CHAPITRE 12

Éthique, politique, didactique

Dans ce dernier chapitre, je commence dans la première section (*L'enchevêtrement des valeurs et des faits*) par reprendre la question de la distinction des valeurs et des faits. Au sein des analyses de ce livre, il m'est arrivé de révoquer en doute la dichotomie franche dans laquelle cette distinction légitime se transforme souvent. J'essaie de préciser davantage certaines raisons qu'on peut avoir de contester cette dichotomie.

La deuxième section (*Le sens de la didactique : éthique et politique*), dans le mouvement ouvert au début du chapitre, tente de brosser une esquisse de certaines dimensions éthiques et politiques que rencontre inévitablement, selon moi, l'entreprise didactique. Le dépassement de la dichotomie fait/valeur doit amener de mon point de vue la didactique, en tant que science d'un processus normatif, à l'étude rationnelle, au moyen des concepts et méthodes qui sont les siennes, de certaines questions éthiques et politiques qui la concernent directement et qu'elle a quelques chances d'éclairer.

La troisième section (*Le sens du savoir*) reprend certains des thèmes travaillés dans l'ouvrage, pose quelques jalons, invite à continuer l'enquête.

1. L'ENCHEVÊTREMENT DES VALEURS ET DES FAITS

Le travail d'étude accompli dans ce livre a consisté à produire des catégories liées à des exemples, inhérentes à des descriptions de pratiques. J'ai donné à ces conceptualisations (comme celle d'équilibration didactique, par exemple) une valeur et une fonction à la fois descriptive (c'est-à-dire explicative et compréhensive) et normative (c'est-à-dire susceptible d'aider à la construction de la normativité, de fournir des points d'appui, toujours révisables,

pour l'enquête normative). De tels moyens d'appréhension de la réalité sont dits « grammaticaux » parce qu'ils tentent d'épouser la logique de la pratique. À ce titre, je postule qu'ils impliquent un enchevêtrement de « valeurs » et de « faits » que j'ai explicitement posé dans cet ouvrage, en particulier au début du chapitre 9. Ce chapitre-ci illustre un tel mouvement, de la détermination de catégories logiques descriptives à l'usage de ces catégories en tant qu'outils pour l'enquête normative.

Il s'agit donc, comme je l'ai précisé, de penser la construction d'une normativité qui soit le fruit d'une enquête rationnelle, en se tenant à distance à la fois d'une posture qui fonderait la science dans le détachement des valeurs, et d'une « recherche-action » qui se placerait de l'autre côté de la dichotomie, en érigeant des valeurs de principe qu'il s'agirait d'illustrer.

Dans cette première section du chapitre, je vais donc d'abord proposer une reprise orientée de l'analyse de Putnam, analyse qui me semble clarifier et expliciter les raisons pour lesquels on peut et on doit, dès lors qu'on veut comprendre les pratiques humaines, penser conjointement les valeurs et les faits. Puis je montrerai, sur l'exemple de la catégorie d'équilibration didactique, ce que peut concrètement signifier cet entrelacement de la valeur et des faits.

1.1 Au-delà de la dichotomie de la valeur et des faits : autour de l'approche de Putnam

Selon la dichotomie de la valeur et des faits, le scientifique doit pouvoir décrire des faits, et ne pas s'aventurer dans le domaine des valeurs. C'est le citoyen qui prendra la place du scientifique dès lors que les valeurs seront en jeu. La dichotomie sur laquelle repose cet argument a été critiquée par H. Putnam. La démarche générale qui est celle de Putnam s'inspire d'une thématique constante dans le pragmatisme, en particulier chez Dewey. Celui-ci déclare ainsi, par exemple, dans *Reconstruction en philosophie* :

> « Lorsque la théorie sociologique se tient à l'écart des problèmes fondamentaux d'une culture, de ses intérêts et de ses buts, sous prétexte que l'enquête, parce qu'elle se veut "scientifique", n'a rien à voir avec les "valeurs", il s'en suit nécessairement que lorsque l'enquête aborde l'humain, elle le fait de façon superficielle et triviale, et la pompe de sa virtuosité technique n'y change rien ».
>
> Dewey, 2003, p. 29

Ce refus de la dichotomie faits-valeurs joue un grand rôle dans la pensée de Dewey, qui soutenait que les méthodes de l'enquête scientifique devaient prendre l'éthique elle-même comme objet : dans la citation de Dewey, les guillemets autour de « scientifique » ont une importance cruciale. Pour lui, les méthodes de l'enquête fondées sur la dichotomie faits-valeurs, fussent-elles scientifiques dans les sciences de la nature, *perdent* précisément leur scientificité dans l'étude des faits humains si elles ne sont pas capables de rendre compte de la manière dont les « problèmes fondamentaux d'une culture », ses intérêts, ce à quoi elle accorde de la valeur (Dewey, 2011), donc ses valeurs, déterminent l'action. Cette conception fait voir les valeurs sous deux aspects

fondamentaux. D'abord, quant à leur ontologie : les valeurs, en tant que produits de l'expérience humaine, représentent des faits spécifiques, des « faits-de-valeur ». Ensuite quant à leur épistémologie : les valeurs peuvent et doivent constituer l'objet de l'enquête, et sont donc indéfiniment « révisables » [1]. Je reviendrai plus loin sur cette question, décisive à mes yeux, mais suivons l'argumentation de Putnam relativement à la dichotomie.

Je vais reprendre en substance certains aspects de son argumentation, pour montrer comment cette dichotomie de la valeur et des faits en produit une autre, celle du politique et du scientifique.

Dans son ouvrage « Fait/Valeur : la fin d'un dogme, et autres essais » [2], Putnam (2004) comment par asserter que la dichotomie de la valeur et des faits est liée à une autre, celle des jugements synthétiques et analytiques. Il déclare ainsi :

> « Ce livre s'attache à montrer que ces deux dichotomies : "fait *versus* jugement de valeur" et "vérité factuelle *versus* vérité analytique" ont eu des effets pervers sur notre manière de considérer le raisonnement éthique, autant que sur les descriptions du monde, l'une des moindres n'étant pas de nous empêcher de comprendre à quels points évaluation et description s'entrelacent et dépendent l'une de l'autre ».
>
> Putnam, 2004, p. 12

L'argumentation de Putnam est complexe, je vais essayer de la ramener à ses constituants essentiels – pour ce qui concerne mon propos.

1.1.1 *Le fait et ce qui n'est pas lui*

Putnam commence par montrer que les deux dichotomies fait/valeur – analytique/synthétique reposent sur une même matrice. Dans les deux cas, ces deux distinctions (dont les positivistes logiques furent les meilleurs tenants) « opposent les « faits » à quelque chose d'autre : la première oppose les « faits » aux « valeurs » et la seconde les « faits » aux « tautologies » (ou au vérités analytiques) » [3] (Putnam, 2004, p. 18).

On peut ainsi produire le petit tableau synoptique suivant.

Faits	
Opposés aux valeurs	Opposés aux vérités analytiques (Tautologies)
Dichotomie Fait/Valeur	Dichotomie Synthétique/Analytique

Il s'en suit logiquement que l'étude de l'opposition tranchée entre fins et valeurs peut prendre celle de la notion de *fait* comme point de départ.

1 Sur cette question, et sur la théorie de la valuation chez Dewey, on pourra lire la remarquable préface de Bidet, Quéré, et Truc à l'édition française de textes fondamentaux de Dewey portant sur les valeurs (*La formation des valeurs*, 2011).

2 Cet ouvrage est la traduction française de *The collapse of the fact/value dichotomy, and others essays*, publié par Putnam en 2002 (Harvard University Press).

3 Du type « tous les célibataires sont non mariés ». À ce type d'énoncés analytiques s'opposent des énoncés synthétiques reposant sur des énoncés observationnels, qui décrivent des « faits ».

1.1.2 *Le langage et les faits*

Étudiant la distinction analytique/synthétique, Putnam montre que la dichotomie [4] entre « faits » et « vérités analytiques » est beaucoup moins aisée qu'elle en a l'air. Il existe ainsi, contrairement à ce que pensaient les positivistes logiques, beaucoup d'énoncés pour lesquels il est difficile de trancher entre les « conventions » (en particulier les conventions de type linguistique), et les faits. Putnam cite ainsi la très belle remarque de Quine (1960) :

> « Le savoir de nos pères est un tissu d'énoncés. Dans nos mains il se développe et se modifie au cours de révisions et d'additions plus ou moins arbitraires et délibérées dont nous sommes les auteurs, et qui sont plus ou moins directement occasionnés par la stimulation continue de nos organes sensoriels. C'est un savoir gris pâle, noir pour les faits et blanc pour les conventions. Mais je n'ai trouvé aucune raison substantielle me permettant de conclure qu'il soit tissé de fils parfaitement noirs ou parfaitement blancs ».
>
> Quine, in Putnam, 2004, p. 22

Finalement, c'est bien la notion de fait qui fait l'objet de la mise en doute de Putnam et Quine. La dichotomie analytique/synthétique repose sur l'appréhension de faits (objet des jugements synthétiques) ontologiquement purs, mais Putnam montre qu'il est bien difficile de les faire totalement correspondre à des énoncés observationnels qui répondraient précisément à des descriptions empiriques.

1.1.3 *Qu'est-ce qu'un fait ?*

Envisageant ensuite la dichotomie fait/valeur, Putnam utilise la même stratégie. Si l'on oppose métaphysiquement les faits aux valeurs, comment peut-t-on caractériser un fait ? Si l'on suit Hume, un fait correspond à une impression sensible. Alors, nous dit Putnam :

> « Selon les positivistes, pour être objet de connaissance, les "énoncés" éthiques devaient être ou bien analytiques, ce qu'ils ne sont manifestement pas, ou bien "factuels". Ils étaient persuadés qu'ils ne pouvaient pas être factuels, tout comme Hume était persuadé que "le crime d'ingratitude n'était pas un quelconque fait particulier", parce qu'ils étaient persuadés qu'ils savaient exactement ce qu'était un fait ».
>
> Putnam, 2004, p. 31

Mais la science contemporaine va mettre les positivistes dans « l'obligation d'abandonner leur notion initiale d'un fait » (Putnam, *Ibid.*) finalement très proche de celle de Hume. L'avènement de la théorie de la relativité et de la mécanique quantique leur montre que l'idée selon laquelle un fait correspond à une impression sensible ne tient plus.

L'impression sensible humienne justifiait ontologiquement qu'on pût parler de fait. S'il est des entités qui sont vues comme factuelles (un électron) sans pourtant correspondre à une impression sensible, la notion même de fait se complexifie.

---

4 L'un des titres de paragraphe de l'ouvrage de Putnam est « une distinction n'est pas une dichotomie : l'analytique et le synthétique ». Putnam à la suite de Dewey, montre que les distinctions sont *nécessaires*, mais que ce qui est à craindre, c'est leur absolutisation en dogme, ce qu'il appelle « une transition décisive entre une innocente distinction et un dualisme métaphysique » (Putnam, 2004, p. 20).

La dichotomie de l'analytique et du synthétique est donc minée par ce que Putnam appelle leur *entrelacement/enchevêtrement*[5] (très difficile de distinguer les énoncés d'observation des énoncés théoriques dans beaucoup d'assertion scientifiques, ce sont les « fils gris » de Quine), et donc par la fragilité de la conception qui consiste à distinguer des faits purs en dehors du langage[6].

De même, la dichotomie métaphysique de la valeur et du fait renvoie également à leur entrelacement, rendu nécessaire cette fois par une autre mise en suspicion de ce qu'est un fait.

