

Université d'Aix-Marseille

EA 4671 ADEF

## JOURNAL DU SEMINAIRE TAD/IDD

Théorie Anthropologique du Didactique  
& Ingénierie Didactique du Développement

*Read not to contradict and confute; nor to believe and take for granted;  
nor to find talk and discourse; but to weigh and consider.*

Francis Bacon (1561-1626)

*Le séminaire TAD & IDD, animé par Yves Chevallard, est en 2014-2015 constitué de trois journées (de 9 h à 12 h et de 13 h 30 à 16 h 30), une par trimestre. Son objet est l'anticipation et le suivi de la conception et de la rédaction d'un ouvrage consacré à la TAD, dont l'ambition est de fournir aux lecteurs un exposé d'ensemble de la TAD ainsi que de son emploi en situation. Ce Journal fournit un compte rendu des travaux du séminaire.*

### → Séance 1 – Vendredi 12 décembre 2014

#### POINTS DE DÉPART

##### 1. Écrire un ouvrage sur la TAD

a) Le séminaire TAD/IDD 2014-2015 devrait se réunir en principe durant trois journées, au rythme moyen d'une journée par trimestre. Son objectif sera de constituer un milieu pour la conception et la rédaction d'un ouvrage sur la TAD.

b) Un tel projet suscite d'emblée une foule de questions. Comment, ainsi, désigner l'ouvrage évoqué ? Dans les termes de la TAD, il s'agira, bien sûr, d'un *exposé* sur la TAD. Mais cet exposé appartiendra-t-il, par exemple, au genre du *traité* ? Encore faut-il s'entendre sur ce que *traité* signifie ! Je ferai à cet égard une première remarque. En français, il existe en fait *deux* mots « traité ». Le premier – celui qui nous intéresse ici – vient, d'après le *Dictionnaire historique de la langue française* (1993), du latin *tractatus*, participe passé de *tractare*, « pris au sens figuré d'«action de traiter un sujet, développement» remplacé par *traitement*. » Le même dictionnaire ajoute : « Le seul sens vivant du mot est, par métonymie, «discussion, ouvrage traitant un sujet». » L'autre mot « traité » – que l'on trouve dans « traité de paix », « traité de commerce », etc. – « est le participe passé substantivé de *traiter*, d'abord écrit *traitiet* (1300) et *traictié* (1332). » La distinction est marquée

explicitement en anglais : un traité au sens 1 s'y dit *treatise* tandis que le sens 2 s'exprime par le mot *treaty* : on parlera du *Treaty of Versailles* (1919), du *Treaty of Rome* (1957), etc. Cela noté, voici la définition de *treatise* que donne l'article « Treatise » de *Wikipedia* :

A **treatise** is a formal and systematic written discourse on some subject, generally longer and treating it in greater depth than an essay, and more concerned with investigating or exposing the principles of the subject.

À l'entrée *treatise*, le dictionnaire *Merriam-Webster* en ligne propose, quant à lui, ceci :

a systematic exposition or argument in writing including a methodical discussion of the facts and principles involved and conclusions reached  
<a *treatise* on higher education>

Bien entendu, un traité-*tractatus* vise aussi à « traiter avec » ses lecteurs, à établir avec eux un « traité » (au deuxième sens) à propos de l'objet « traité » (au premier sens).

b) Idéalement, c'est bien un traité-*tractatus* que je souhaiterais que nous puissions « fabriquer ». Dans le même temps, toutefois, il s'agit aussi de réaliser un exposé qui puisse servir d'*introduction* et d'*initiation* à la TAD. Là encore, dira-t-on, tout dépend de ce qu'on entend par *introduction* et par *initiation* ! Un autre mot peut encore être utilisé qui semble plus humble : *invitation*. Récemment a paru en français une *Invitation à la sociologie réflexive* (2014) signée de Pierre Bourdieu et Loïc Wacquant, qui reprend un ouvrage en anglais intitulé *An Invitation to Reflexive Sociology* paru en 1992 aux États-Unis. Dans un texte introductif à cet ouvrage, Loïc Wacquant renvoie à l'emploi antérieur du mot « invitation » par Peter L. Berger dans le titre de son livre *Invitation to Sociology* (1963) :

Plutôt qu'une synthèse ou un résumé raisonné, donc, le présent livre est une *invitation* à (re)penser Bourdieu en suivant le déroulé de sa pensée à ses côtés. C'est dire qu'il est fait « pour être lu et non pour être ruminé », pour reprendre la formule employée par Peter Berger dans les pages qui ouvrent son *Invitation à la sociologie* (2006 [1963], p. 7). Il « cartographie un monde dans lequel le lecteur est convié, mais il est clair que ce dernier devra aller bien au-delà du présent ouvrage s'il décide de prendre cette invitation au sérieux ». Il constitue un tremplin pour plonger dans le travail de Bourdieu ainsi qu'une « boîte à outils » compacte (au sens de Wittgenstein) pour poser et résoudre des problèmes sociologiques à sa manière. (p. 31)

Je reproduis le passage correspondant de l'édition en anglais parue aux États-Unis sous le titre *An Invitation to Reflexive Sociology* :

Rather than a summation or a summary, then, the present volume is an *invitation* to (re)think Bourdieu by thinking along with him. This means that it

“is intended to be read, not studied,” to steal a line from Peter Berger’s (1966: 7) opening page to *An Invitation to Sociology*. It “delineates the world to which the reader is being invited, but it will be clear that the latter will have to go beyond this book if he decides to take the invitation seriously.” It is a springboard into Bourdieu’s work that will serve most profitably as a guide to his other writings and as a “tool box” (Wittgenstein) for posing and solving sociological problems. (p. xi)

Pour les raisons indiquées dans ce passage de l’ouvrage de Bourdieu et Wacquant, ainsi que pour quelques autres (qui devraient être explicitées dans l’*Introduction générale* de l’ouvrage à concevoir), je propose de parler – peut-être provisoirement – d’une *Invitation à la théorie anthropologique du didactique*. (On parlera aussi, dans le contexte qui nous réunit, de l’*Invitation*, tout court.) Tous les choix qui seront faits devraient être, par principe, révisables, et donc amendables. Le choix d’un titre ne déroge pas à cette règle, bien entendu.

