82}\text{Pb}$  pouvant être assimilée à 208 g, lancez-vous sur vos calculettes pour déterminer la valeur de la constante d'Avogadro ! (p. 27)

Au-delà de cet « exercice », je propose aux participants intéressés de se livrer pour la prochaine séance – prévue le 12 juillet – à une analyse praxéologique de  $\wp_0$ , en s'essayant à répondre aux questions génériques – i.e. non finalisées par l'étude d'une question déterminée  $Q$  – qui sont classiques en la matière : qu'est-ce que l'entité  $\wp_0$ , comment la définit-on ? Quelle est sa structure ? D'où vient-elle ? À quoi sert-elle ? Etc. Mais passons au paragraphe suivant du courriel de FL :

⑤ La question de la conversion des savoirs (savoir autrement pour répondre à une question portant sur un fait didactique) est pour moi semblable à ce que Martinand identifie sous « discipline de génie » ou encore « technologie culturelle » selon Bronckart. Mais bien évidemment la didactique en temps que science ne saurait se réduire à cela, car comme tu le montres bien, de même que Mari, Alain, Gérard et quelques autres, il y a les autres pièces du système, et notamment les sujets, comment ils agissent dans ces systèmes, etc.

**Commentaire 5.** Le mot de *conversion* déjà employé au paragraphe précédent n'est pas exactement celui que j'emploierais ici, et cela pour une raison assez simple : même s'il s'agit bien de « savoir adéquatement », même si ce « savoir adéquatement » est souvent, en pratique, un « savoir autrement » (sinon les « spécialistes » d'un champ praxéologique  $\mathcal{C}$  seraient *ipso facto* de formidables didacticiens de  $\mathcal{C}$ , alors même que les preuves du contraire abondent), seule une partie de l'équipement praxéologique existant pourra être remanié – converti – adéquatement, tandis que d'autres éléments devront y être nouvellement introduits qui, *de facto*, ne procèdent en rien de l'équipement anciennement disponible. Même s'il s'agit là d'indications précieuses, je ne commenterai pas pour le moment les expressions prêtées respectivement à Jean-Louis Martinand et à Jean-Paul Bronckart, faute de pouvoir me référer (ici) à des déclarations plus étendues de ces collègues à leur propos. Passons donc à un développement clé du même courriel :

© Je voudrais comprendre le lien entre la conversion (au sens où je l'ai comprise) et la nécessité de savoir « à la manière de », sans que l'on voie de différences avec les experts du domaine (cf. l'exemple que tu as donné à propos de R. Lafont publiant un ouvrage de géographie à la lecture duquel on ne peut deviner sa non-appartenance à la communauté des géographes). Ce lien, s'il y en a un, doit être explicité car le coût de « savoir à la manière d'un géographe » quand on ne l'est pas, est énorme. D'une part, dans ce « savoir à la manière de », il y a une visée très humaniste, profondément respectable, mais aussi improbable dans le fonctionnement actuel des institutions de recherche (le temps de l'étude y est de plus en plus réduit). D'autre part, le travail de conversion est propre à l'étude du didactique, et rien ne dit que les experts des domaines liés s'y retrouvent, ou encore qu'ils soient en mesure de le valider, puisque justement leurs questions ne sont pas celles de la didactique. Autrement dit, comment peut-on délimiter l'enculturation nécessaire dans une discipline particulière, liée au traitement d'un fait didactique, par le didacticien gyrovague ?