1.1.4 *L'entrelacement des faits et des valeurs : l'exemple du mot* cruel

Putnam avance dans la mise en évidence de la difficulté inhérente à la séparation drastique entre faits et valeurs en examinant le cas d'un historien qui décrit « un empereur romain comme cruel » (Putnam, 2004, p. 34). Considérons ici l'intérêt de l'exemple. Faisant cela, l'historien produit une description qu'on pourrait caractériser comme « description épaisse » si l'on suit Descombes (1998) réorganisant l'idée de Geertz (1977). Face à un tel énoncé, le zélateur de la dichotomie fait/valeur pourrait demander à l'historien s'il a produit « un jugement de valeur » ou une « description ». Bien entendu, l'historien répondrait « une description ». Le zélateur de la dichotomie fait/valeur[7] demanderait alors s'il s'agit d'un terme observationnel ou d'un terme théorique. Il est clair que du point de vue de l'historien, ce n'est ni l'un ni l'autre (au sens du positivisme logique). Pour lui, selon Putnam

> « cruel n'est pas le nom d'une propriété physique hypothétique comme *charge*, que nous postulons afin d'expliquer scientifiquement et de prédire certains phénomènes, mais plutôt un terme qui figure dans un certain genre de compréhension réflexive de la rationalité (*rationale*) de la conduite, un compréhension qui inclut à la fois la façon dont l'agent sent et agit et celle dont les autres perçoivent les sentiments et les actions de celui-ci… ».
>
> Putnam, 2004, p. 35

Bien sûr, le positiviste logique pourra déclarer que ce « genre de compréhension scientifique » ne renvoie à rien de scientifique, mais il semble que cette science-là soit très proche du scientisme[8].

Putnam peut ainsi conclure par ce qui constituera le point d'arrivée de ce petit périple exégétique :

> « L'exemple du prédicat "cruel" suggère également que le problème ne consiste pas simplement en ce que la notion empiriste (et plus tard logiquement positiviste) de "fait" était beaucoup trop étroite dès le départ. Un problème plus profond réside en ce que, depuis Hume, les empiristes – et pas seulement les empiristes, mais beaucoup

---

5 Le terme utilisé par Putnam est *entanglement* (2004, p. 28).

6 Ce qui ne signifie pas, de mon point de vue, aboutir au relativisme. Il s'agit simplement de reconnaître qu'une description factuelle est toujours prise dans un langage, ce qui n'est pas contradictoire avec le fait que la réalité existe indépendamment de ce langage, et que sa structure détermine la structure du langage.

7 Pour l'occasion, c'est Carnap que Putnam investit de ce rôle.

8 On pourra suivre Tiercelin (2011) dans sa conceptualisation des critères de détermination du scientisme, au sein du projet assumé d'une métaphysique scientifique.

d'autres aussi bien, à l'intérieur ou à l'extérieur de la philosophie – se dont montrés incapables de comprendre comment description factuelle et évaluation peuvent et doivent être *imbriqués* ».

Putnam, 2004, p. 36

1.2 Penser conjointement les valeurs et les faits

Si l'on suit les analyses de Putnam, on comprend donc que la dichotomie fait/valeur repose sur une conception du fait beaucoup trop dégagée de sa réalité empirique, et donc de la minoration des *faits de valeur*, et du *processus de valuation* dont ces faits sont le « produit ». Je voudrais mettre en regard l'analyse de Putnam avec les conceptions de Fleck.

On se souviendra que le titre du livre fondamental de Fleck (2005) est *Genèse et développement d'un* fait *scientifique.* Dans ce livre, Fleck explique que l'existence d'un fait scientifique ne peut se comprendre sans l'existence d'une *harmonie des illusions*.

Cette « harmonie des illusions » ne constitue nullement, pour Fleck, une sorte de mécompréhension, de leurre, de « principe d'erreur », que ce soit « dans le domaine sensoriel » ou « dans le domaine intellectuel et affectif », si l'on s'attache à la définition du mot « illusion » dans un dictionnaire (Trésor de la Langue Française). *L'harmonie des illusions est consubstantielle au style de pensée*, que Fleck définit en particulier, je le rappelle, comme suit : « Le style de pensée n'est ni une quelconque coloration des concepts ni une quelconque manière d'assembler ces derniers. C'est une force contraignante spécifique s'exerçant sur la pensée et plus encore : c'est la totalité de ce qui est intellectuellement disponible, la disposition pour telle manière de voir ou d'appréhender et non pas telle autre » (Fleck, 2005, pp. 115-116).

L'*harmonie des illusions* correspond donc bien à une force *positive*, au sein du style de pensée propre à un collectif de pensée, ce qui fait dire à Fleck que l'harmonie des illusions n'est pas autre chose que « l'harmonie intrinsèque au style de pensée » (Fleck, 2005, p. 153).

Je vois cette « harmonie » comme proche parente de l'*illusio* bourdieusienne. L'harmonie des illusions, chez Fleck, et *l'illusio*, chez Bourdieu, ressortissent à la même ontologie : les collectifs de pensée (Bourdieu dirait : à l'intérieur d'un champ donné) produisent des styles de pensée (Bourdieu pourrait dire : des principes de vision et de division qui structurent le jeu social). Ceux-ci constituent à la fois des façons de voir, de percevoir, de comprendre, et de ressentir, propres à un groupe donné, et en même temps des manières d'ignorer ce qui échappe au style de pensée, d'ignorer le *hors-champ*[9].

9 On prendra note du fait que si ce façonnage construit (et repose sur) une « harmonie des illusions », une *illusio* (nécessairement) partagée, celles-ci ne s'assimilent en aucun cas au manque de réflexivité qu'on a pu parfois reprocher à l'habitus : d'une certaine manière, c'est tout le contraire. Fleck étudie la genèse d'un fait scientifique, et il use du concept d' « harmonie des illusions » pour décrire l'activité la moins « spontanée », la plus réflexive qui soit, celle la moins susceptible d'être caractérisée comme produite par des « idiots culturels ».

« Harmonie des illusions » et « illusio » proviennent ainsi de l'habileté construite dans des jeux sociaux. L'accord des joueurs dans le jeu qui est au principe, social, de son effectuation, demande cette « harmonie des illusions », cette *illusio*, qui fournit à la fois l'intérêt[10] premier à jouer, le moteur psychique du jeu, et donc les valeurs qui émergent du processus de valuation intrinsèque au jeu. On peut étudier la comparaison qui suit, produite par J.-F. Braunstein entre les conceptions de T. Kuhn et L. Fleck, pour mieux percevoir en quoi « l'illusion », ici, ne s'oppose pas à la vérité.

« La différence entre Kuhn et Fleck sur ce point tient surtout à ce qu'ils ne considèrent pas de la même manière l'influence du social sur la connaissance. Pour Kuhn il s'agit essentiellement d'un obstacle, alors que pour Fleck il s'agit d'une influence positive. Selon Kuhn, quand Fleck parle « d'harmonie des illusions », c'est une « métaphore dommageable, parce qu'elle renforce l'impression qu'en l'absence de pression sociale, l'illusion aurait pu être évitée » (Kuhn, in Fleck, 1979, p. X). Or, pour Fleck il n'y a dans cette notion d'« harmonie des illusions » rien de choquant : il estime simplement à travers cette notion que « l'élaboration d'une connaissance transforme celui qui élabore la connaissance de manière à l'adapter de façon harmonieuse à la connaissance qu'il est en train d'acquérir » et « engendre une applicabilité des résultats scientifiques et la croyance ferme en une vérité qui existerait indépendamment de nous-mêmes » (Fleck, 2005, pp. 114-115). Fleck n'oppose pas vérité et illusion, il estime, comme l'a souligné M. Douglas, que « la vérité, en un sens, est faite d'illusions » (Douglas, 1999, p. 40). Selon Fleck, la société est bien plutôt ce qui permet de créer la connaissance : « celui qui au contraire, considère le facteur social comme un *malum necessarium*, comme une insuffisance malheureusement constitutive du genre humain et qu'il faut se faire un devoir de combattre, celui-ci méconnaît qu'il n'y a vraiment aucun acte cognitif qui ne soit possible sans facteur social, que l'expression « acte cognitif » n'a de signification que lorsqu'elle est en relation avec un collectif de pensée » (Fleck, 2005, p. 62). Fleck va même jusqu'à dire que « l'acte cognitif est l'activité humaine la plus conditionnée qui soit par le social », comme le prouve d'ailleurs l'importance de la « construction de la langue » (Fleck, 2005, p. 62) (Braunstein, 2003/4, p. 411).

Ainsi, le fait dépend d'une *harmonie des illusions*, aussi prégnante pour les faits scientifiques que pour les faits de valeur, sur l'arrière-plan de laquelle doit être perçu l'enchevêtrement de la valeur et du fait. On pourrait dire que le travail d'un exemplaire, au sens Kuhnien du terme, en tant que « paradigme didactique » suppose précisément la production d'une harmonie des illusions.

On peut montrer comment cet entrelacement caractérise les catégorisations entreprises dans cet ouvrage, et comment il est nécessaire que les choses se passent de cette manière.

10 Dans sa *Théorie de la valuation* (2011) Dewey montre que les valeurs naissent des intérêts, des besoins et désirs des individus, et donnent ainsi le sens de leurs actions.

Je prendrai pour cela l'exemple de la notion d'équilibration didactique. Celle-ci repose elle-même sur la notion de jeu d'apprentissage, dont la signification centrale requiert les notions de milieu et de contrat. Comme on l'a vu, un jeu d'apprentissage caractérise le jeu du professeur sur le jeu de l'élève. Il est centré sur un enjeu de savoir, et dépend de la relation particulière, concernant cet enjeu de savoir, établie entre le contrat didactique et le milieu.

Dans cette perspective, vue d'une manière descriptive, l'équilibration didactique caractérise les différents états possibles de cette relation.

Considérons les deux ensembles d'énoncés génériques suivants. « On peut modéliser cette activité comme la suite de deux jeux d'apprentissage. Dans le premier jeu d'apprentissage, la relation milieu-contrat est une relation d'adjuvance du milieu vers le contrat. Dans le second jeu d'apprentissage, la relation milieu-contrat est une relation d'adjuvance du contrat vers le milieu ». Ce premier ensemble d'énoncés est descriptif, dans la mesure où il ne fait pas apparaître de « faits de valeur », aucune valuation.

Considérons maintenant la définition (partielle) suivante du processus d'équilibration didactique, avec ce second ensemble d'énoncés : « L'équilibration didactique est le processus par lequel un certain équilibre dans la relation contrat-milieu est atteint, qui permet de faire avancer le temps didactique, sans glissement ni altération des jeux ». Je voudrais souligner certains traits distinctifs d'une telle définition. Le premier réfère au fait que la définition est en quelque sorte actionnelle, constructive, elle décrit ce qui advient lorsqu'une activité didactique est « équilibrée ». Le second renvoie à un autre aspect : il s'agit d'une définition autant *en creux*, qui ressortit à ce qui se passe lorsque l'équilibration *n'est pas* atteinte (glissement ou altération des jeux), qu'en *plein,* avec les conséquences de son effectuation (avancée du temps didactique). Le troisième, que je vais maintenant expliciter, est qu'il s'agit bien sûr d'une définition d'une certaine manière *normative*.

Cette définition est en effet normative, elle est valuative (évaluative), elle repose sur l'attribution de valeurs à certains comportements, à certaines conséquences de l'action. Je soutiens qu'il ne peut en être autrement conceptuellement, et que c'est précisément ce qui fait son éventuelle pertinence.

On peut distinguer trois dimensions dans cette normativité. La première dimension est la plus importante, dans le sens où elle implique les deux suivantes. Elle réfère à la normativité intrinsèque au processus de conceptualisation didactique. Comme la théorisation didactique concerne un bien humain [11], et une entreprise qui peut être réussie ou échouée, elle doit nécessairement inclure dans la description de l'activité didactique une *prise de position*.

---

11 On pourrait prendre exemple de la manière dont Sen (2003) appuie ses conceptions de l'économie du bien-être sur les *capabilités*, en tant que « réalisations évaluables », qui peuvent concerner les plus élémentaires (par exemple être bien nourri) jusqu'aux plus complexes (participer aux projets d'une communauté, examiner sa propre vie). Putnam (2004) explique alors que le vocabulaire correspondant aux capabilités est fait de concepts enchevêtrés.