c) Découvrir un complexe praxéologique – « la » TAD – à travers un texte, si disert soit-il, n’est-ce pas toujours limiter sa maîtrise immédiate de ce complexe praxéologique, et cela au détriment de la *praxis* (et donc aussi, dialectiquement, du *logos*) ? Nous tombons ainsi sur un autre problème important : celui de la part dévolue à l’initiation au *logos* et de la part consacrée à l’initiation à la *praxis* de la TAD ; ou, pour le dire de manière ramassée, de la dialectique du *logos* et de la *praxis* en matière de TAD. Ce problème est complexe notamment parce qu’il a trait et à l’usage de la TAD pour accomplir des tâches de types déjà étudiés par la TAD, et à l’usage de la TAD pour étudier des types de tâches pour lesquels la TAD n’offre pas encore de moyens praxéologiques bien élaborés.

d) À l’orée de cette aventure, il convient d’être conscients que nous ne disposons pas à l’avance d’une *technique* déterminée, sans parler d’une praxéologie bien développée, pour réaliser le projet évoqué ici. C’est une telle praxéologie qu’il convient donc de construire, ou du moins d’ébaucher, en même temps que nous la mettrons en œuvre concrètement.

## **2. Un dispositif d’anticipation et de suivi**

a) *L’Invitation* est un ouvrage dont je devrais être, en dernier ressort, l’unique responsable. Mais la conception et l’écriture de l’ouvrage devraient s’appuyer sur au moins deux instances auxiliaires. La première n’est rien d’autre que le *Séminaire TAD/IDD* (en abrégé « le Séminaire »), en entendant par là l’ensemble des personnes dont le nom figure sur la liste de diffusion du Séminaire TAD/IDD (cette liste peut, bien entendu, évoluer). Dans leur diversité, ces personnes constituent ensemble un « milieu » qui devrait

pouvoir éclairer le travail d'élaboration de l'ouvrage, dans la mesure où ces participants au Séminaire feront connaître leurs points de vue, et cela soit en intervenant lors des séances du Séminaire, soit, en dehors même de ces séances, en se manifestant auprès de moi par des moyens appropriés – par courrier électronique, de préférence.

b) Le travail de conception et de rédaction visé devrait s'appuyer aussi sur une seconde instance, réunissant des personnes associées parfois depuis bien des années, dans des formes au reste très diverses, au travail sur la TAD. Je propose de désigner cette instance plus restreinte (et elle aussi évolutive) l'*Atelier TAD/IDD* ; ou, plus brièvement, « l'Atelier ». Cette instance sera constituée sous peu.

### **3. Structure de l'ouvrage**

a) Je propose que l'ouvrage soit, pour l'essentiel, divisé en *livres*, le mot de *livre* étant entendu au sens donné par le *TLFi* : « Subdivision d'un ouvrage, constituant ou non un volume séparé. » Le nombre de ces livres devrait être assez petit, surtout si l'on veut respecter cette indication donnée toujours par le *TLFi* (à propos, certes, de livres au sens courant du terme) : « En 1964, l'UNESCO a recommandé de n'employer le terme *livre* que pour des ouvrages comportant au moins 49 pages, pages de couverture non comprises. » Là s'ouvre un autre grand problème : chaque livre traitant d'un « domaine » de la TAD, quels seraient ces domaines ? Question à laquelle il nous faudra répondre.

b) Chacun des livres composant l'ouvrage devrait être divisé en *leçons*, numérotées par livres (la leçon 5 du livre II, etc.). Ces « chapitres » ou « unités » seraient de longueur réduite (quelques pages), comme il en va dans certains ouvrages didactiques (je pense notamment aux méthodes de langues). L'emploi du mot *leçon* a, ici, deux motivations. Il est d'abord poussé en avant par la volonté de récupérer l'usage d'un mot autrefois classique en matière d'enseignement, où il désigne *un texte à étudier*. Il l'est aussi par le désir de rappeler discrètement, en contrepoint, l'usage de nommer « leçon » la variante d'un texte retenue par un copiste ou un éditeur. Le *TLFi* offre ainsi, en illustration de ce dernier usage, la citation suivante de Paul-Louis Courier (1772-1825) : « Ils soutiennent la première leçon ; je défends la seconde, sans me fâcher néanmoins, car mon opinion est probable. »

c) Bien des décisions encore seront à prendre concernant la structure des livres et des leçons. L'ouvrage devrait comporter encore une *Introduction*

*générale* (j'y ai fait allusion), une *bibliographie*, un *index*, un *glossaire* ainsi bien sûr qu'une *table des matières*.

## **ARCHIVES**

### **1. Un premier inventaire**

a) De quelles ressources disposons-nous au moment de nous mettre au travail ? Idéalement, ces ressources incluent tous les *écrits* produits à l'enseigne de la TAD, et, parmi ces écrits, bien sûr, les *publications* réalisées au long de bientôt quatre décennies de travail productif. Autour de ces archives en puissance, il convient de développer une *mémoire collective* qui permette d'assumer deux fonctions solidaires : tout d'abord, la récupération de ressources permettant de nourrir la liste des leçons et le contenu de ces leçons elles-mêmes ; ensuite, le contrôle de la structure et du contenu des livres et leçons en cours d'élaboration. C'est là une des tâches dans lesquelles l'apport du Séminaire et de l'Atelier sera sans doute significatif.

b) Je voudrais aujourd'hui dresser – brièvement – un premier inventaire de mes propres archives. Je m'en tiendrai à un examen grossier et à un compte rendu rapide. Je ne retiens ici, en l'espèce, que quatre catégories d'écrits, que je présente rapidement ci-après. (Cela laisse de côté bien des écrits produits dans une période plus ancienne, vers lesquels il nous faudra aussi revenir.)