**Commentaire 6.** Lors d'échanges impromptus avec la salle, le 10 juin dernier, j'ai évoqué une anecdote – à propos du linguiste et militant occitaniste Robert Lafont (1923-2009) – qui a pu recevoir une interprétation trop radicale et finalement quelque peu inexacte. Cette anecdote, que je ne suis malheureusement pas capable de « sourcer » aujourd'hui, est la suivante : ayant lu un ouvrage de Robert Lafont, sans doute *La révolution régionaliste* (1967), Maurice Le Lannou (1906-1992), professeur au collège de France, où il fut titulaire de la chaire de géographie du continent européen de 1969 à 1976, auteur de nombreuses chroniques dans le quotidien *Le Monde* qui furent réunies en un livre intitulé *Le déménagement du territoire* (1967), se serait exclamé : « Mais qui est ce géographe que je ne connais pas ? » Ce géographe n'en était pas un, précisément. Le point de fuite que j'ai voulu désigner ainsi n'est pas celui du pastiche réussi : il ne s'agit pas d'écrire à propos d'objets d'un champ  $\mathcal{C}$  avec les tics des familiers de ce champ, de façon à se faire identifier – à tort – comme l'un d'eux ; il s'agit pour nous d'écrire « en didacticien », sans renvoyer pour cela à aucune appartenance autre, que ce soit au champ  $\mathcal{C}$  ou à tout autre champ, hormis bien sûr le champ  $\vec{\mathcal{D}}$  de la didactique. Cela, ai-je dit aussi lors de la journée d'étude du 10 juin, relève à mes yeux d'une notion généralisée de *laïcité* : de même que la laïcité au sens restreint consiste notamment (selon moi) à refuser, pour soi comme pour autrui, tout exhibitionnisme des croyances et incroyances en matière de religion, de même la laïcité étendue répugne à l'ostentation des signes d'appartenance « disciplinaires », et cela pour des raisons épistémologiques fortes : le propos de  $\xi$ , livré au débat scientifique, n'a *ni à bénéficier ni à pâtir* en ce débat des cailloux que  $\xi$  aurait semé,



volontairement ou non, et qui marqueraient son appartenance à telle ou telle confrérie savante ou demi-savante – celle des mathématiciens, des linguistes, des chimistes, des géographes, des technologues, etc. Cela vaut *y compris pour sa discipline propre* : idéalement, ainsi, on ne doit pas voir que telle étude à composante géographique a été réalisée par un linguiste, par un mathématicien ou par... *un géographe*. De ce point de vue, on prendra garde que vouloir « écrire en didacticien » *ne signifie pas* que l'on multiplie les indices d'appartenance à  $\vec{\delta}$  mais que l'on s'efforce tout au contraire de dégager une étude qui se présente pourtant explicitement comme didactique des scories de l'entre-soi « didacticien », qui font, certes, les connivences entre « pays » et « payses » de la discipline, mais qui, du même coup, parasitent le bon fonctionnement de la *dialectique des médias et des milieux*. Ainsi est-on ramené au *paradigme du questionnement du monde*, qu'il faut invoquer encore à propos de la remarque de FL sur le rôle supposé des « experts » (géographes, linguistes, mathématiciens, etc.) pour « valider » les travaux de didactique. Pour être tout à fait explicite, je dirai que, s'il n'est pas exclu que, privément,  $\xi$  sollicite la « validation » par tel ou tel expert de  $\mathcal{C}$  de la composante de son travail qui relèverait de  $\mathcal{C}$ , ce n'est pourtant là qu'*une manière particulière*, souvent décevante ou trompeuse au demeurant, d'utiliser des « experts de  $\mathcal{C}$  » comme *milieu* (« adidactique ») dans ce qui devrait être la riche dialectique des médias et des milieux à laquelle  $\xi$  soumet normalement son travail. À cet égard, la formulation adoptée par FL – « rien ne dit que les experts des domaines liés s'y retrouvent, ou encore qu'ils soient en mesure de le valider, puisque justement leurs questions ne sont pas celles de la didactique » – évoque une réalité bien des fois observée : car il n'y a (aujourd'hui) aucune bonne raison pour qu'un « spécialiste » de  $\mathcal{C}$  soit porté à examiner un travail de didactique. S'il le fait (parfois *motu proprio*, il est vrai, par exemple par désir d'en découdre, comme on l'a vu dans ce séminaire même), c'est souvent pour faire reconnaître qu'il est, *lui*, un « spécialiste ». Maladie infantile des petits mondes scientifiques ! Cela précisé, la question par laquelle le paragraphe examiné ici se termine – « comment peut-on délimiter l'enculturation nécessaire dans une discipline particulière, liée au traitement d'un fait didactique, par le didacticien gyrovague ? » – ne saurait être négligée : elle est bien au cœur du problème du didacticien gyrovague. J'ai avancé à son propos deux éléments de réponse, qui l'un et l'autre participent du principe fondamental suivant : « C'est à  $\vec{\delta}$  qu'il revient de s'occuper de  $\vec{\delta}$ . » Tout d'abord, ce qu'un didacticien ayant affaire à une entité praxéologique  $\wp$  relevant d'un champ  $\mathcal{C}$  doit savoir de  $\wp$  ne saurait être déterminé ailleurs que dans  $\vec{\delta}$ , au moyen d'un travail et d'un débat collectifs et continués. Ensuite, la diffusion de ce savoir au sein de  $\vec{\delta}$  est encore l'affaire de  $\vec{\delta}$  ; et j'ai proposé sur ce point l'idée de « cours de  $\mathcal{C}$  pour didacticiens », un tel cours étant chaque fois candidat à modifier (à enrichir, à simplifier, à étendre, etc.) le livre ordinaire de  $\mathcal{C}$  des