Ainsi, dès le premier chapitre de ce livre, en donnant une description grammaticale du jeu didactique qui repose sur ce que j'ai appelé la clause *proprio motu*, j'ai exhibé une structure normative propre à cette activité. Quiconque enseigne ne peut se satisfaire d'une recopie sans puissance d'agir. Un tel énoncé abstrait un principe général, à partir de la réalité empirique de la pratique. Il explicite ce qu'on peut considérer comme une ontologie de cette pratique. J'ai montré en effet qu'un tel énoncé est à la fois grammatical (il tient à la logique même de l'activité) et empiriquement attesté, et qu'on peut en dériver une série de conséquences à la fois grammaticales et empiriquement attestées.

Il est important de bien comprendre ici, que cette structure normative n'est en rien *prescriptive* dans l'enquête. Il ne s'agit pas de dire « Veillez à la clause *proprio motu* ! », ce qui certes peut avoir son sens, mais qui ne caractérise en rien l'effort d'élucidation effectué. Il s'agirait plutôt d'asserter : lorsque vous vous livrez au jeu didactique, une nécessité du jeu tient à la clause *proprio motu*, et donc quiconque joue ce jeu est *tenu* par cette clause, et tient à elle. L'enquête sur le jeu, l'explicitation de son être, révèle sa structure normative, et, après ce premier « résultat » de l'enquête, il faut continuer le travail d'explicitation qui lui est propre. La notion d'équilibration didactique constitue une telle « continuation ». On pourrait la paraphraser en disant : le respect de la clause *proprio motu* tient à la manière dont l'élève construit dans le milieu certains comportements adidactiques dont le contrat didactique, dans sa composante transactionnelle, a pour fonction première de permettre l'existence. Le travail théorique permet alors la valuation d'une dialectique contrat-milieu dont j'ai décrit certains aspects dans ce qui précède. Cette dialectique entrelace donc les faits, les aspects purement descriptifs qui contrastent par exemple une assertion d'élève dense en savoir et une assertion d'élève pauvre en savoir, et les valeurs, le fait d'accorder de la valeur à la production de tel énoncé, par tel élève, à tel moment. L'enquête est donc elle-même instituée dans une entrelacement des fonctions évaluatives et descriptives.

Pour s'en persuader davantage, on peut saisir ce qui constitue le parcours à la fois évaluatif et descriptif de l'assertion 1 « le jeu didactique doit satisfaire à la clause proprio motu » à l'assertion 2 « le respect de la clause *proprio motu* se manifeste par l'équilibration didactique, processus par lequel un certain équilibre dans la relation contrat-milieu est atteint, qui permet de faire avancer le temps didactique, sans glissement ni altération des jeux ».

Cette seconde assertion est ainsi faite de termes ou expressions à valeurs surtout descriptive (contrat ; milieu ; temps didactique) d'autres à valeur surtout évaluative (équilibre, glissement, altération, faire avancer). On perçoit bien que si cette assertion est normative, elle est bâtie sur des descripteurs sans lesquels elle n'aurait aucun sens. Finalement, donc, l'enquête part des nécessités grammaticales (la clause *proprio motu*, la dialectique réticence-expression, etc.), les plongent dans l'empirie, où elle trouve de nouveaux descripteurs qui lui permettent de rendre compte le plus finement possible de la nature réelle du jeu joué, et elle opère la valuation de certaines structures fournies par ces descripteurs grâce à l'ontologie normative propre

au jeu que les nécessités grammaticales ont révélée. On pourrait dire donc que le concept d'équilibration didactique est un concept enchevêtré, ce qui ne signifie pas, comme Blackburn (2003) l'a fait justement remarquer, qu'il est impossible de démêler par l'analyse sa part « évaluative » de sa part « descriptive » – j'ai bien commencé à le faire ci-dessus.

Parler d'enchevêtrement, cela signifie *que le concept doit son efficacité (s'il en a), épistémique ou pragmatique à cet enchevêtrement*, et qu'il peut être et doit être critiqué à la fois sur ses aspects descriptifs, sur ses aspects de valuation, et sur la manière dont il organise l'interdépendance de ces aspects évaluatifs et descriptifs [12].

À côté de cette normativité intrinsèque au processus de conceptualisation, il faut en distinguer deux autres, propres au processus d'analyse. La première, interne, réfère, pour notre exemple, à la manière dont l'activité didactique atteint ou n'atteint pas les buts que s'est fixés le professeur. Elle concerne donc directement l'enjeu propre du jeu d'apprentissage. L'exercice normatif peut alors être produit par le professeur, ou par le chercheur, en fonction de la modélisation qu'il aura produite.

La seconde, externe, porte sur cet enjeu lui-même, dans sa nature, et plus généralement sur la structure curriculaire au sein de laquelle s'insère cet enjeu.

La recherche, lorsqu'elle produit le notion d'équilibration, est donc elle même impliquée dans un processus normatif, qui consiste à donner, au plan interne, une certaine valeur à telle ou telle manière de faire jouer le jeu d'apprentissage, et au plan externe, une certaine valeur à la structure plus générale dans laquelle s'insère cet enjeu. Pour le dire autrement, il est de la responsabilité du chercheur qui a produit le concept d'équilibration de donner une valeur à la manière dont tel jeu d'apprentissage (ou telle succession de jeu) a pu faire avancer le temps didactique. Il est aussi (et peut-être encore davantage) de sa responsabilité de donner une valeur à la façon dont cette équilibration prend appui ou non, dans la structure curriculaire au sein de laquelle elle s'inscrit, sur les pratiques savantes avec lesquelles on peut la mettre en référence.

On voit comment, dans une telle perspective, le travail scientifique nécessite de penser conjointement les valeurs et les faits. L'enquête didactique est une double enquête : descriptive et analytique dans l'explicitation grammaticale du jeu didactique ; évaluative et analytique dans la valuation des structures descriptives mises au jour. Les éléments propres à cette double enquête sont consubstantiellement liés, enchevêtrés : sans des structures descriptives de plus en plus fines et adéquates, le processus de valuation perd sa substance ; sans processus de valuation, ces structures descriptives, en perdant toute fonctionnalité, deviennent des outils sans usage.

12 En ceci, il doit échapper à l'inconvénient majeur de l'usage, par leurs adeptes, des concepts épais (concepts auxquels on peut assimiler les concepts enchevêtrés), qui tendrait à prémunir ceux-ci de toute critique, au prétexte de l'adhérence de leur holisme à une « forme de vie » (Blackburn, 2003).

2. LE SENS DE LA DIDACTIQUE : ÉTHIQUE ET POLITIQUE

2.1 La représentation de la culture : les poètes et les savants

En 1901, Charles Péguy (1873-1914) publie aux *Cahiers de la Quinzaine* un ouvrage d'Antonin Lavergne (1863-1941), *Jean Coste ou l'instituteur de village* (1903), écrit en 1895-1896. Le livre, qui décrit comment un instituteur de village passe de la pauvreté à la misère, est fortement critiqué. Péguy, pour prendre sa défense, et pour exprimer sa vision à la fois épistémologique et politique du rôle de l'instituteur, écrit *De Jean Coste* (1902). J'en extrais ce passage :

> « Il ne faut pas que l'instituteur soit dans la commune le représentant du gouvernement ; il convient qu'il y soit le représentant de l'humanité ; ce n'est pas un président du Conseil, si considérable que soit un président du Conseil, ce n'est pas une majorité qu'il faut que l'instituteur dans la commune représente : il est le représentant-né de personnages moins transitoires, il est le seul et l'inestimable représentant des poètes et des artistes, des philosophes et des savants, des hommes qui ont fait et qui maintiennent l'humanité. Il doit assurer la représentation de la culture. C'est pour cela qu'il ne peut assurer la représentation de la politique, parce qu'il ne peut pas cumuler les deux représentations.
>
> Mais pour cela, nous devons avoir le courage de le répéter aux instituteurs, il est indispensable qu'ils se cultivent eux-mêmes ; il ne s'agit pas d'enseigner à tort et à travers ; il faut savoir ce que l'on enseigne, c'est-à-dire qu'il faut avoir commencé par s'enseigner soi-même ; les hommes les plus éminents ne cessent pas de se cultiver, ou plutôt les hommes les plus éminents sont ceux qui n'ont pas cessé, qui ne cessent pas de se cultiver, de travailler ; on n'a rien sans peine, et la vie est un perpétuel travail. Afin de s'assurer la clientèle des instituteurs, on leur a trop laissé croire que l'enseignement se conférait. L'enseignement ne se confère pas : il se travaille, et se communique. On les a inondés de catéchismes républicains, de bréviaires laïques, de formulaires. C'était avantageux pour les auteurs de ces volumes, et pour les maisons d'édition. Mais ce n'est pas en récitant des bréviaires qu'un homme se forme, c'est en lisant, en regardant, en écoutant. Qu'on lise Rabelais ou Calvin, Molière ou Montaigne, Racine ou Descartes, Pascal ou Corneille, Rousseau ou Voltaire, Vigny ou Lamartine, c'est en lisant qu'un homme se forme, et non pas récitant des manuels. Et c'est, aussi, en travaillant, modestement ».

Ces propos, de mon point de vue, ont une résonance étonnante aujourd'hui.

Étonnante, parce que la première phrase (« Il ne faut pas que l'instituteur soit dans la commune le représentant du gouvernement »), écrite à *l'intérieur* d'une position laïque, s'élève contre ce qui est évoqué dans la deuxième partie du texte (la récitation de « bréviaires laïques »). Elle acquiert un sens actuel, tant à cause de la question laïque, dont l'expression est de nos jours si souvent dévoyée, qu'à cause de ces « bréviaires » dont on inonde les professeurs aujourd'hui bien plus qu'au temps de Péguy – bréviaires contemporains dont on n'est pas sûr qu'ils présentent au moins l'avantage de la laïcité, ni qu'ils veuillent faire autre chose du professeur que « le représentant du gouvernement ».

Toutefois, il s'agit d'un autre aspect que je veux souligner dans ces propos, qui lui est lié, mais qui a son autonomie. Il s'agit de la fonction, à la fois de l'être même et de la mission de l'Instituteur, terme auquel je donnerai ici le même sens générique que j'ai donné à celui de Professeur dans ce livre. Péguy nous dit que l'Instituteur « est le seul et l'inestimable représentant des poètes et des artistes, des philosophes et des savants, des hommes qui ont fait et qui maintiennent l'humanité », il doit donc « assurer la représentation de la culture ».

La seconde partie du texte de Péguy peut être lue d'une part comme la conséquence concrète de cette fonction de représentation de la culture pour l'activité au jour le jour du professeur, et aussi, dans un certain sens, comme un argument en faveur d'une image que j'ai essayé de peindre dans ce livre. « Il ne s'agit pas d'enseigner à tort et à travers ; il faut savoir ce que l'on enseigne, c'est-à-dire qu'il faut avoir commencé par s'enseigner soi-même… L'enseignement ne se confère pas : il se travaille, et se communique ».

Les propos de Péguy sont encore aujourd'hui radicaux et fondateurs. Le professeur assure la représentation de la culture, c'est-à-dire de ceux qui ont fait et qui maintiennent l'humanité. Parmi eux, en particulier, les poètes et les artistes, les philosophes et les savants. Mais, de mon point de vue, il faut entendre le mot « savant » au sens large [13], au sens que je lui ai donné dans cet ouvrage : il faut entendre avec lui l'ensemble des arts et des sciences, comme on disait au temps de l'Encyclopédie, et comme on le concevait à la naissance de l'*Humanisme*. Les concepteurs et constructeurs d'un pont ou d'un panier, les médecins, les agriculteurs, les pêcheurs, les ajusteurs, les typographes, les œnologues, ceux qui prennent soin des très jeunes enfants et des personnes âgées, et tous les autres, font aussi partie de « ceux qui ont fait et maintiennent l'humanité ».