### **2. Le Séminaire des PCL2 de mathématiques à l'IUFM**

a) Pendant des années, j'ai assué un séminaire pour les élèves professeurs de mathématiques de deuxième année (PCL2) de l'IUFM d'Aix-Marseille. Les séances avaient lieu ordinairement le mardi matin, pendant trois heures. Mon ordinateur conserve le texte de neuf années successives de ces séminaires, de 1998-1999 à 2006-2007. Avant l'année 1998-1999, c'est-à-dire pour les sept années 1991-1992 à 1997-1998 (l'IUFM d'Aix-Marseille avait ouvert à la rentrée 1991), je ne possède, semble-t-il, que des archives papier. À partir de 2007-2008 et jusqu'à l'année 2011-2012, j'ai enseigné dans le cadre du département des sciences de l'éducation de ce qui était d'abord l'université de Provence et qui est devenu, à partir du 1<sup>er</sup> janvier 2012, l'université d'Aix-Marseille : j'y viens un peu plus loin.

b) Le texte de chacun des séminaires annuels de 2000-2001 à 2006-2007, soit pendant sept années, se présente sous la forme d'un unique fichier Word. Le nombre de pages de ces fichiers est respectivement le suivant : 509 ; 500 ; 592 ; 476 ; 490 ; 434 ; 444. Au total, donc, 3445 pages, soit une

moyenne d'environ 492 pages, mais avec, bien sûr, beaucoup de répétitions et de reprises au fil des années. Deux de ces fichiers, qui correspondent aux années 2005-2006 et 2006-2007, ont été toilettés et en particulier anonymés par les soins de Gisèle Cirade et sont disponibles [en ligne](#).

c) Ces archives sont importantes pour la genèse de la TAD : nombre de notions centrales y sont apparues pour la première fois de façon un tant soit peu développée (même si elles ont été exposées ensuite dans des publications). Mais, comme l'ensemble des documents archivés, ces textes ont été produits sous des *contraintes* déterminées, souvent fortes, qui « expliquent » en partie à la fois *le contenu observable* et les contenus « *manquants* ». Bien entendu, dans le cadre d'une formation au métier de professeur de mathématiques de l'enseignement secondaire, les éléments de didactique développés dans le « Séminaire des PCL2 » ont trait à l'étude de contenus *mathématiques* et, plus exactement, aux contenus enseignés alors de la classe de sixième à la classe de seconde. Cela conduit à soulever un problème crucial dans la conception de *l'Invitation*. Cet ouvrage ne saurait en effet ne se référer qu'à des enjeux didactiques relevant du champ des mathématiques, même si ces enjeux y occupent une place relativement privilégiée (qu'il conviendra d'argumenter). Le répertoire des champs praxéologiques où l'ouvrage puisera ses exemples et illustrations est à dresser : les autres types d'écrits nous y aideront.

### **3. Des enseignements en sciences de l'éducation et en mathématiques**

a) Comme je l'ai indiqué déjà, à partir de la rentrée 2007, j'ai enseigné dans le cadre du département des sciences de l'éducation de l'université de Provence. De l'année 2007-2008 à l'année 2011-2012, pendant cinq années, donc, en collaboration avec Caroline Ladage, j'ai assuré en licence un enseignement que j'ai intitulé *Didactique fondamentale*, enseignement que, chaque année, j'ai bissé – sous des contraintes un peu différentes – pour les étudiants de première année du master recherche de sciences de l'éducation. On trouvera sur mon site Web, à [cette adresse](#), les fichiers correspondants à ces enseignements pour l'année 2011-2012 (respectivement sous le titre « Didactique fondamentale L3 2011-2012 » et « Didactique fondamentale M1 2011-2012 »).

b) Adressés à des étudiants sans affiliation disciplinaire récente commune, ces enseignements mobilisent des exemples et illustrations empruntés non seulement aux mathématiques mais à d'autres champs praxéologiques. La liste ci-après est celle de textes évoquant une situation dont il s'agissait de faire une *analyse didactique* :

Texte 1. Deux histoires de vie (pp. 2-4)

- Texte 2. La vie de Thomas Platter (1499-1582) (pp. 5-10)
- Texte 3. L'autodidaxie, un mythe ? (pp. 16-17)
- Texte 4. Une interview philosophico-philologique (pp. 18-20)
- Texte 5. Une classe de français pour étudiants anglophones (pp. 21-40)
- Texte 6. Devenir instituteur autrefois (pp. 41-44)
- Texte 7. Épreuves du certificat d'études primaires en 1959 (45-47)
- Texte 8. Couleurs en 6<sup>e</sup> (pp. 48-51)
- Texte 9. L'organisation pédagogique : le mode individuel (pp. 52- 53)
- Texte 10. La soustraction vers 1850 (pp. 54-56)
- Texte 11. Les repas en CM1 (pp. 57-61)
- Texte 12. Comment aider l'enfant élève de CP à relire ? (pp. 62-64)
- Texte 13. À la maternelle : « Ça a tourné » (pp. 65-66)
- Texte 14. Écrire en maternelle (pp. 67-68)

Ces textes font notamment rencontrer des enjeux didactiques touchant à la philosophie, au français, à plusieurs des disciplines de l'école primaire, à l'arithmétique, à l'astronomie, etc. La liste qui suit maintenant est celle de textes évoquant une situation dont il s'agissait de proposer une *analyse praxéologique* :

- Texte 1. Le sauvetage de la noyade (pp. 2-15)
- Texte 2. Dresser la table (16- 27)
- Texte 3. Cuber une grume (pp. 28-36)
- Texte 4. C'est la faute à Marot ! (37-43)
- Texte 5. Manger mou fait grossir (pp. 44-50)
- Texte 6. Understanding Subject Pronouns (pp. 51-58)
- Texte 7. Don't split infinitives! (pp. 59-60)

Ici, les enjeux didactiques évoqués relèvent du secourisme, de l'art de la table, de la géométrie, de la grammaire du français et des langues romanes, de la diététique, de la grammaire de la langue anglaise, etc. À cela il convient d'ajouter encore les textes proposés aux étudiants, année après année, lors des examens relatifs à ces enseignements. *L'Invitation* devrait emprunter à ces corpus de textes ou s'en inspirer, peut-être sous la forme d'*exercices* proposés aux lecteurs, *avec corrigés*.

c) J'ai eu l'occasion de donner encore d'autres enseignements dans le cadre des sciences de l'éducation, enseignements dont la page Web indiquée plus haut donne une idée. On rapprochera tout de suite des enseignements de didactique en licence et en master de sciences de l'éducation l'enseignement correspondant aux fichiers réunis ci-dessous sous le titre *Didactique fondamentale et professionnalités MP2 B en ligne 2010-2011* (voir ci-après).