didacticiens,  $L_{\vec{\delta}}(p_{\xi}; \mathcal{C})$ . Bien entendu, cela n'exclut pas l'existence de développements « extraordinaires », non encore devenus ordinaires (et qui, peut-être, ne le deviendront jamais), qui trouveront place dans des *suppléments* à  $L_{\vec{\delta}}(p_{\xi}; \mathcal{C})$ . Une autre remarque de FL apparaît alors cruciale : tout cela, écrit-elle, lui semble très improbable « dans le fonctionnement actuel des institutions de recherche (le temps de l'étude y est de plus en plus réduit) ». Je ne peux qu'être d'accord sur le constat : il semble que beaucoup de chercheurs se croient contraints d'adopter le modèle du « flux tendu », du juste-à-temps (*just in time*, JIT) prôné aujourd'hui dans les organisations industrielles, où l'on supprime tout « stock » inutile, tout ce que l'on fait devant servir de façon directe, immédiate à la publication d'articles « de recherche ». À cela j'ai opposé la « formule des trois niveaux » qui, selon moi, devrait structurer la vie du chercheur (et des équipes et collectifs de recherche) : cette formule conduit à articuler les *travaux*, les *écrits* et les *publications* (lesquelles ne représentent qu'une *fraction* des écrits), écrits et publications étant eux-mêmes au service des travaux, plutôt que l'inverse. Les travaux dont il est question ici sont des travaux d'*étude et de recherche*, selon l'expression dichotomique qu'emploie la TAD dans la forme développée des sigles AER et PER notamment – *activités et parcours d'étude et de recherche*. Dans cet attelage entre étude et recherche, la recherche est certes la fin et l'étude le moyen ; mais lorsque le milieu

$$M = \{R_1^{\diamond}, R_2^{\diamond}, \dots, R_n^{\diamond}, Q_{n+1}, \dots, Q_m, O_{m+1}, \dots, O_p\}$$

a été constitué en vue d'élaborer une réponse  $R$  à une question  $Q$ , encore faut-il *étudier* ses différents composants, les réponses  $R_i^{\diamond}$ , les questions  $Q_j$ , les autres œuvres  $O_k$ , cette étude étant dûment *finalisée* par l'enquête sur  $Q$ . Pour le contraste, je citerai une fois encore Gaston Bachelard (1884-1962) s'exclamant dans *La flamme d'une chandelle* (PUF, 1961, p. 55) : « J'étudie ! Je ne suis que le sujet du verbe étudier. Penser, je n'ose. Avant de penser, il faut étudier. Seuls, les philosophes pensent avant d'étudier. » Sans doute, Bachelard, pour se faire entendre, tord-il le bâton fort loin dans l'autre sens. Mais le problème est ainsi posé. Combien de temps donnez-vous à l'étude dans votre vie de chercheur ? Et puis bien sûr : qu'étudiez-vous, et comment ? La réponse en acte ne saurait être seulement le fait du chercheur individuel, isolé : elle participe de la création, dans le champ  $\vec{\delta}$ , d'une certaine *éthique praxéologique*, qui est l'affaire concertée de tous. Abordons alors le paragraphe suivant :