Assurer « la représentation de la culture », c'est donc représenter les poètes et les savants qui ont fait et maintiennent l'humanité, c'est donc représenter leurs œuvres, qui expriment la création humaine. Pour cela, le Professeur doit, comme le dit si bien Péguy, s'enseigner soi-même, il doit lire, il doit travailler le savoir ; il doit donc aussi faire lire, et faire travailler le savoir, pour communiquer l'enseignement, pour communiquer ce qu'il a pu s'enseigner. On peut, au terme de ce livre, proposer sans aucun doute un pendant à la clause *proprio motu*, avec laquelle j'ai désignée sténographiquement une nécessité fondamentale de l'éducation depuis toujours reconnue et pratiquée. Il faut reconnaître, du côté du professeur, une autre nécessité, celle de s'enseigner soi-même. On pourrait ainsi résumer : le professeur doit faire apprendre ce qu'il s'est enseigné lui-même. D'une formule un peu étrange mais ramassée, on pourrait désigner ainsi le travail du professeur en direction de l'élève : le

13 Il faut entendre le mot « savant » au sens large, et aussi au sens restreint. Il est très significatif que dans ses propos illustratifs Péguy ne cite, même de l'intérieur de son propre point de vue, aucun musicien, aucun peintre, et aucun *scientifique* (Archimède, Galilée, Harvey, Newton, Maxwell, n'auraient-ils pas contribué à faire l'humanité ?), comme si ses propos consacraient le seul humanisme *littéraire*, comme s'ils préfiguraient ce qui allait devenir la culture *scolaire*.

professeur doit (le) faire s'enseigner. Mais pour faire s'enseigner, *il faut s'être enseigné soi-même*.

De telles assertions sont de mon point de vue le résultat d'une enquête ontologique forcément normative, à la mesure de l'éducation elle-même. Dès lors qu'on admet la clause *proprio motu*, dès lors qu'on pense nécessaire, pour l'élève, un rapport de première main à la connaissance, on ne peut penser le professeur dans un rapport différent. Qu'un professeur puisse enseigner hors de ce rapport de première main ne signifie pas une erreur de l'enquête ontologique. Cela signifie que l'être des pratiques humaines est par essence plus ou moins atteint par ceux qui les vivent.

Assurer « la représentation de la culture », c'est donc, pour le professeur, et pour les collectifs au sein desquels il travaille, vivre le savoir et ses œuvres et les faire vivre à ses élèves, dans l'enquête rationnelle. L'enquête rationnelle est cette forme qui fait autant droit à la vie du savoir sur lequel on enquête (« les œuvres qui ont fait et qui maintiennent l'humanité ») qu'à la vie de l'enquêteur avec ce savoir (le « s'enseigner soi-même »). La vertu de l'enquête ne se résume d'ailleurs pas uniquement à cette adéquation ontologique à ce que sont le savoir et l'autonomie de l'humain. L'enquête revêt aussi une signification éthique : comment rendre justice aux œuvres de l'humanité, qui représentent des processus vivants nés du travail de questions et de problèmes, en ignorant tout de ce travail et de ces processus ? Comment rendre justice au travail du poète ou du savant en enseignant, en apprenant *dogmatiquement* ?

La fonction professorale qui consiste à assurer la représentation de la culture rencontre ainsi la conception démocratique de Dewey que je citais plus haut. La foi en l'intelligence humaine, dès lors qu'elle se trouve débarrassée de ce qui l'opprime, et des pressions dogmatiques qui empêchent de penser, est une foi dans le pouvoir de la délibération et du penser par soi-même, certes, mais elle est aussi une foi dans le pouvoir des œuvres [14].

Bien avant Dewey ou Péguy, Lessing s'était exprimé avec une grande force sur le sujet, dans le dernier chapitre de ses *Traités sur la Fable* [15], chapitre intitulé *Sur une utilité particulière des fables dans les écoles*. Ses propos expriment je crois remarquablement cet entrelacs de la connaissance de première main de l'œuvre et du rapport créatif, expressif, à l'œuvre que suppose à mon sens la représentation de la culture. Quelle peut être l'« utilité » de la Fable ? Voici comment Lessing (2008, pp. 91-92) répond à cette question :

> « Je donnerais volontiers à l'utilité dont je veux parler, et que je me propose plutôt d'effleurer que d'approfondir, le nom d'utilité *heuristique*. – D'où vient qu'en général, dans les sciences comme dans les arts, nous avons si peu d'inventeurs, si peu de têtes qui pensent par elles-mêmes ? La meilleure réponse qu'on puisse faire à cette

14 Dewey s'est exprimé, en s'opposant avec force à certains courants de « l'école nouvelle » (en particulier aux États-Unis), contre l'affaiblissement des enjeux de savoir, pour l'enseignement des disciplines, et pour le maintien du rapport aux œuvres, notamment dans *Expérience et Éducation*, sans aucunement limiter la culture à la culture littéraire (dans l'école-laboratoire de Chicago, les élèves cultivaient la terre, ou faisaient la cuisine par exemple), mais sans aucunement ignorer la culture littéraire, bien au contraire.

15 Publié initialement en 1759.

question c'est de demander pourquoi on ne nous éduque pas mieux. Nous recevons notre âme de Dieu, mais le *génie*, c'est à l'éducation de nous le donner ».

Lessing produit ici une note de bas de page qui définit ce qu'il entend par génie [16] :

« Il faut entendre dans "génie" l'*ingenium* : c'est une certaine pénétration de l'esprit, une faculté synthétique permettant de rapprocher des idées éloignées les une des autres afin de *trouver*, au sens d'*inventer* ».

Lessing poursuit alors :

« Un enfant dont on s'applique à former et à étendre autant qu'il est possible toutes les facultés de l'âme, en les développant en même temps et dans des proportions égales ; à qui l'on fait contracter l'habitude de comparer sur-le-champ les connaissances dont il s'enrichit chaque jour avec celles qu'il avait déjà le jour précédent, et de prendre garde à si cette comparaison ne présente pas à son esprit quelque idée qui ne lui ait pas été suggérée ; que l'on promène continuellement d'une science à l'autre ; que l'on instruit à s'élever aussi facilement du particulier au général qu'à redescende du général au particulier ; cet enfant *deviendra* un homme avec du génie, ou alors il n'est pas possible de rien *devenir* en ce monde ».

On voit bien les principes fondamentaux de l'*ingenium* selon Lessing : le développement harmonieux de toutes les facultés de l'âme ; la variété des sciences fréquentées ; la comparaison pour l'invention ; le cheminement incessant entre général et particulier. La suite du chapitre est alors passionnante, et nécessiterait une étude didactique en soi. Je la résume très brièvement : Lessing trouve dans *l'invention* des Fables le paradigme de la formation de l'*ingenium*, du génie. Il expose une nouvelle fois le principe de réduction au particulier qu'il a trouvé chez Wolf [17], qui suppose assurément une connaissance profonde du particulier. Il est alors patent que « le principe de réduction ne va pas sans de grande difficultés. Il exige une connaissance étendue du particulier et de toutes les choses individuelles sur lesquelles roule la réduction. Comment peut-on l'exiger des jeunes gens ? ». Lessing avance alors dans son enquête, et rencontre alors la suggestion d'un auteur [18], qui incite le professeur à tirer partie de la fréquentation des champs et des forêts, de la chasse, fréquentation dans laquelle il faudra remarquer des choses particulières ressemblant aux mœurs humaines, dont on fera une « fable symbolique ».

Lessing s'exprime alors comme suit :

« Un habile professeur pourrait s'épargner la peine de traverser les forêts et de courir à la chasse avec son élève ; il trouverait une espèce de chasse même dans les anciennes fables, tantôt en raccourcissant l'histoire, tantôt en la conduisant plus loin, et d'autres fois en changeant certaines circonstances de manière qu'une autre morale s'y laisse reconnaître ».

Lessing, 2008, p. 94

Et Lessing de joindre le geste (intellectuel) à la parole, et de montrer comment on peut inciter l'élève à modifier de telle ou telle façon telle fable d'Ésope, ainsi qu'il l'a fait *lui-même*, en renvoyant alors à ses propres fables

16 C'était le sens précis que donnait Alain Mercier au terme « génie », dans l'ouvrage intitulé *Le génie didactique* (Mercier, Rouchier & Lemoyne, 2001).

17 Ainsi que je l'ai rappelé au Chapitre Neuf de cet ouvrage.

18 Qui d'une certaine manière anticipe, avec une grande pénétration didactique, Freinet et ses classes-promenades.

(deuxième partie de ses *Traités sur les Fables*), et en dévoilant un art d'écrire qui donne chair aux principes d'*ingenium* qu'il vient de dégager, art d'écrire toujours fondé sur la compréhension et l'appréciation profondes de la Fable reprise.

Ainsi d'une certaine manière Lessing condense-t-il dans l'invention de la Fable par les élèves ce paradigme de *représentation de la culture dans l'enquête* que je veux identifier ici.

La culture est représentée dans les œuvres, les œuvres elles-mêmes font l'objet de l'étude, mais l'étude ne s'arrête pas aux œuvres, elle consiste à les *reprendre*, à les retravailler, à reposer et traiter différemment les questions qui les ont produites. Les œuvres, puisqu'elles constituent une reconstruction de l'expérience humaine, puisqu'elles donnent à voir ses particularités, peuvent faire l'objet de l'enquête, et d'une enquête au sein de laquelle l'élève est un *auteur,* non seulement un *lecteur*, et non seulement un auteur d'analyse, comme pourrait l'être un critique, mais un *producteur d'œuvres* littéraires, comme l'est, dans le cas étudié ici, le fabuliste. On voit, enfin, que le professeur incarne avec force celui qui s'est enseigné soi-même, puisque Lessing, qui est ce professeur, a composé lui-même les Fables sur le fonds des mêmes principes producteurs qu'il fait découvrir à ses élèves.

Assurer la représentation de la culture dans l'enquête, c'est donc familiariser l'élève avec *les taxonomies* et les *lexiques* (Kuhn, 2002) de la culture, dans l'enquête, ce qui signifie toujours initier à des *savoir-comment*, et à des principes d'engendrement et d'invention. Ce que les élèves (plus ou moins imaginaires) de Lessing apprennent dans son dispositif didactique, ce n'est pas seulement un rapport entre le particulier et le général tel qu'il est conçu par le génie d'Esope dans telle ou telle fable, c'est, à partir de ce rapport, d'autres rapports possibles, qu'il leur appartient d'explorer. Il s'agit donc, dans ce paradigme de représentation de la culture dans l'enquête, de *nourrir* la transmission, c'est-à-dire de rendre la transmission *poïétique*, de lui permettre de donner à l'élève une puissance de création.

Les structures théoriques présentées dans ce livre expriment cette nécessité dans la relation construite entre les jeux d'apprentissage, qui constituent l'immédiat de la relation didactique, et les jeux épistémiques qui peuvent précisément, en leur fournissant une référence, nourrir la transmission. C'est de cette façon que j'analyserai les propositions de Lessing sur la Fable : enseigner, la Fable, pour lui, c'est enseigner l'invention de la Fable, c'est donc d'abord produire un modèle de l'invention de la Fable, le *jeu épistémique* de l'invention d'une Fable. C'est ensuite produire des activités didactiques qu'on peut modéliser comme des jeux d'apprentissage : par exemple, après avoir lu et commenté une Fable donnée, imaginer des contrefactuels (et si, dans la Fable du lion et de l'âne qui partent chasser ensemble, l'âne était rendu fier par une telle compagnie ?). De tels jeux d'apprentissage sont fécondés par le jeu épistémique de l'invention, et peu à peu, c'est bien l'invention qui pourra prendre toute la place, l'apprentissage s'étant consumé dans la production de la pratique savante.