① Depuis l'année 2008-2009 jusqu'à l'année 2013-2014 (donc deux années encore après mon départ à la retraite), j'ai assumé un enseignement de

licence intitulé *Éléments de didactique du développement durable* : ce thème du développement durable pourrait être mis en avant dans l'*Invitation*, à côté du thème mathématique.

Yves Chevallard - Textes et publications >> Enseignement, Formation, Recherche

## Enseignements

Didactique fondamentale et professionnalités MP2 B en ligne 2010-2011  
Éléments de didactique du DD 2011-2012  
Didactique fondamentale M1 2011-2012  
Didactique fondamentale L3 2011-2012  
Actualités de la recherche M1 2011-2012  
Fondements & méthodes de la didactique des mathématiques 2011-2012  
Journée "Didactique en MR2" du 9 janvier 2013  
Éléments de didactique du DD 2012-2013  
Fondements & méthodes de la didactique des mathématiques 2013-2014  
Fondements & méthodes de la didactique des mathématiques 2014-2015

② Depuis 2007-2008 et jusqu'en 2011-2012, j'ai assuré en première année du master recherche de sciences de l'éducation une unité d'enseignement intitulé *Actualités de la recherche*. On y rencontre notamment le domaine de l'*orthotypographie*, les notions de *style* éditorial et de « *guide style* », thèmes qui pourraient eux aussi fournir d'utiles matériaux à l'*Invitation*.

③ Bien que cela n'apparaisse pas sur la page Web reproduite ci-dessus, j'ai assuré, en 2007-2008, en première année du master recherche de sciences de l'éducation, un enseignement éphémère – il a disparu l'année suivante – intitulé *Trois leçons sur la didactique des PER*.

④ Tout au long des cinq années passées au département des sciences de l'éducation, j'ai été amené de loin en loin à présenter la TAD à des étudiants « avancés » (2<sup>e</sup> année de master ou doctorants) au cours d'une demi-journée ou d'une journée de formation. À titre d'exemple, on pourra consulter sur mon site le texte annoncé sous le titre *Journée « Didactique en MR2 » du 9 janvier 2013*. Il s'agit d'un document d'une centaine de pages d'un type qui devrait inspirer largement l'économie générale de l'*Invitation*.

d) Comme on l'aura vu, en 2011-2012 puis en 2013-2014, j'ai assuré, de concert avec Michèle Artaud, en deuxième année du master de *mathématiques*, un enseignement intitulé *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. Là encore, un certain nombre de conclusions et d'illustrations pourront être tirées des documents qui en attestent.



#### 4. Un cours sur la TAD à Córdoba (Argentine)

a) Fin novembre 2013 j'ai donné un cours à l'université nationale de Córdoba (Argentine), qui fêtait alors son 400<sup>e</sup> anniversaire. Il en est résulté un texte de plus d'une centaine de pages intitulé *Una aproximación a la teoría antropológica de lo didáctico* avec pour sous-titre : *Apuntes para una escuela venidera*. Ce sous-titre – « Notes pour une école à venir » – est à souligner. Deux idées y sont inscrites. La première donne à l'école ou, plus exactement, à la *notion* d'école, un rôle clé dans mon propos. La seconde introduit l'idée d'une définition prospective de l'école, ce que j'ai été tenté de traduire *more geometrico*, à la manière des mathématiciens : je veux dire axiomatiquement. De fait, le titre que j'avais proposé pour l'ouvrage répondant à la sollicitation (ancienne) de Gérard Sensevy (cet ouvrage devrait paraître dans la collection « Paideia » aux Presses universitaires de Rennes), titre qui figure encore (comme celui d'un ouvrage... à paraître) dans la liste de mes écrits passés et à venir, est le suivant : *Didactique et société. Axiomatique pour une école à venir*. Ce sera là un aspect sans doute important de l'*Invitation*.

b) Le texte du cours de Córdoba ayant été peu diffusé, j'en donne ici la table des matières :

##### Índice

Prólogo. *De la transposición didáctica a la teoría antropológica de lo didáctico* (5-9)

Parte I. *Lo didáctico y la didáctica* (11-37)

Lección 1. *Lo didáctico dentro de lo humano* (13-18)

Lección 2. *Condiciones y restricciones* (19-27)

Lección 3. *Cuestiones de didáctica* (28-37)

Parte II. *Universos praxeológicos* (39-71)

Lección 4. *Relaciones a objetos y universos cognitivos* (41-46)

Lección 5. *Praxeologías: Tipos de tareas y técnicas* (47-54)

Lección 6. *Praxeologías: Tecnologías y teorías* (55-71)

Parte III. *Escuelas y organizaciones didácticas* (73-108)

Lección 7. *Escuelas y transposición didáctica* (75-88)

Lección 8. *Hacia el cuestionamiento del mundo* (89-107)

Referencias (108-...)

Cela pourrait-il fournir un « plan » pour l'*Invitation* ? Sans doute ! Notons que ce cours a été aussi l'occasion – comme il en va toujours, en pareil cas – de

préciser et d'approfondir certains exemples parfois anciens, comme celui de la technique pour obtenir le quotient de deux entiers par divisions « partielles » successives.