⑦ Je voudrais aussi comprendre pourquoi le didacticien gyrovague devrait cacher ses affiliations disciplinaires. J'ai peur que cette affirmation balaie beaucoup de choses à la fois. Certes, je comprends tout à fait la critique au développement des recherches en didactique dans un rapport passionné et exclusif à une discipline. Il y là quelque

chose d'infantile, qui nie la portée possible d'une science du didactique et on ne saurait poser des barrières d'octroi sur les seuls acquis de diplômes antérieurs dans ladite discipline, comme tu le dis. Mais faut-il pour autant nier le rôle de l'expérience dans un domaine donné ? Il me semble que la possibilité même d'exercer cette science du didactique et d'établir ce rapport nécessaire au processus de conversion repose sur « apprendre à savoir autrement », et donc en partie sur ce que l'on sait déjà, par distinction. Indépendamment de toute forme d'autorité délégitime, le rôle des rapports personnels construits dans le cadre d'un curriculum de pratiques connexes à l'objet de savoir au centre de la question didactique, ne me semble pas pouvoir être ignoré, soit qu'ils sont une source de naturalisation à contrer, soit qu'ils sont une source de re-construction productive. Pour revenir à mon exemple, aujourd'hui, si je pouvais, je reprendrais quelques études de chimie, pour alimenter mon questionnement de didacticienne, non par amour d'une discipline, mais pour faire l'expérience d'une nouvelle posture dans le savoir par différence avec l'ancienne. Chose que je peux difficilement envisager dans une autre discipline.

**Commentaire 7.** Le « mot d'ordre » de mise en retrait des éventuelles affiliations disciplinaires de  $\xi$  au sein de  $\vec{\delta}$  ne doit pas être identifié à la suggestion – folle – d'éviter de tirer profit de son équipement praxéologique personnel ! Ce que j'ai dit plus haut va exactement en sens contraire. Au plan individuel, tout  $\xi$  est invité à ne rien effacer de ce qui s'est inscrit au fil du temps – depuis ses études primaires et secondaires – dans son encyclopédie ordinaire personnelle  $\{L(\xi ; \mathcal{C}) / \mathcal{C} \in \mathfrak{S}\}$  : il est, plus que d'autres peut-être, appelé à remanier délibérément – et indéfiniment – ce « bagage » au fil des recherches réalisées (ou projetées) pour en accroître l'adéquation à ses besoins de connaissance. Mais cela ne doit pas être confondu avec la mise en avant de tel ou tel *titre*, qu'il s'agisse d'un diplôme ou d'une autre forme de reconnaissance institutionnelle de compétence (lauréat de l'agrégation ou du CAPES, ou, au XIX<sup>e</sup> siècle, du concours général, etc.). Dans une équipe de recherche en didactique, ce n'est pas le passé et ses marques formelles qui importent mais ce qui peut être mobilisé *hic et nunc*, que cela provienne d'un temps ancien ou n'ait été constitué que très récemment, dans la perspective de la recherche en cours. Je profite de l'examen de ce point pour citer les *Trois discours sur la condition des grands* de Blaise Pascal (1623-1662), présentés comme trois lettres adressées au fils du duc de Luynes (on les trouvera aisément en ligne, par exemple à l'adresse <http://www.etudes-litteraires.com/pascal-trois-discours.php>). En voici un premier extrait :

Il y a dans le monde deux sortes de grandeurs ; car il y a des grandeurs d'établissement et des grandeurs naturelles. Les grandeurs d'établissement dépendent de la volonté des hommes, qui ont cru avec raison devoir honorer certains états et y attacher certains respects. Les dignités et la noblesse sont de ce genre. En un pays on honore les nobles, en l'autre les roturiers, en celui-ci les aînés, en cet autre les cadets. Pourquoi cela ? Parce qu'il a plu aux hommes. La chose était indifférente avant l'établissement : après l'établissement, elle devient juste, parce qu'il est injuste de la troubler.

Les grandeurs naturelles sont celles qui sont indépendantes de la fantaisie des hommes, parce qu'elles consistent dans des qualités réelles et effectives de l'âme ou du corps, qui rendent l'une ou l'autre plus estimable, comme les sciences, la lumière de l'esprit, la vertu, la santé, la force.

Nous devons quelque chose à l'une et à l'autre de ces grandeurs ; mais comme elles sont d'une nature différente, nous leur devons aussi différents respects.