2.2 L'enquête éthique

Tirer toutes les conséquences du rejet de la dichotomie de la valeur et des faits, c'est assurément, comme l'exprimait Dewey, considérer que l'enquête rationnelle, dont les résultats sont considérables dans les sciences, doit gagner l'éthique elle-même.

Dewey commence par donner une définition large de l'éthique :

> « L'éthique, mot qui, il faut s'en souvenir, signifie à la fois une moralité entendue comme fait socioculturel pratique concernant ce qui est bon ou mauvais, la question du bien ou du mal, mais aussi les théories concernant les fins, les critères, et les principes selon lesquels on peut justifier de l'état réel des choses. En fait, il est tout simplement évident que toute enquête portant sur ce qui est profondément et spécifiquement humain entre nécessairement dans le domaine de l'éthique, qu'elle le veuille ou non ».
>
> Dewey, 2003, p. 29

Ce que Dewey et les pragmatistes (dont Putnam, comme on l'a vu ci-dessus) affirment, c'est que l'enquête éthique peut et doit être rationnelle, au sens, par exemple, de la détermination des fins de l'action en relation dialectique avec les moyens.

Une telle conception des choses a de très grandes conséquences pour la didactique. La première tient précisément à cette mutuelle spécification des fins et des moyens dont l'ingénierie didactique est une exemple emblématique. Se mettre d'accord sur une fin (par exemple assurer l'autonomie intellectuelle des élèves dans leur invention d'une Fable) n'aurait guère de sens si cette fin générale n'était elle-même réduite à une fin pratique spécifique, qui soit rationnellement produite à partir de la fin générale (par exemple pouvoir exploiter un contrefactuel d'une idée contenue dans une Fable prise comme point de départ). On voit bien que cette fin spécifique peut être vue également comme un moyen (l'un des moyens de l'invention) et que ce moyen lui-même peut être vu comme une fin plus générale pour d'autres fins spécifiques qui peuvent lui être rapportées en tant que moyens (par exemple pouvoir produire un contrefactuel).

On voit ainsi comment élaborer une telle structure contrefactuelle à la morale des *Animaux malades de la peste* pourrait amener à une profonde réflexion éthique sur ce qu'est la justice, et à l'imagination d'un monde possible, fort différent de celui de La Fontaine, dans lequel les jugements de justice ne dépendent pas de la puissance ou de la faiblesse des justiciables – monde dont on aimerait espérer qu'il a quelque rapport avec notre monde actuel. Une telle réflexion aurait la forme d'une enquête éthique, elle concernerait « les fins, les critères, et les principes selon lesquels on peut justifier de l'état réel des choses » à ceci près que « l'état des choses », ici, ne serait pas « réel », mais celui que l'imagination des enquêteurs serait capable de produire, et de justifier, en articulant les raisons qui permettraient de considérer telle ou telle manière de garantir la justice, telle ou telle institution, comme *meilleure* que d'autres.

Ceci m'amène à une deuxième conséquence d'une telle conception de l'enquête éthique, que je voudrais mentionner ici. La philosophie morale récente montre une reconceptualisation radicale (Laugier, 2006) de l'expé-

rience littéraire, et de la représentation de la culture que celle-ci implique. Laugier (2006, pp. 7-8) montre ainsi comment la littérature peut se concevoir comme une description de pratique qui ne se limite pas aux pratiques elles-mêmes, mais qui amène, dans la redescription exploratoire, à ce qu'on pourrait appeler la réinvention de nos pratiques :

> « Ryle observait que les romans de Jane Austen étaient centrés sur des concepts : *Sense and Sensibility* (titre repris ou presque par J.L. Austin), *Pride and Prejudice, Persuasion*. Diamond décrit la lecture de James comme une *aventure conceptuelle*. Il ne s'agit pas simplement de décrire nos pratiques pour mettre en évidence notre vie morale, de renvoyer à "l'usage" et une vision "quiétiste"… L'usage, les pratiques sont *exploratoires.* Ce sont des lieux et formes d'expression morales qui doivent être décrits et analysés et auxquels il s'agit de répondre (ré-agir)… La communication dans les affaires de morale, comme en beaucoup d'autres, inclut l'exploration de ce qui pourra donner aux participants la capacité de s'atteindre mutuellement : cela n'est pas "donné" par l'existence d'une "pratique". Nos pratiques sont exploratoires, et ce n'est qu'à travers cette exploration que nous parvenons à avoir une vision complète de ce que nous pensions ou de ce que nous voulions dire ».

Ainsi, poursuit Laugier (2006, p. 8)

> « On ne peut séparer le conceptuel et le sensible en morale : l'éducation morale apportée par la littérature est une éducation indissolublement conceptuelle, et sensible (et il n'est pas étonnant que la grande référence pour Ryle, Cavell, Diamond – ainsi que pour Austin, même s'il n'exploite pas autant le filon soit Jane Austen, l'auteur de *Sense and Sensibility*). Éducation du concept par l'expérience et la perception, et inversement, formation de l'expérience et éducation des sentiments par l'intelligence même apportée à la lecture, ensemble, par l'auteur et le lecteur ».

Ainsi, suivre la recommandation de Dewey, et utiliser les méthodes de la science pour engager l'enquête éthique ne revient nullement à sombrer dans le scientisme. L'enquête rationnelle éthique, dans le monde des humains où les savoirs sont faits de « fils gris » des valeurs et des faits enchevêtrés, présente sans aucun doute une parenté générique essentielle avec l'enquête produite dans le monde de la nature physique ou biologique, mais elle présente aussi des spécificités, qu'on doit pouvoir, à mon sens, considérer comme des *spécifications* du paradigme général de l'enquête rationnelle. Reconnaître, comme la littérature nous le fait appréhender, l'entrelacement des raisons et des sentiments dans l'expérience, ce n'est pas affaiblir la puissance de la démarche de connaissance, c'est faire preuve de *plus de science*.

Même si je ne l'ai pas explorée dans ce livre, cette seconde conséquence de l'étendue du paradigme de l'enquête rationnelle à l'éthique, et de la reconfiguration de ce paradigme par l'éthique, a un impact didactique majeur. L'enchevêtrement des faits et des valeurs, l'entrelacement du sensible et du conceptuel constituent autant de critères de cette reconstruction de l'expérience que constitue l'éducation. L'école de Vence, et sa *réunion de coopérative*, telle qu'elle est relatée et conceptualisée par Henri Go, nous montrent ce que pourrait signifier une expérience didactique qui repose sur cette exploration des formes d'expression morales dont parle Sandra Laugier. L'institution de *la bonne humeur*, que l'école de Vence fait vivre, selon Go, nous fait appréhender en quoi, si le sens du savoir réside dans la vie bonne, c'est dans l'ici et maintenant de sa transmission, et dans l'èthos que celle-ci implique, qu'il doit commencer de faire effet.

La didactique se doit d'intégrer l'enquête éthique, qui est une enquête anthropologique, à la fois dans son projet de connaissance, et dans la manière dont elle peut aider à penser l'enseignement.

2.3 Politique de l'émancipation

Passer de la *dichotomie* des valeurs et des faits à une simple *distinction* utile pour l'analyse, intégrer la nécessité d'entrelacement de la valeur et du fait dans une dialectique propre à la détermination réciproque des fins et des moyens, lier organiquement le descriptif et l'évaluatif dans le processus de valuation, tout cela ne peut s'établir sans conséquences directe sur le régime épistémologique général dans lequel penser la didactique.

Si l'enquête rationnelle, comme le pensait Dewey (1938), incarne la forme dynamique première de notre logique, elle devient le premier instrument didactique, grâce auquel à la fois le professeur et l'élève, chacun pour soi et dans l'action conjointe, établissent un rapport de première main au savoir. Une telle assomption, j'ai déjà eu l'occasion d'en avancer l'idée, n'est alors pas sans conséquence sur les fins *politiques* qu'on attribue à l'éducation, elle implique même directement une fin politique, qui est celle de l'émancipation. Je propose d'inscrire l'entreprise didactique dans ce que Putnam a appelé les Troisièmes Lumières.

2.3.1 *La didactique et les Troisièmes Lumières*

Dans la première de ses *Spinoza Lectures*, données à Amsterdam, Putnam (2001) soutient l'idée que l'histoire a vu se succéder trois avatars des Lumières.

Le premier se déploie en Grèce ancienne. Putnam évoque l'*Eutyphron,* que Platon écrivit à la fin du quatrième siècle avant le Christ. Le dialogue met aux prises Socrate et Eutyphron, qui va plaider contre son propre père, auteur de la mort accidentelle d'un ouvrier, coupable de meurtre, qu'il avait fait emprisonner, et qui est mort de froid et de fin. Le dialogue, dit Putnam, inclut la question fameuse de savoir si les actions sont pieuses parce que les dieux les approuvent ou si c'est parce qu'elles sont pieuses que les dieux les approuvent.

Putnam tire la leçon suivante du dialogue platonicien :

> « Socrates does not pretend to have an *answer* on the difficult question of the nature of piety. Rather, what he claims is that is not a sufficient answer to the question to give a list of actions that are conventionally regarded as pious and a list of actions that are conventionally regarded as impious – and certainly not a sufficient answer to appeal to the Greek analogue of Revelation, the stories about the gods.
>
> Philosophy, in this dialogue, already represents what I shall call reflective transcendence; that is, standing back from conventional opinion, on the one hand, and the authority of Revelation (i.e., of literally an uncritically accepted religious texts or myths) on the other, and asking "Why ?" »

Le concept de transcendance réflexive renvoie selon moi à l'idée que Putnam se fait de la raison :

> « Mon idée est que les “règles en vigueur” (*standards*) que retiennent, explicitement ou implicitement, une culture ou une sous-culture, ne peuvent pas *définir* ce qu’est la raison, pas même une raison en contexte, dans la mesure où, pour leur interprétation, elles présupposent cette raisons (elle présupposent une “disposition raisonnable” *[reasonableness]*). D’un côté, sans culture, sans pratiques, sans procédures, il n’y a pas du tout de “disposition raisonnable” ; mais, d’un autre côté, les cultures, les pratiques, les procédures dont nous héritons ne constituent pas non plus un algorithme que nous devons suivre servilement… En ce sens, la raison est à la fois immanente (puisqu’on ne saurait la trouver hors d’institutions et de jeux de langage concrets) et transcendante (puisque c’est une idée régulatrice que nous utilisons afin de critiquer la conduite de *toute* activité et de *toute* institution) ».
>
> Putnam, 1992, p. 25 [19]

Parler de « transcendance réflexive », c’est donc accorder à la raison, à l’intelligence, cette valeur transcendante qui permet de dépasser, Socrate nous le montre dans l’Eutyphron, à la fois « l’opinion commune » et la « révélation ».

Putnam aborde ensuite les « deuxièmes » Lumières, *les Lumières historiques*, en montrant l’importance décisive, dans leur mouvement, des philosophies du contrat social et des « droits naturels », d’une part, et d’autre part des progrès de la science, qui fournissent une confiance presque inépuisable dans les capacités et l’esprit humain. Putnam compare ainsi les premières et les secondes Lumières :

> « If we compare the seventeenth and eighteenth century enlightenment, the Enlightenment with a capital “E”, with the earlier Platonic enlightenment, it is not hard to perceive both similarities and differences. On the side of similarities, there is the same aspiration to reflective transcendence, the same willingness to criticize conventional beliefs and institutions, and to propose radical reforms… The similarities between the Platonic enlightenment and the seventeenth and eighteenth century Enlightenment extend farther : there is the same enthusiasm for the new science, (in Plato’s case, enthusiasm for Euclidean geometry) and there is the same refusal to allow questions of ethics and political philosophy to be decided by an appeal to religious texts and/or myths ».
>
> Putnam, 2001, p. 15-17

Une différence fondamentale entre les deux Lumières réside dans la contestation, par les secondes Lumières, de la « méritocratie » propre à la République platonicienne gouvernée par les seuls philosophes, sans contrat social.