## **5. Le Séminaire TAD/IDD**

a) Le séminaire TAD/IDD a succédé, à la rentrée 2007, au séminaire intitulé jusqu'alors *Didactique des savoirs mathématiques pour formateurs* (DSMF), qui a existé officiellement en tant que séminaire de formation de formateurs en 2005-2006 et 2006-2007. À la rentrée 2007 le séminaire DSMF a été transformé, tout en conservant une fonction de formation de formateurs, et a pris le titre de *Séminaire TAD/IDD*, où les sigles TAD/IDD se développent ainsi : *Théorie Anthropologique du Didactique* et *Ingénierie Didactique du Développement*. Ce titre n'a pas changé depuis. Le séminaire DSMF 2006-2007 apparaît sur cette [page Web](#), où il figure sous le titre *Journal du Séminaire de formation de formateurs 2006-2007*. Cette même page propose, au moment où j'écris, les journaux des séminaires TAD/IDD des sept années 2007-2008 à 2013-2014, lesquels totalisent 1881 pages, soit une moyenne annuelle de 268 pages environ.

b) Tous les documents évoqués jusqu'ici ne sont pas indépendants, bien entendu. À titre d'exemple, on peut noter que le traitement de la technique d'obtention du quotient par divisions partielles successives développé dans le Cours de Córdoba se retrouve dans le journal du Séminaire TAD/IDD 2013-2014, pp. 8-12.

## **COMMENCER ?**

### **1. Conditions et contraintes de l'Invitation**

a) Un ouvrage de présentation d'un domaine praxéologique peut se présenter sous au moins deux formes opposées du point de vue du temps didactique. La forme « dictionnaire », où les articles se succèdent par ordre alphabétique, possède un grand avantage : en renonçant à la progressivité de l'exposé, elle permet à tout article du dictionnaire d'être contemporain de tous les autres, au prix d'un postulat osé : la lecture d'un article donné suppose, idéalement, en effet, la connaissance de tous les autres, ou, du moins, d'un certain nombre d'autres articles, dont quelques-uns peuvent être signalés au lecteur par un système de renvois (astérisques, corrélats, etc.) Notons que, dans ce qui précède, la forme dictionnaire n'est pas complètement absente : c'est elle que l'on devrait retrouver dans le *glossaire*. Par opposition, la forme classique, linéaire, de l'exposé est celle résumée (non sans paradoxe) par N. Bourbaki dans le fameux « Mode d'emploi » de ce traité que sont ses

*Éléments de mathématique* (1970) : « Le traité prend les mathématiques à leur début, et donne des démonstrations complètes. Sa lecture ne suppose donc, en principe, aucune connaissance mathématique particulière, mais seulement une certaine habitude du raisonnement mathématique et un certain pouvoir d'abstraction. » On sait aussi que, non sans contradiction cette fois, ce premier paragraphe du « Mode d'emploi » se poursuit ainsi : « Néanmoins, le traité est destiné plus particulièrement à des lecteurs possédant au moins une bonne connaissance des matières enseignées dans la première ou les deux premières années de l'Université. » (Le « Mode d'emploi » est en ligne par exemple [ici](#).) Cela dit, on lit ceci dans l'article « Progressivité » de *Wikipédia* :

En linguistique, la progressivité est la capacité d'un texte à offrir une continuité de progression du discours, c'est une composante de la cohésion. Le discours ainsi qualifié est réputé sans trou. Il fait passer l'auditeur du concept de départ au concept d'arrivée sans être obligé de faire des hypothèses quant aux étapes intermédiaires. C'est de fait un paramètre clef dans la cohérence du langage naturel.

Tel est le principe didactique d'exposition auquel *l'Invitation* devrait se conformer – alors même que, dans son usage (sinon bien sûr dans sa genèse), un complexe praxéologique est tout entier contemporain à lui-même. Pour relâcher quelque peu les contraintes engendrées par l'exigence de linéarité de l'exposé, on devrait ne pas hésiter à recourir au travail d'*après-coup*, qui se réalise sous la forme de *reprises*, d'*approfondissements* et de *refontes*. La notion d'après-coup, je le rappelle, a été employée par Freud et refaçonnée par Lacan, ainsi que le rappelle ce passage de l'article « Après-coup » de *Wikipédia* :

**L'après-coup** (en allemand : « Nachträglichkeit ») est un concept psychanalytique émergent dans l'œuvre de Freud, que Jacques Lacan va mettre en exergue pour ce qui concerne la temporalité et la causalité psychique. Freud emploie ce terme pour marquer le remaniement après coup par le psychisme d'événements passés, ce qui leur confère « un sens et même une efficacité ou un pouvoir pathogène ».

Le problème récurrent peut alors être formulé ainsi : quelle « matière » exposer au point  $n$  de l'exposé ? Et en quels points  $n + p$ ,  $n + p + q$ , etc. y reviendra-t-on, et alors comment ? Nous examinerons maintenant un spécimen important de ce problème : celui du « démarrage » de l'exposé (lorsque  $n = 0$ ).

## **2. L'Introduction générale**

a) On peut ici poser que *l'Introduction générale* qui ouvre *l'Invitation* doit être rapide et conduire en quelques pages à la leçon 1 du livre I de l'ouvrage. Que

dire au lecteur dans ces premières pages ? Cela dépendra bien sûr, en particulier, du contenu du livre I. Plus généralement, écrire une telle *Introduction générale* à un ouvrage qui reste à écrire est une gageure, du moins si l'on prétend y accumuler les promesses au lecteur, en lui décrivant à l'avance ce qu'il va rencontrer ensuite. Je propose au contraire de laisser au lecteur la charge de *découvrir* par lui-même ce qui lui sera proposé dans la suite de l'ouvrage, en l'avertissant seulement de ce qui est attendu *de lui*. On aura noté que ce lecteur – ou cette lectrice – n'a pas été précisé jusqu'ici. La tentation est toujours, en pareil cas, de faire le grand écart, de vouloir répondre d'un côté aux attentes du lecteur presque entièrement profane, quoique sincèrement désireux de s'instruire, et de l'autre, aux interrogations des « lettrés » en matière de didactique et, plus particulièrement, de TAD. Dans tous les cas, l'*Introduction générale* devrait être employée notamment à définir un « contrat de lecture » de l'ouvrage, qui esquisse le portrait robot du « bon lecteur » espéré. Cela n'empêchera pas, certes, qu'il y ait aussi des « mauvais sujets », lecteurs perfides et scélérats !