Aux grandeurs d'établissement, ajoute l'auteur, « nous devons des respects d'établissement ». Il poursuit alors en ces termes :

Mais pour les respects naturels qui consistent dans l'estime, nous ne les devons qu'aux grandeurs naturelles ; et nous devons au contraire le mépris et l'aversion aux qualités contraires à ces grandeurs naturelles. Il n'est pas nécessaire, parce que vous êtes duc, que je vous estime ; mais il est nécessaire que je vous salue. Si vous êtes duc et honnête homme, je rendrai ce que je dois à l'une et à l'autre de ces qualités. Je ne vous refuserai point les cérémonies que mérite votre qualité de duc, ni l'estime que mérite celle d'honnête homme. Mais si vous étiez duc sans être honnête homme, je vous ferais encore justice ; car en vous rendant les devoirs extérieurs que l'ordre des hommes a attachés à votre naissance, je ne manquerais pas d'avoir pour vous le mépris intérieur que mériterait la bassesse de votre esprit.

Le ton est rude. Pascal conclut sans baisser la garde :

Voilà en quoi consiste la justice de ces devoirs. Et l'injustice consiste à attacher les respects naturels aux grandeurs d'établissement, ou à exiger les respects d'établissement pour les grandeurs naturelles. M. N... est un plus grand géomètre que moi ; en cette qualité il veut passer devant moi : je lui dirai qu'il n'y entend rien. La géométrie est une grandeur naturelle ; elle demande une préférence d'estime, mais les hommes n'y ont attaché aucune préférence extérieure. Je passerai donc devant lui, et l'estimerai plus que moi, en qualité de géomètre. De même si, étant duc et pair, vous ne vous contentez pas que je me tienne découvert devant vous, et que vous voulussiez encore que je vous estimasse je vous prierais de me montrer les qualités qui méritent mon estime. Si vous le faisiez, elle vous est acquise, et je ne vous la pourrais

refuser avec justice ; mais si vous ne le faisiez pas, vous seriez injuste de me la demander, et assurément vous n'y réussirez pas, fussiez-vous le plus grand prince du monde.

Ne confondons donc pas davantage, dans  $\vec{\delta}$ , grandeurs d'établissement – tel ou tel *titre*, qui vous fait « duc et pair » et vous mérite sans conteste des respects d'établissement – et grandeurs naturelles, qui sont seules pertinentes pour l'objet qui nous rassemble : faire de la recherche en didactique, *hic et nunc*. Dans le paragraphe examiné ici, dont j'approuve l'essentiel, encore une fois, deux autres points appellent un commentaire additionnel. FL parle de façon juste de l'importance de l'expérience acquise et des connaissances rencontrées : l'équipement praxéologique de  $\xi$ , à un moment donné, est un fait, et qui ne saurait être nié ! Le didacticien réel  $\xi$  et même le didacticien gyrovague  $\xi^y$  ne s'égalent pas au dieu Hermès. (L'encyclopédie *Wikipedia* précise à son propos : « Hermes was a god of transitions and boundaries. He was quick and cunning, and moved freely between the worlds of the mortal and divine, as emissary and messenger of the gods... ») Ils n'ont pas une plasticité infinie, mais limitée. Ce qu'un didacticien  $\xi$  peut espérer parcourir dans le champ  $\vec{\delta}$  n'est, certes, nullement sa totalité, au reste toujours en expansion. Mais le territoire qu'il peut explorer est plus vaste que ne le croit quiconque reste attaché exclusivement à son petit Liré, à son seul terroir, parce qu'on l'a persuadé qu'il n'était nul ailleurs qui pût lui convenir. Que l'on veuille réétudier à nouveaux frais des domaines que l'on a quelque titre à connaître n'a rien que de normal si cela est dicté par les besoins éprouvés dans la recherche. Mais je ne partage pas le pessimisme de FL quand elle pense ne pas pouvoir produire l'effort de mise à jour de ses connaissances dans un domaine autre que la chimie. Tout d'abord, une rectification : bien que, pour apprendre, *tout* soit permis, il n'est pas nécessaire, il n'est pas même utile de suivre pour cela un cursus universitaire conçu et fonctionnant à *d'autres fins* que la formation des didacticiens, car ce serait là assumer une foule de contraintes sans pertinence, généralement improductives. Ainsi que je l'ai dit, c'est aux didacticiens de se donner des moyens de formation adaptés à leurs besoins. FL a raison de faire référence aux Lumières ; car, dans cette entreprise, il convient que nous reprenions, comme toujours, le mot d'ordre de Kant – *Sapere aude* « Ose savoir » – dans *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784), texte que je me permets de citer ici :