Putnam envisage ensuite ce qu’il appelle les Troisièmes Lumières, qui ne sont pas encore advenues aujourd’hui, mais dont il souhaite avec force le déploiement. Pour lui, le penseur de ces troisièmes Lumières est Dewey, et les Troisièmes Lumières sont des Lumières pragmatistes.

Se fondant sur l’apport de Dewey, Putnam recense des similitudes entre les deux premières Lumières et les « futures » troisièmes, en particulier la transcendance réflexive due à la raison, où, comme Dewey préfère la nommer, *l’intelligence* que nous pouvons mettre dans le traitement de nos problèmes, y compris, comme nous l’avons vu, dans nos problèmes éthiques.

---

19 Traduction française d’un texte de Putnam, publié en 1983, « Why reason cant’ be naturalized ».

La première différence marquante tient, selon Putnam, à la nature de la raison : comme j'en ai approché l'idée ci-dessus, la raison ne s'applique plus, chez les pragmatistes, en tant que système théorique clos, à des données indépendantes des concepts théoriques :

> « Dewey, continuing the line of thought that James had begun, insists that by creating new observation-concepts we "institute new data"… *Neither the form of possible explanations nor the form of possible data can be fixed in advance, one and for all* ».
> Putnam, 2001, pp. 19-20

La seconde différence tient au fait, selon Putnam, que pour les troisièmes Lumières, le modèle selon lequel le gouvernement se fait avec le consentement des gouvernés est la conséquence de la socialité foncière de l'humain, plutôt qu'il ne consiste dans l'adoption *volontaire* d'un contrat social. Pour Dewey, hégélien sous cet aspect, l'être humain est « communautaire » par essence. Pour lui, donc la question première est de justifier l'idée selon laquelle des communautés humaines « moralement décentes » doivent être démocratiquement organisées (Putnam, 2001, p. 24). Faisant cela, Dewey met en cause ce qu'on pourrait appeler le « gouvernement des experts », au profit d'un usage intelligent de l'expertise, *l'usage intelligent que permet l'éducation.* Putnam argumente ainsi :

> « As Dewey makes clear in many of his essays and books, we need experts, including social scientists and professional educators like himself… If democracy is to be both participatory and deliberative, education must not be a matter of simply teaching people to learn things by rote and believe what they are taught. In a deliberative democracy, how to think for oneself, learning to question, learning to criticize is fundamental. But thinking for oneself does not exclude, it requires, learning when and where to seek expert knowledge ».
> Putnam, 2001, p. 25

Ainsi les Troisièmes Lumières reposent-elles sur la connaissance qu'apporte l'enquête, ce qui suppose un rapport spécifique aux œuvres déjà accomplies – ces réponses (plus ou moins) déjà produites dans la culture aux questions que l'on se pose, que Chevallard (Chevallard, 2007 ; Chevallard & Ladage, 2010), comme nous l'avons vu au chapitre 9, désigne sous l'expression $R^{\lozenge}$ dans son schéma herbartien – rapport qui ne saurait suffire à représenter toute l'enquête, dans l'agir de soi-même (Descombes, 2004). Ainsi les Troisièmes lumières sont elles, encore plus que celles qui les ont précédées, les Lumières de l'Éducation, celles qui dépendent organiquement de l'Éducation pour leur persévérance et pour leur développement. Je vais rapidement revenir sur ce point, mais il me faut auparavant insister encore, à la suite de Putnam commentant Dewey, sur le lien profond entre *politique d'émancipation* – à la suite de Dewey, Putnam décrit la philosophie comme la « critique des critiques » qui permet le penser par soi-même – éthique, et épistémologie. Voici comment Putnam montre cette solidarité intrinsèque.

> « Any human problem at all, insofar as it impacts our collective or individual welfare, is insofar "ethical" – but it may also be at the same time aesthetic, or logical, or scientific, or just about anything else, and if we solve a problem and cannot say, at the end of the day, whether it was an "ethical problem" in the conventional sense of the term, that is not at all a bad thing. Thinking of logic, as Dewey did, as the theory of inquiry and not as a branch of mathematics that happens to be taught in philosophy departments, and of ethics as the relation of inquiry to life – so that the same book, e.g.

> Dewey's logic, viewed one way is a text of logic (or in epistemology, even if Dewey disliked the word) and viewed another way is a book about social ethics – is, I believe, the right way, indeed the only way, to *open up* the whole topic of ethics, to let the fresh air in, and that is an essential part of what I have been calling "the pragmatist enlightenment" calls for ».
>
> Putnam, 2001, p. 27

Les lumières pragmatistes, sous une certaine description, peuvent dans certains cas *assimiler* éthique sociale et épistémologie, dès lors qu'elles expriment la manière dont nous tentons de poser et de résoudre les *problèmes enchevêtrés* propres à la vie humaine. Si l'éthique devient « la relation de l'enquête à la vie », éthique et politique d'émancipation deviennent organiquement reliés.

Putnam, de manière très probante pour mon propos, termine sa conférence sur un point crucial. Il voit l'histoire des Lumières, de ces trois Lumières dont les dernières, peut-on l'espérer, sont en train de se lever, comme l'histoire du déroulement de *processus d'apprentissage*. Putnam résume ainsi sa conférence :

> « In this lecture I have claimed that there have been *learning processes* in history, and that there can be further learning in the future. I have depicted the appearance on the historical stage of the kind of reflection illustrated by the discussion between Socrates and Euthyphro… as representing a learning process. I have depicted the eventual rejection of the meritocratic view of the ideal society advocated by Plato as a result not of mere "contingency", but of human experience and of intelligent reflection on this experience. I have depicted the great experiments in democracy which began in the eighteenth century, and the ideas of the Enlightenment, as a further learning process ; and I have depicted Dewey's fallibilism and his internal linking of fallibilistic inquiry and democracy, as well as his reconceptualisation of ethics as a project of inquiry rather than a set or rules or formulas as an extension of that learning process ».
>
> Putnam, 2001, p. 27

Inscrire la didactique au sein des Troisièmes Lumières, c'est donc lui permettre d'apporter sa contribution spécifique, en tant que science, à ce processus d'apprentissage. Mais la didactique est, dans son essence, la science des processus d'apprentissage. Elle doit donc devenir, dans l'élaboration d'un entrelacs descriptif et évaluatif toujours renouvelé, une science de l'enquête, une science qui enquête sur l'enquête. C'est dans son objet même que la tension normative doit s'exprimer : la science de la diffusion des savoirs qu'est la didactique doit devenir une science de l'enquête. Cela ne signifie en rien confondre ce qui est avec ce que l'on souhaiterait qu'il fût, cela ne signifie en rien trouver l'enquête partout, et là même où elle n'existe pas : dans toute pratique d'éducation, il y a nécessairement, grammaticalement, au moins un germe d'adidacticité, un point en lequel l'élève se confronte à un milieu, en éprouve une cohérence, et en tire une leçon. Quelquefois ce germe est sans doute tellement infime qu'il laisse croire à son inexistence. Mais s'il y a éducation, il y a au moins adidacticité en germe, et s'il y a germe d'adidacticité, il y a une première condition pour l'enquête. Toutefois, la véritable question de l'enquête en tant que politique d'émancipation ne réside pas tant dans son épistémologie que dans son éthique. Ce qui obère l'enquête libre, la relation entre l'enquête et la vie, pour parler comme Putnam, c'est d'abord, de mon point de vue, le poids de certaines structures sociales qui la limitent, voire la pétrifient.

2.3.2 *Réification et reconnaissance*

Il faut selon moi redonner force au concept marxiste de *réification* pour saisir l'obstacle le plus dirimant aux dispositions d'enquête. Voici comment Honneth (2007) décrit la réification, d'après Lukacs :

> « Lukacs, sous le terme de "réification", entend comprendre une habitude de pensée, une sorte de perspective figée dans l'habitude, dont l'adoption fait perdre aux hommes l'aptitude à se rapporter aux personnes et aux évènements du monde de manière participative, engagée. À mesure que le résultat de cette perte s'installe, les sujets se transforment en observateurs passifs auxquels le monde environnant social et physique mais aussi le monde interne apparaîtront sous la forme d'un ensemble d'entités chosales ».
>
> Honneth, 2007, p. 72

On saisit donc comment cette « habitude de pensée » qu'est la réification constitue l'envers du processus d'émancipation. Là où l'enquête « déchosifie » les choses mêmes, là où elle fait passer les « objets » au statut de « processus », comme dans la transition, chez Dewey et Bentley (1949), de la notion d'interaction à celle de transaction, la réification produit le contraire. Elle rend le monde humain sans prises, monde de choses détaché de l'intelligence et des relations [20].

Honneth montre qu'une telle réification tend à faire oublier le processus premier, selon lui, de l'hominisation, processus la fois affectif, perceptif, et cognitif, que constitue la *reconnaissance* : « l'attitude communicationnelle propre à celui qui adopte la perspective d'autrui indique ce qu'a de spécifique la conduite humaine » (Honneth, 2007, p. 52).

La reconnaissance, telle qu'elle est pensée par Honneth, est un élément fondamental dans l'action conjointe. Ce que l'Élève et le Professeur manifestent, dans la relation didactique, c'est de la reconnaissance, puisque cette relation présuppose l'action de l'un au principe de l'action de l'autre, non pas mécaniquement, comme le thermostat où le perroquet produisent un comportement en réaction à un stimulus, mais dans une certaine compréhension, en acte, de l'intention d'autrui. Là aussi, le paradigme didactique de l'enquête, qui repose sur la dévolution de son procès à l'Élève, s'établit dans la croissance de ferments présents dans toute relation didactique. L'enquête conjointe suppose la reconnaissance mutuelle.

---

20 Alain Mercier raconte cette anecdote d'un parent d'élève expliquant au professeur de mathématique de son fils que celui-ci n'avait pas « touché l'examen », comme on peut *toucher le tiercé* ou le loto. Méditons à la suite les propos suivants de Alain, dans un texte célèbre (*Le culte de la raison comme fondement de la République*), qui consonnent avec ce que j'essaie de signifier à maints endroits de ce livre, et particulièrement dans ce chapitre : « Lorsqu'un homme juge que deux et deux font quatre, nous sommes tous d'accord pour penser qu'il ne se trompe point, et nous inclinons même à penser qu'il sait là-dessus tout ce qu'il peut savoir. Pourtant si nous apprenions au perroquet à répéter cette formule, nous ne dirions pas, après cela, que le perroquet a raison quand il la répète. Dire le vrai ce n'est pas encore avoir raison. Il faut aussi savoir pourquoi on dit cela et non autre chose. J'ai connu une petite fille qui apprenait sa table de multiplication, et qui, lorsqu'on lui posait, par exemple, cette question : « combien font trois fois quatre ? » essayait quelques nombres au hasard comme seize, treize ou dix, et se consolait en disant : « Je n'ai pas gagné », comme si elle eût joué à la loterie. Combien d'hommes se contentent d'« avoir gagné », c'est-à-dire de tomber sur le vrai, grâce à la sûreté de leur mémoire ! » (Alain, 1901, p. 8, Tremblay, 2005).

Posant ainsi le « primat de la reconnaissance », Honneth suit Dewey pour indiquer que l'opération neutre de connaissance propre à l'attitude désengagée telle qu'elle est exprimée dans la réification, repose sur une *préalable reconnaissance*[21].

Il est très important de comprendre que pour Honneth, le danger ne réside pas tant dans le fait qu'il existe une attitude désengagée propre à certaines formes de connaissance. Il s'agit de tenir compte du fait que la connaissance, même désengagée, est nécessairement *ancrée* dans la reconnaissance. On pourrait ainsi dire que l'éducation, en tant que reconstruction de l'expérience, repose d'abord sur l'expérience elle-même, aussi pleine que possible, et sur une expérience non seulement cognitive, mais affective. Relation profonde, donc, entre les émotions et la cognition, l'expérience esthétique et l'expérience épistémique, entre la sapience et la sentience pour reprendre les catégories de Brandom. Si l'opération de connaissance est conçue comme découlant d'un primat de reconnaissance, d'un primat de l'expérience et de ses qualités, elle ne saurait aboutir à la réification.