b) Il y a quelques années, en octobre 2009 exactement, j'avais entamé, « pour voir », en quelque sorte, l'écriture de l'ouvrage promis à Gérard Sensevy. Les premières leçons en étaient intitulées successivement *Le didactique*, *La didactique* et *Écoles*. Aujourd'hui, je serais enclin à proposer *a priori* de commencer par les leçons suivantes (dans l'ordre indiqué), qui constitueraient une partie du livre I, lequel serait intitulé par exemple *Repérages* et correspondrait grosso modo à la partie I du cours de Córdoba :

*Théorie*  
*Didactique*  
*Anthropologie*  
Etc.

En d'autres termes, ce sont les mots mêmes de l'expression *théorie anthropologique du didactique* qui seraient commentés. Bien entendu, comme toujours, cela impose de fortes contraintes, dont il faut ensuite s'assurer qu'elles permettent tout de même de rédiger un exposé recevable par le lecteur visé.

c) En guise de travaux pratiques, en quelque sorte, je reproduis maintenant ce qui, sous le titre *Au lecteur*, était, dans l'ébauche de 2009, une sorte d'*Introduction générale*, au demeurant fort courte. Nous la lisons en nous demandant ce qu'il serait bon d'en conserver, soit en le réduisant, soit en le développant, d'y retrancher, d'y ajouter :

### **Au lecteur**

Ce petit livre s'adresse à tout lecteur curieux, voire soucieux des devenir possibles de l'école. Pour être entendu, il suppose de lui un engagement

personnel un rien ascétique, et l'acceptation d'un certain écart à soi, sous la forme d'abord d'une altération assumée, sinon maîtrisée, de son rapport à la connaissance, et donc, du même coup, à l'ignorance – à la sienne propre, à celle des institutions où nous évoluons, à celle de nos sociétés.

Ce livre, donc, en appelle à une certaine éthique de la connaissance et de l'ignorance ; une éthique, au demeurant, fort simple, mais que des esprits arrêtés pourront aisément méconnaître. En conséquence, il ne touchera peut-être que très aléatoirement celles et ceux qui croient savoir, d'une opinion établie, à propos de l'école comme de tout ; qui n'ont jamais pesé, sinon en autrui, et pour s'en moquer, la légèreté de la connaissance et les pesanteurs indéfiniment recommencées de l'ignorance. La connaissance, l'ignorance : voilà déjà deux personnages centraux de cet ouvrage. Et voici, à leur propos, une thèse, ou quasiment, si grossière soit-elle : la connaissance tente de bordurer l'ignorance, qui toujours la déborde.

Une mise en garde s'impose d'emblée ; la voici. Depuis trente ans, il s'est répandu dans la société française, à propos de l'école, une pensée brune, qui a ses faiseurs, ses auteurs, ses spadassins, ses compagnons de route, et qui, aujourd'hui, a réussi à contaminer jusqu'aux sommets de l'État, en même temps que, par le truchement du système des médias, elle entrait en résonance avec ce qu'il y a de plus sombre dans une société qui a perdu sa rose des vents et croit trouver son salut dans la vénération d'une *partie*, en général mal entendue, du monde d'avant-hier. De cette pensée bistre, on ne dira mot, sinon par prétériton, dans ce qui suit. Nous sommes aujourd'hui affrontés à une de ces situations historiques dont Antonio Gramsci (1891-1937) disait jadis : *il vecchio muore e il nuovo non può nascere* – le vieux se meurt et le nouveau ne parvient pas à naître. Le lecteur comprendra qu'il s'agit, dans ce qui suit, d'aider, si peu que ce soit, le nouveau à naître.

Venons-en à la matière et à la manière de l'ouvrage. La manière d'abord : le texte en est scindé en leçons, tantôt brèves, tantôt plus longues, et numérotées non par la suite des entiers naturels (1, 2, 3...), selon l'usage installé, mais par les éléments d'une suite extraite de celle-ci (1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 13...), ce qui devrait rappeler au lecteur 1) qu'il n'est pas qu'une façon sensée de faire, là même où tout semble entendu, et 2) que notre ignorance est partout, cela du moins s'il échoue quelque temps à reconnaître le critère de cette suite, ou si, l'ayant aperçu, il se remémore à chaque leçon nouvelle son ignorance initiale, mitage inaugural de la lecture que nous lui proposons.

La matière, elle, sera parfois de nature à surprendre chez le lecteur les vues les plus anciennement acquises, en leur opposant une « ontologie » de l'école – le mot d'ontologie<sup>9</sup> est employé ici en un sens voisin de celui qu'il a pris en informatique – fondée sur des concepts souvent ignorés encore du grand public, et susceptibles donc d'alimenter d'abord un certain trouble culturel et cognitif. Quant au choix de procéder plus ou moins *more geometrico* – à la

façon des géomètres – qu’exprime le mot d’axiomatique présent dans le titre de cet ouvrage, ce n’est en vérité pas un choix, mais un parti pris qui découle immanquablement du souci de faire entendre qu’il ne s’agit nullement, ici, de décrire l’école *telle qu’elle est*, pas plus que d’énoncer, si la chose a un sens, ce qu’elle *devrait* être, mais bien d’évoquer une manière d’être *possible* d’une école à venir, soit ce que l’école *pourrait* être demain. Voyons cela.