Le mouvement des Lumières est la sortie de l'homme de sa minorité dont il est lui-même responsable. Minorité, c'est-à-dire incapacité de se servir de son entendement sans la direction d'autrui, minorité dont il est lui-même responsable, puisque la cause en réside non dans un défaut de l'entendement mais dans un manque de décision et de courage de s'en servir sans la

direction d'autrui. *Sapere aude !* Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des Lumières. »

c) FL conclut son analyse par ces lignes :

En somme, pour que le modèle du didacticien gyrovague puisse être reçu avec toute l'attention qu'il mérite, il me semble qu'il faut lui donner des formes qui paraissent accessibles dans le système de contraintes des institutions de recherche actuelle, mais aussi accessibles dans l'expérience des personnes.

Bien entendu, je suis là encore d'accord. Mais il nous appartient de faire « bouger » les contraintes institutionnelles et personnelles. C'est ce que nous avons peut-être commencé à faire.

*That's all, folks!*

## Annexe

### Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation

#### Article 51 (extrait)

II. – Le chapitre I<sup>er</sup> du titre II du livre VII de la troisième partie du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« Chapitre I<sup>er</sup>

« Missions et organisation des écoles supérieures du professorat et de l'éducation

« *Art. L. 721-1.* – Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation sont constituées soit au sein d'un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, soit au sein d'un établissement public de coopération scientifique.

« Ces écoles sont créées sur proposition du conseil d'administration de l'établissement public et accréditées par un arrêté conjoint des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale, après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

« L'école est accréditée pour la durée du contrat pluriannuel liant l'État à l'établissement public.

« L'accréditation est renouvelée pour la même durée, après une évaluation nationale, par arrêté conjoint des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale, après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

« L'accréditation de l'école emporte l'habilitation de l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel ou de l'établissement public de coopération scientifique ou des établissements publics d'enseignement supérieur partenaires, mentionnés à l'article L. 721-2, à délivrer le diplôme national de master dans les domaines des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

« Les modalités d'accréditation sont définies par arrêté conjoint des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale.

« *Art. L. 721-2.* – Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation exercent les missions suivantes :

« 1° Elles organisent et, avec les composantes, établissements et autres partenaires mentionnés à la première phrase du dernier alinéa du présent article, assurent les actions de formation initiale des étudiants se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation et des personnels enseignants et d'éducation stagiaires, dans le cadre des orientations définies par l'État. Ces actions comportent des enseignements communs permettant l'acquisition d'une culture professionnelle partagée et des enseignements spécifiques en fonction des métiers, des disciplines et des niveaux d'enseignement. Elles fournissent des enseignements disciplinaires et didactiques mais aussi en pédagogie et en sciences de l'éducation. Les écoles organisent des formations de préparation aux concours de recrutement dans les métiers du professorat et de l'éducation ;

« 2° Elles organisent des actions de formation continue des personnels enseignants du premier et du second degrés et des personnels d'éducation ;

« 3° Elles participent à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur ;

« 3° bis et 3° ter (*Supprimés*)

« 4° Elles peuvent conduire des actions de formation aux autres métiers de la formation et de l'éducation ;

« 5° Elles participent à la recherche disciplinaire et pédagogique ;

« 6° Elles participent à des actions de coopération internationale.

« Dans le cadre de leurs missions, elles assurent le développement et la promotion de méthodes pédagogiques innovantes. Elles prennent en compte, pour délivrer leurs enseignements, les technologies de l'information et de la communication et forment les étudiants et les enseignants à l'usage pédagogique des outils et ressources numériques.

« Elles préparent les futurs enseignants et personnels d'éducation aux enjeux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et à ceux de la formation tout au long de la vie. Elles organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes, à la lutte contre les discriminations, à la scolarisation des élèves en situation de handicap, ainsi que des formations à la prévention et à la résolution non violente des conflits. Elles préparent les enseignants aux enjeux de l'entrée dans les apprentissages et à la prise en compte de la difficulté scolaire dans le contenu des enseignements et la démarche d'apprentissage.