Celle ci consiste donc dans *l'oubli* de cette reconnaissance, dont Honneth cite des exemples psychologiques, sociaux, et politiques frappants, parmi lesquels celui-ci :

> « la possibilité d'une attitude simplement réifiante croît toujours dans la mesure ou une pratique "observatrice" n'est plus liée aux garanties de reconnaissance minimale qu'apporte le droit. Partout où s'autonomisent des pratiques qui consistent à simplement observer les hommes, à enregistrer froidement leur existence, à les considérer comme des facteurs indépendamment du contexte vécu auquel ils appartiennent, et cela sans qu'ils soient insérés au sein de rapports juridiques, se développe une ignorance de la reconnaissance préalable que nous avons décrite comme le noyau de toute réification intersubjective ».
>
> Honneth, 2005, p. 116

On est frappé par l'actualité de ces propos, où l'on peut reconnaître l'éthos gestionnaire de ceux qui gouvernent. Ils consonnent également avec certaines remarques produites au chapitre précédent. L'avancée, dans le monde éducatif, du *High Stake Testing*, est emblématique du processus de réification et de cet oubli de la reconnaissance décrit par Honneth. La réification advient dans la production des tests et leur évaluation, dans l'évaluation subséquente des professeurs, et dans ce *deskilling*, que je viens d'évoquer, qui dépossède les professeurs de leurs capacités.

La réification obère l'enquête parce que, dans l'acception du concept qu'on doit à Marx et à Engels, elle rend le monde *abstrait*. L'enquête se situe *a contrario* dans les liens organiques qu'elle tisse et renouvelle entre le concret et l'abstrait, dans l'institution des concepts et dans leur altération par le concret. La réification est une abstraction qui reste abstraction, qui ne revient jamais au concret de l'expérience, qui peut renouveler inépuisablement les significations abstraites en s'émancipant de la réalité. Ainsi la réification constitue-t-elle une erreur éthique, en même temps qu'une erreur épistémologique.

---

21 Avant de pouvoir mettre à distance une situation donnée, il faut pouvoir dit Honneth suivant Dewey, faire corps avec elle, éprouver ses *qualités*.

L'activité d'apprentissage, comme celle des processus d'apprentissage historiques, évoqués ci-dessus par Putnam, et que la didactique, en tant que science de l'enquête, institue comme son objet princeps, est une sorte d'antidote à la réification. On pourrait en trouver une expression dans le processus que décrit Rancière étudiant Joseph Jacotot :

> « Il n'y a qu'un pouvoir, celui de voir et de dire, de faire attention à ce qu'on voit et ce qu'on dit. On apprend des phrases et encore des phrases ; on découvre des faits, c'est-à-dire des rapports entre des choses, et d'autres rapports encore, qui sont tous de même nature ; on apprend à combiner des lettres, des mots, des phrases, des idées… On ne dira pas que l'on a acquis la science, que l'on connaît la vérité ou que l'on est devenu un génie. Mais on saura qu'on peut, dans l'ordre intellectuel, tout ce que peut un homme ».
>
> Rancière, 1987, p. 46

Que l'élève évolue ainsi de soi-même dans un milieu fait de *possibilités de rapports entre les choses* – rapports qui « déchosifient » les choses, qui les donnent à voir en tant que processus vivants – qu'il doive patiemment établir ces rapports, et qu'il doive rendre raison de la manière dont il les a établis, ce serait là ce vers quoi tend tout le travail de ce maître émancipateur, que la science didactique doit pouvoir penser.

3. LE SENS DU SAVOIR

Cette dernière section, malgré son titre, ne prétend pas résumer l'ensemble du livre, loin de là. Je tente simplement de souligner certains points émergents, après le parcours accompli, en fonction de mes préoccupations du moment. Il pourrait en y avoir bien d'autres, et on pourrait traiter ceux que j'aborde ci-dessous d'une autre manière – mais il me paraît important, à la fin de cet ouvrage, de donner les quelques idées qui suivent.

3.1 Le savoir, la vérité, et la réalité

Depuis longtemps, dans le monde intellectuel et dans celui du public, se développe un rapport au savoir que je trouve pernicieux. Ce rapport me semble en effet grevé par un mixte complexe que je définirai comme suit. Il y a à la fois un *relativisme* foncier – tout se vaut plus ou moins, toute parole a même poids que toute autre, et un *expertivisme* général – pour parler et agir adéquatement, il faut écouter les experts. On pourrait penser au contraire à une harmonie, toute deweyenne, entre ceux qui désirent apprendre pour connaître afin de prendre des décisions collectives éclairées quant à un problème particulier, et ceux, qui, ayant longuement travaillé au sein de domaines susceptibles de faire comprendre des aspects de ce problème, peuvent aider les premiers en participant à leur enquête. Mais la réalité oblige à constater qu'une telle harmonie se manifeste rarement. Mon but ici n'est pas de tenter

de déterminer les raisons pour lesquelles il en est ainsi[22]. Il est plutôt d'attirer l'attention du lecteur sur les aspects suivants.

Le premier réfère au type de posture que nous devons tenir par rapport à la réalité sur laquelle le savoir nous permet d'agir. Le relativisme ambiant repose en effet sur une sorte de déni de la réalité telle qu'est, sur une sorte d'antiréalisme, qui peut être « commun », ou « savant ». Pourtant, entre celui qui sait réparer un moteur et celui qui ne sait pas, la différence est nette, comme est nette la différence entre celui capable d'écrire un poème et celui qui ne sait pas, ou celui capable de résoudre une équation et celui qui ne sait pas, ou celui capable d'un acte de bienveillance et celui qui ne sait pas[23]. Pour ceux-là, la question « Qu'est-ce que la connaissance ? », ou « Existe-t-il une réalité que la connaissance peut appréhender ? » n'a guère de sens. L'enquête empirique nous éloigne à la fois du relativisme (par exemple, celui qui ne sait pas faire repartir le moteur aura bien peu d'inclination à penser que « tout se vaut ») et de l'antiréalisme (par exemple, la page blanche a une réalité profonde pour qui ne peut que la laisser banche).

Dans chacun de ces cas, il y a en effet une *vérité* de la pratique. Comme y insiste Putnam (1992) à propos de la raison, cette vérité est à la fois transcendante à la pratique, et dans les exemples ci-dessus ce sont les savoirs disponibles, sous forme de disposition, qui constituent cette vérité, et immanente à la pratique, au sens que ce sont l'enquête, la définition du problème, les règles stratégies invoquées, les stratégies effectives de résolution, qu'elles soient plutôt heuristiques ou plutôt techniques, qui vont *exprimer* la vérité spécifique de ce problème-ci. La vérité spécifique du problème tiendra alors à l'esprit objectif que son élaboration et sa résolution auront permis d'éprouver, aux institutions du sens (Descombes, 1996) qui expriment cet esprit objectif.

Il y a donc une nécessité de lier savoir, réalité, vérité, et action. Vu sous cet angle, *un savoir nous permet d'appréhender la réalité, de produire des assertions vraies sur cette réalité, et d'agir avec pertinence sur cette réalité.* On peut trouver une infinie naïveté à cette déclaration, mais je l'assume, les études empiriques de ce livre m'aidant à le faire.

Le second aspect que je voudrais aborder, à partir de l'assertion générale ci-dessus, réfère à la position du chercheur en didactique. Dès le début de ce livre, j'ai insisté sur le fait que je voulais tenir une posture grammaticale. Je reviendrai une dernière fois sur cette caractérisation. L'assertion ci-dessus suppose qu'il existe une réalité relativement indépendante des descriptions rationnelles qu'on peut en faire. Autrement dit, il ne faut pas confondre le fait que toute description est toujours déjà prise dans une institution avec le fait que la réalité n'aurait pas d'existence indépendante de cette description. Pour reprendre la formule searlienne, on peut constater que X ne compte pas

22 J'ai quelquefois explicité dans ce livre des arguments susceptibles de contribuer à une telle entreprise.

23 Le fait que le verbe « savoir » n'ait bien sûr pas tout à fait le même sens dans chacune de ces expressions n'est pas selon moi signifiant pour mon propos. Dans chaque cas, le savoir réfère à une disposition, au sens que lui donne Tiercelin (2011).

comme un fait dans une institution sans affirmer pour cela que X n'a pas d'existence. Qu'on ait ignoré les morts sans doute nombreuses des « ouvriers » qui ont bâti les pyramides, cela montre que ce fait n'en était pas un pour l'institution des scribes, pas qu'il n'ait pas eu d'existence, même aux yeux de cette institution. Si les morts étaient si fréquentes qu'elles compromettaient l'avancée des travaux, il fallait bien s'en préoccuper, et produire un fait institutionnel, une description institutionnelle adéquate [24].

La question de ce que j'ai appelé la posture grammaticale repose donc sur un conception réaliste des pratiques humaines. Enseigner quelque chose à quelqu'un, cela suppose bien une certaine structure ontologique fondamentale de cette pratique, différente de celle qui consiste à soigner quelqu'un, ou à défendre quelqu'un. Il y a donc, pour la didactique en particulier, et pour toute science de l'homme ou de la société, une nécessité de description *a priori*, qui permette, pour la didactique, de déterminer ce que c'est, ce que cela signifie, pour quelqu'un, d'enseigner quelque chose à quelqu'un. Cette description *a priori* nécessite bien entendu, dans un second temps, une description *a posteriori*, orientée par l'*a priori*, mais qui va corriger, redéfinir, redéployer la description *a priori*, puisque ce n'est évidemment pas parce que celle-ci va s'efforcer de saisir l'essence de la pratique qu'elle produira de l'infaillible. Là encore, réalité et vérité (réalité avec un « petit r » et vérité avec un « petit v », comme dirait Putnam) sont intrinsèquement liées. Étudier la pratique d'enseignement, c'est étudier une réalité, *indépendante elle aussi des descriptions qu'on pourra en fournir*. On pourra trouver aberrante cette dernière assertion. Mais dire que la description scientifique tente de déterminer une structure ontologique de la pratique suppose cette indépendance. Que toute personne qui enseigne quelque chose à quelqu'un le fasse en supposant qu'à un certain moment, la personne enseignée devra agir avec ce quelque chose de son propre mouvement, est pour moi une réalité du même type que les pierres tombent et que les fleuves coulent. L'enquête empirique nous montre différentes manières pour cette assertion de prendre sens, nous permet de produire différents modèles dont elle figure l'armature et qui vont lui donner différents sens concrets.

3.2 Dialogisme du savoir, didacticité du savoir, explicitation : savantisation, essentialisation

J'ai tenté de montrer à plusieurs reprises, dans ce livre, le dialogisme foncier du savoir. Ce dialogisme me paraît organiquement relié à la présence d'un problème, d'un *déséquilibre dans une situation*, comme le concevait Dewey (1938). Il est inhérent au savoir parce qu'il est inhérent au problème, à la mise en situation, au déséquilibre situationnel que le savoir va tenter de réduire. Il n'est donc pas d'abord un dialogisme de la conversation, sinon de la conversation avec soi-même [25], il est un dialogisme de l'action, et spécifique-

24 On peut trouver probablement des variations modernes de tels phénomènes.

ment de l'action d'équilibration. Toute pratique de savoir suppose en effet, même en germe, la justification, et donc le dialogisme. Imaginons Robinson Crusoe seul sur son île. Il doit prendre une décision. Par exemple, il doit rallier un lieu spécifique. Prendra-t-il au Nord ? Au Sud ? Passera-t-il près des marécages, ou près des falaises ? Il *choisira*, sur la base de certaines raisons (la facilité du parcours, sa longueur, sa dangerosité, sa beauté, etc.). Imaginons qu'il doive refaire de temps à autre ce parcours. L'expérience effective, rapportée à son choix initial, lui donnera finalement un savoir raisonné, qui l'amènera à un certain parcours-type, ou à plusieurs parcours-types, en fonction de certains critères. Ce sera un savoir, parce que permettant d'agir avec pertinence, de façon raisonnée, en fonction des fins que Robinson se sera fixées. Imaginons maintenant que Robinson abandonne pour un temps ce parcours, jusqu'à oublier sa pensée à son endroit, puis qu'il le reprenne. Il devra probablement délibérer de nouveau, reprendre les justifications et les critères qu'il avait bâtis, retrouver ses raisons d'agir, comme celles d'un autre. Je fais donc l'hypothèse que tout savoir appelle à la justification.