---

⊙ Le symbole utilisé pour appeler cette note sera désormais appendu aux mots ou passages dont la compréhension pourraient exiger de la part du lecteur quelque facile recherche personnelle : ainsi, ici, du mot *ontologie* entendu au sens qu’il aurait pris « en informatique ». De telles recherches sont heureusement devenues aujourd’hui accessibles à tous : dans l’usage que nous en faisons, ce symbole ⊙ peut se lire en vérité *Voyez Internet*.

① On laissera le lecteur de ces lignes s’interroger sur la suite d’entiers dont les premiers termes sont données (1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 13, ...). Ce sera là, peut-être, la première *enquête* proposée (et non, certes, imposée) au lecteur. Faute d’arriver à une conjecture raisonnable à propos de cette suite, celui-ci pourra aller voir [là](#).

② Plusieurs éléments de cet « avertissement » adressé au lecteur peuvent être repris dans *l’Introduction générale*, même si certains méritent sans doute d’être développés. Un tel développement suppose que l’on décide de plonger d’emblée le lecteur – dès *l’Introduction générale*, sans attendre la leçon 1 – dans la conceptualisation propre à la TAD, tout en se réservant de revenir, selon le principe freudien déjà évoqué de *Nachträglichkeit* (en anglais : *afterwardsness*), sur les concepts de la TAD ainsi mobilisés. Notons ici que, par principe, on parlera de *concepts* à propos des notions propres à la TAD, de *notions*, tout court, pour les notions utilisées par la TAD mais que cette théorie ne prétend pas – ou pas encore – réélaborer de façon approfondie et propre.

③ Contrairement à ce qu’écrivait Peter Berger de son livre *Invitation to Sociology* – que celui-ci est « intended to be read, not studied » –, *l’Invitation à la TAD* est une invitation à *étudier* – à étudier le texte proposé lui-même et à étudier les questions que l’étude de ce texte soulèvera pour le lecteur. À cet égard, *l’Introduction générale* devrait introduire, outre le concept d’*étude*, celui d’*enquête* ainsi que les cinq attitudes de l’enquêteur (ou de l’équipe d’enquête) que les concepts d’attitude *problématisante*, d’attitude *herbartienne*, d’attitude *procognitive*, d’attitude *exotérique* et d’attitude *d’encyclopédiste ordinaire*. Ces concepts – sur lesquels on peut se reporter à la [séance 1](#) du séminaire TAD/IDD 2012-2013 – sont au cœur d’une *théorie de l’enquête* qui, avec le concept de *paradigme du questionnement du monde*, occupera sans doute tout un livre de *l’Invitation*.

④ La pertinence de tels développements dans le cadre même de l'*Introduction générale* est liée au fait que le lecteur devra adopter une attitude exotérique à l'endroit des exemples et illustrations relevant des divers champs praxéologiques sollicités, ce qui signifie pour l'essentiel 1) qu'il s'autorisera sans façon à *ne pas savoir*, et cela en tout domaine (y compris dans son domaine de « spécialisation » éventuel : car personne n'est un ésotérique), et 2) qu'il *s'interdira* de ne pas affronter son ignorance, *quel que soit le domaine* (même si celui-ci lui paraît d'abord parfaitement étranger), pour progresser autant qu'il sera utile à une lecture adéquate de l'*Invitation*. C'est *notamment* à propos de ces matériaux de construction de l'exposé – qu'ils relèvent des mathématiques, de l'histoire, de la grammaire du français, de la langue anglaise, etc. – que l'on demandera au lecteur de se livrer éventuellement à des enquêtes auxiliaires appelées par le signe ☉. Je propose de parler de la « Bibliothèque Internet » pour désigner l'ensemble des documents accessibles sur Internet afin de nourrir de telles enquêtes. On ne confondra pas, à cet égard, le fait de « faire une recherche sur Internet » (*do a search on the Internet*) et le fait de « faire une enquête avec Internet » (*to do an inquiry using the Internet*), même si les deux sont désormais fortement solidaires.

⑤ On aura noté qu'un thème saillant dans l'adresse au lecteur examinée est la relation complexe, souvent instrumentalisée, *entre l'école et la société*. Ce thème devrait constituer un fil rouge de l'*Invitation*. Sous le concept d'école propre à la TAD sont subsumées les différentes institutions scolaires, c'est-à-dire les institutions assumant, explicitement ou implicitement, la *fonction scolaire* – la fonction de *skholè* – relativement à certains publics de  $x$  à propos de certaines entités praxéologiques  $\wp$ . Mais l'exposé devra être élargi pour inclure des développements récents relativement aux situations dites « d'apprentissage obligé », notées  $x \notin \wp$ , dont on trouvera un exposé dans le séminaire TAD/IDD 2013-2014, à la fin de la [séance 6](#) et au début de la [séance 7](#).

d) Je voudrais maintenant m'arrêter sur le choix de consacrer la leçon 1 du livre I à la notion de *théorie* – ou plutôt, au *concept* de théorie, puisque cette notion est un élément crucial de la conceptualisation développée en TAD. Deux questions solidaires se posent : pourquoi commencer ainsi ? Et, bien sûr : qu'est-ce qu'il convient de dire à ce propos en cette étape de l'exposé ?

① Une raison de commencer ainsi tient à la volonté de signifier au lecteur que l'exposé ne devrait laisser rien d'important *non travaillé*. L'objet de l'exposé, comme on le sait, est la *théorie anthropologique du didactique*. L'exposé s'arrêtera donc d'abord sur les mots utilisés pour désigner cet objet.

On s'efforcera ensuite d'être fidèle à ce principe d'explicitation des différents matériaux avec lesquels l'exposé se construit.