« Elles assurent leurs missions avec les autres composantes de l'établissement public, les établissements publics d'enseignement supérieur partenaires et d'autres organismes, les services académiques et les établissements scolaires, le cas échéant dans le cadre de conventions conclues avec eux. Leurs équipes pédagogiques intègrent des professionnels intervenant dans le milieu scolaire, comprenant notamment des personnels enseignants, d'inspection et de direction en exercice dans le premier et le second degrés, ainsi que des acteurs de l'éducation populaire, de l'éducation culturelle et artistique et de l'éducation à la citoyenneté.

« *Art. L. 721-3. – I. –* Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation sont administrées, à parité de femmes et d'hommes, par un conseil de l'école et dirigées par un directeur. Elles comprennent également un conseil d'orientation scientifique et pédagogique.

« Les membres du conseil de l'école et du conseil d'orientation scientifique et pédagogique sont désignés, à parité de femmes et d'hommes, pour un mandat de cinq ans, à l'exception des représentants des usagers qui sont désignés, à parité de femmes et d'hommes, pour une durée moindre fixée par décret. Ce décret fixe les règles relatives à la composition et au fonctionnement de ces conseils, dont les modalités de représentation des personnels, des personnes participant à des actions de formation organisées par l'école ainsi que de celles qui en bénéficient.

« Le conseil de l'école, dont l'effectif ne peut dépasser trente membres, comprend des représentants des enseignants, qui sont en nombre au moins égal à celui des représentants des autres personnels et des usagers, un ou plusieurs représentants de l'établissement public mentionné au premier alinéa de l'article L. 721-1 et au moins 30 % de personnalités extérieures, dont au moins un représentant des collectivités territoriales. Au moins la moitié



des représentants des enseignants sont des représentants des enseignants-chercheurs ; le recteur de l'académie désigne une partie des personnalités extérieures.

« Le président du conseil est élu parmi les personnalités extérieures désignées par le recteur.

« Le directeur de l'école est nommé pour un mandat de cinq ans par arrêté conjoint des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale, sur proposition du conseil de l'école.

« II. – Le conseil de l'école adopte les règles relatives aux examens et les modalités de contrôle des connaissances. Il adopte le budget de l'école et approuve les contrats pour les affaires intéressant l'école. Il soumet au conseil d'administration de l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel ou de l'établissement public de coopération scientifique la répartition des emplois. Il est consulté sur les recrutements de l'école.

« III. – Le directeur de l'école prépare les délibérations du conseil de l'école et en assure l'exécution. Il a autorité sur l'ensemble des personnels.

« Il a qualité pour signer, au nom de l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel ou de l'établissement public de coopération scientifique, les conventions relatives à l'organisation des enseignements. Ces conventions ne peuvent être exécutées qu'après avoir été approuvées par le président de l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel ou de l'établissement public de coopération scientifique et votées par le conseil d'administration de l'établissement public.

« Le directeur de l'école prépare un document d'orientation politique et budgétaire. Ce rapport est présenté aux instances délibératives des établissements publics d'enseignement supérieur partenaires de l'école supérieure du professorat et de l'éducation au cours du troisième trimestre de l'année civile.

« Le directeur propose une liste de membres des jurys d'examen au président de l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel ou de l'établissement public de coopération scientifique pour les formations soumises à examen dispensées dans l'école supérieure du professorat et de l'éducation et, le cas échéant, aux présidents des établissements partenaires mentionnés à l'avant-dernier alinéa de l'article L. 721-1.

« IV. – Le conseil d'orientation scientifique et pédagogique contribue à la réflexion sur les grandes orientations relatives à la politique partenariale et aux activités de formation et de recherche de l'école.

« V. – Chaque école supérieure du professorat et de l'éducation dispose, pour tenir compte des exigences de son développement, d'un budget propre intégré au budget de l'établissement public dont elle fait partie. Les ministres compétents peuvent lui affecter directement des crédits et des emplois attribués à l'établissement public. Le directeur de l'école supérieure du professorat et de l'éducation est ordonnateur des recettes et des dépenses. Le budget de l'école est approuvé par le conseil d'administration de l'établissement public, qui peut l'arrêter lorsqu'il n'est pas adopté par le conseil de l'école ou n'est pas voté en équilibre réel. »