② Le concept de théorie devrait être retravaillé dans ce qui sera vraisemblablement le livre II de *l'Invitation* (où devrait être exposée la *théorie des praxéologies*). Qu'en dire d'emblée ? Pourquoi en parler en dehors de la promesse d'explicitation linéaire adressée au lecteur ? Il se trouve que certains usages du mot, dans le monde des SHS, notamment en langue anglaise, paraissent de nature à gêner la diffusion et la réception de la TAD (et, bien sûr, pas uniquement de la TAD). Je souligne ici deux « vices » que j'ai particulièrement remarqués ces derniers temps. Le premier tient à ce que l'on emploie le mot de théorie pour désigner ce qui se révèle n'être au mieux que des *fragments* de théorie, réduits à un ou deux énoncés « théoriques », ce qui rend vaines les « comparaisons » entre théories. Comment comparer deux costumes dont n'existerait, de l'un, que la manche gauche et, de l'autre, que la jambe droite ? C'est ici peut-être qu'il me faut préciser que, lorsqu'on parle de théorie de ceci ou de cela, cette « théorie » est en fait un *complexe praxéologique* que l'on désigne, par synecdoque, *par l'une de ses parties*, ressentie comme particulièrement importante : la théorie (au sens de l'analyse praxéologique). Il s'agit là d'un usage classique (en mathématiques, par exemple), que la TAD valide, et cela d'autant plus que sa composante théorique engendre plus complètement l'ensemble du complexe praxéologique, comme il en va dans les théories strictement déductives.

③ Le second point touche à un autre phénomène. Notons d'abord qu'une théorie de ceci ou de cela se donne pour ambition de « rendre raison » de son objet (désigné ci-dessus par « ceci ou cela »). Je reviendrai sur le sens qu'on peut donner à l'expression « rendre raison ». Mais une théorie (au sens synecdochique du mot) est en fait l'état instantané d'un *processus de théorisation*, qui doit être pensé comme se poursuivant indéfiniment, si bien que ce dont une théorie ne rend pas raison n'est jamais que ce dont elle ne rend pas *encore* raison. Bien entendu, en décidant, comme cela arrive fréquemment, de limiter sévèrement son objet, les « proposant » d'une théorie limitent aussi les risques de voir cette théorie – qui tend alors à devenir une théorie *ad hoc* – se retrouver muette devant tel ou tel phénomène affectant son objet. Ce n'est pas là le parti adopté s'agissant de la TAD, qui a un objet – le didactique, *tout* le didactique – des plus « étendus » !

④ Je veux ajouter une autre remarque encore. Dans la réception d'une théorie, il arrive qu'une pulsion assimilationniste se fasse entendre. On vous demandera si le sens de tel mot que vous utilisez a un lien avec l'usage qu'en fait telle autre théorie, tel chercheur, tel « penseur », etc. À cela, il convient



d'opposer fermement ce que j'appellerai le *principe de Humpty Dumpty*, dont j'emprunte la formulation au Lewis Carroll (1832-1898) de *Through the looking-glass, and What Alice Found There* (1871) : « When I use a word, it means just what I choose it to mean—neither more nor less. » Pour paraphraser Humpty Dumpty, on mettra donc ces mots dans la bouche des proposants de la TAD : « Quand je dis *procognition*, ou *problème*, ou *théorie*, ces mots signifient exactement ce que j'ai décidé qu'ils veulent dire ; ni plus, ni moins. » En même temps, il conviendra d'explicitier – peut-être dans la leçon intitulée *Anthropologie* – ce fait constant : l'emploi d'un mot donné en TAD n'est nullement arbitraire au regard des usages parfois les plus anciens du mot. Ainsi, s'agissant de *théorie*, on devrait indiquer quelque part son origine grecque et son histoire, que le *Dictionary of Words Origins* de John Ayto (1990) présente ainsi :

**theory** [16] The etymological notion underlying *theory* is of 'looking'; only secondarily did it develop via 'contemplation' to 'mental conception.' It comes via late Latin *theōria* from Greek *theōriā* 'contemplation, speculation, theory.' This was a derivative of *theōrós* 'spectator,' which was formed from the base *thea-* (source also of *theásthai* 'watch, look at,' from which English gets *theatre*). Also derived from *theōrós* was *theōreîn* 'look at,' which formed the basis of *theōrēma* 'speculation, intuition, theory,' acquired by English via late Latin *theōrēma* as *theorem* [16]. From the same source comes *theoretical* [17].

► theatre

De cela, la notion commune de théorie retient l'idée qu'il y a, dans l'attitude « théorique », quelque chose de contemplatif, d'abstrait, de distant et en même temps de puissamment génératif. Rien de cela n'est étranger au concept de théorie reçu en TAD. Pourtant, d'une manière générale, on ne pourra y recevoir, sans un examen parfois brutal, une notion que l'histoire a surchargée d'une prolifération d'accrétions sémantiques anarchiquement juxtaposées.

⑤ Que l'on traite explicitement de la notion de théorie dans *l'Invitation* relève d'un type de situations *risquées* qu'il convient de souligner. Cette notion a fait l'objet, depuis des siècles, depuis même des millénaires, d'une profusion de commentaires, d'analyses, de controverses. Or nous ne saurions ici lui accorder plus de quelques pages et il faut donc sélectionner ce qu'il paraît essentiel de faire connaître au lecteur sur cette notion dans la perspective d'une réception adéquate de *l'Invitation*. Le risque est donc que, de l'extérieur de la TAD, on s'attache à montrer ce qui *n'est pas* dans l'exposé proposé, tant et si bien que le lecteur « ratera » *ce qui y est* (et qui y est parce qu'on l'y a mis). Il en ira ainsi sur bien d'autres points : la vogue de la compilation culturelle apparaît à cet égard comme un obstacle à la réception d'assertions cruciales que le « bruit » culturel ambiant peut empêcher le lecteur d'entendre.

© Contrairement donc à certains concepts de la TAD qui sont en grande partie propres à celle-ci (même s'ils ne le sont jamais entièrement, ce qui toujours offre prise à la discussion « assimilationniste »), l'exposé du concept de théorie devra se référer au « bruit de fond » épistémologique et culturel qui préside à son émergence en TAD. Dans ce but, je propose à chacun d'examiner pour la prochaine séance de ce séminaire un exposé intitulé « Theory in Social Science » (on le trouvera [là](#)), où il semble bien que se rencontrent un grand nombre des considérations habituelles en la matière dans la littérature anglo-saxonne courante.

*That's all, folks!*