Cette expérience de pensée m'amène à faire l'hypothèse qu'un savoir, même très embryonnaire, se trouve à la source d'une manière d'agir justifiée qui tente de résoudre un problème. L'être même d'un savoir réside dans la justification qu'on peut en produire, même si cette justification est fruste, voire en deçà de l'explicitation – comme le dit l'expression, il arrive qu'on *vote avec ses pieds*. Le vote avec ses pieds demande une institution du sens, mais par défaut : de quelqu'un qui a voté avec ses pieds, on peut ne jamais savoir qu'il l'a fait.

De mon point de vue, Brandom est certainement fondé à penser que le jeu d'offre et de demande de raisons est central dans la pratique linguistique, et tout aussi fondé à faire de *l'explicitation* le cœur des pratiques de *sapience*, mais il faudrait reconnaître aussi que la justification (l'autorisation ou l'habilitation, pour reprendre son vocabulaire) et la production et la reconnaissance d'inférences, figurent sous une forme préverbale dans les comportements humains, et constituent le matériau brut de l'explicitation[26]. Je soutiendrai donc que l'expérience tacite joue un rôle plus important que Brandom semble lui attribuer dans la genèse du jeu des raisons.

Que problème, savoir, et justification impliquent logiquement le dialogisme du savoir, cela comporte une autre conséquence, quand à ce que signifient ce dialogisme. Finalement, produire un savoir, c'est-à-dire être amené à résoudre un déséquilibre au sein d'une situation en produisant une manière de faire justifiée, c'est, comme je l'ai évoqué avec l'exemple de Robinson ci-dessus, se rendre capable de s'enseigner ce savoir à soi-même. S'enseigner un

25 Que la conversation avec soi-même procède de l'intégration progressive des conversations d'autrui auxquelles on a pu assister (l'intériorisation de l'extérieur reconnue par Vygotsky (1997)) ne change pas la nature de la question.

26 Il me semble que le travail récent accompli avec des enfants jeunes et des bébés, qui tente de comprendre la genèse des structures cognitives fondamentales (les *core knowledge*, selon l'expression d' E. Spelke) va dans ce sens (Spelke & Kinzler, 2009 ; Gergely & Csibra, 2009 ; Tomasello, 2009).

savoir à soi-même, c'est avant tout, me semble-t-il, saisir ce qui le justifie. Si je n'ai pas de bonnes raisons de penser que cette manière-ci de procéder est la bonne, pourquoi m'évertuerai-je à la pratiquer, certaines fois longuement et avec beaucoup d'efforts. Il y a donc une didacticité essentielle du savoir. Il n'y a pas seulement le fait, empiriquement connu, je suppose, de tout chercheur, qu'enseigner un savoir permet de mieux le conceptualiser, caractéristique sur laquelle je reviendrai. Il y a aussi cette réalité : dès le début du processus de production du savoir, le producteur doit se faire le professeur de lui-même, doit se « dédoubler » en cet interlocuteur intérieur que l'intervenant tentait de susciter chez Gaël. Le dialogisme ontologique du savoir suppose sa didacticité, tout aussi ontologique.

Il faut voir l'aspect productif de ce dialogisme, de cette didacticité, en didactique même, dans l'action du professeur. On pourrait voir le jeu épistémique par lequel modéliser le travail du professeur, lorsqu'il construit le jeu didactique, sous cette description. Le professeur rend explicite le dialogisme, la didacticité du savoir. Le professeur *savantise*, c'est-à-dire qu'il se donne les moyens, par le dialogue effectif ou fictif avec les savants et leurs œuvres, de comprendre les problèmes et les problématisations qui ont donné leurs formes au savoir, de faire sienne leur enquête. Aussi, le professeur *essentialise*, c'est-à-dire qu'il tente de réduire à leurs éléments fondamentaux les structures problématiques qu'il a mises au jour. La qualité, la pertinence de ce jeu épistémique professoral dépendent d'abord, bien sûr, de la qualité et de la pertinence de la savantisation, d'une part, et de l'essentialisation, d'autre part, que le professeur est capable d'atteindre. Mais plus encore, je soutiens qu'elles dépendent d'abord de l'aller-retour entre savantisation et essentialisation que le Professeur (et les collectifs au sein desquels il s'inscrit) parvient à organiser. L'essentialisation peut se concevoir comme un modèle, comme une représentation didactique (faite pour faire apprendre) des structures problématiques que la savantisation aura permis de comprendre. Comme pour tout processus de modélisation, de représentation, c'est dans le travail de la relation entre « représenté » (le produit de la savantisation) et « représentant » (l'essentialisation) que résideront les possibilités de progrès. L'aller-retour entre savantisation et essentialisation marquera la nature et la portée de ce *rendre explicite* que le professeur entreprend. Ce que fera le professeur, c'est en particulier rendre explicite le tacite, c'est rendre explicite ce que la connaissance tacite n'aura pas exprimé.

3.3 Enquêter pour savoir

Le dialogisme foncier du savoir, et sa didacticité, découlent logiquement d'une conception, d'un voir-comme dans lequel le savoir est issu de l'enquête.

J'ai donné à voir diverses formes d'enquêtes, dans les études de cas empiriques de ce livre, qui peuvent donner un certain contenu à l'affirmation selon laquelle « le savoir est issu de l'enquête », et je voudrais continuer en ajoutant ici quelques éléments.

3.3.1 *La continuité de l'enquête*

Insistons tout d'abord, dans une perspective deweyenne, sur la *continuité*. Il y a continuité, entre l'enquête ordinaire, commune, et l'enquête savante (sportive, artistique, médicale, judiciaire, scientifique, éthique, etc.).

Cette continuité tient d'abord à la structure première que j'ai tenté d'exhiber. L'enquête naît d'un déséquilibre dans une situation (qui fait qu'on se pose une question, ou qu'on se voit confronté à un problème), qu'on tente de traiter par une manière particulière d'agir, susceptible de justification/didacticité en lien avec le problème posé, cette structure praxéologique constituant un savoir.

Le principe de continuité est didactiquement vital, en particulier parce qu'il permet de penser tout élève comme relativement familier avec ce que l'on pourrait appeler l'enquête commune, celle qui lui permet d'agir dans la réalité quotidienne pour atteindre les fins qu'il se donne dans cette réalité. Certes, l'enquête savante ne se réduit pas à l'enquête commune, et dans bien des cas l'enquête probante suppose même le dépassement des obstacles que la seconde met sur la route de la première. Mais, de mon point de vue, sans la continuité, sans la solidarité actionnelle qui lie les deux formes, l'enquête savante serait privée d'existence.

On a vu dans les analyses de ce livre que l'authenticité du travail scolaire pourrait être en quelque sorte une authenticité de second ordre, puisqu'elle repose sur ce que la transposition et le curriculum retient de l'authenticité des pratiques savantes. On peut donc soutenir que l'activité didactique implique une enquête dont la structure peut-être reprise de l'enquête savante, tout en reposant sur l'enquête commune. Se pose alors la question de la manière dont un enseignement peut se construire autour de, à partir de, pour l'enquête.

3.3.2 *L'enquête et le professeur*

Que le professeur puisse instituer des formes de vie didactiques qui rendent l'enquête *impossible*, c'est une des significations profondes de l'Occident – profondes mais curieusement assez peu entendues. Pour certains, le professeur est pourtant cet être, qui, tentant d'enseigner des savoirs, les dévitalise, leur fait perdre leur sens, transforme la moelle de l'existence humaine en *petits jeux* qui ne seraient qu'insignifiants s'ils ne mettaient les élèves en souffrance. De tels propos peuvent être en substance ceux d'un artiste, comme Dubuffet (1986), que chaque professeur et chaque amoureux de la culture devraient garder en mémoire.

Comme l'explicite Stengers (2005), le professeur peut être en effet celui qui, par son prétendu professionnalisme, confisque la possibilité d'enseigner, alors que, dans une société démocratique, tout le monde pourrait et devrait être placé fréquemment en posture de professeur (mais ce professeur-là, bien sûr, serait immunisé contre les maladies conceptuelles propres à la profession). On retrouve alors certaines des analyses qui font du maître ignorant le bon maître, d'abord parce qu'il va renoncer à son pouvoir d'inauthenticité – qui transforme les savoirs issus de problèmes en pseudo-questions, dans

le meilleur des cas – ensuite parce qu'il va ouvrir l'espace pour que les élèves s'approprient la puissance d'enseigner, et donc de s'enseigner, puissance essentielle au didactique s'il en est.

On peut faire il me semble un pas de plus en revenant aux sources de la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1991). La transposition, nous dit Verret, est le fruit d'un traitement bureaucratique du savoir. Le temps didactique, ce temps que j'ai appelé le temps d'objet, est la première conséquence et l'instrument le plus puissant du processus de transposition, qui substitue au travail du savant, fondé sur la *nécessité intérieure*, comme disait Kandinski (1988), et donc sur cette durée bergsonienne, consubstantielle au savoir lui-même, dont j'ai tenté de montrer l'importance et les conséquences, un travail linéarisé rythmé par un temps étranger à l'expérience, et qui pourtant la contraint drastiquement.

Je pense qu'il faut entendre avec beaucoup d'attention ces critiques du professeur et de la forme scolaire. J'ai tenté de montrer, à la fin du chapitre 9 en particulier, comment il nous faut penser la reconstruction d'une forme scolaire, et je ne reprendrai pas les arguments produits alors. Je les condenserai sous la question du temps de l'enquête.

3.3.3 *Le temps de l'enquête*

L'un des postulats didactiques de ce livre est que le temps didactique classique, en rendant difficile, voire impossible, les expériences didactiques, empêche l'enquête et le rapport problématique au savoir. Des études, séminales, d'inspiration marxiste (Postone, 2008 ; Rosa, 2009), montrent comment la civilisation capitaliste a produit une temporalité endogène qui dépossède l'homme de l'expérience. La réification, au sens de Honneth, dont j'ai rapidement présenté ci-dessus le mécanisme, s'exprime à son paroxysme lorsqu'elle investit le temps, et transforme en *chose* la durée elle-même. Les études de Postone et Rosa n'ont peut-être pas assez remarqué, il me semble, tout ce qu'une telle physicalisation de l'expérience (la transformation de la durée processuelle en succession d'instants discrets sur lesquels on peut agir directement, qu'on peut manipuler, qui peuvent être manipulés de l'extérieur) doit à l'école, à l'expérience scolaire, qui peut être une expérience de la non expérience, une vie qui n'est pas la vraie vie, et cela pour des raisons avant tout temporelles.

Plus généralement, cette donnée anthropologique fait comprendre que les bonnes intentions de l'école nouvelle ne suffisent pas au renouveau de la forme scolaire – et en sont même assez loin – dès lors que la structure temporelle du didactique n'est pas modifiée dans les nouveautés qu'elle propose.

La question du renouveau de la forme scolaire est donc celle du temps, comme je l'ai précisé au sein de ce livre. J'ai fait une proposition, embryonnaire, de travail : le renouveau de la forme scolaire repose sur une complexification temporelle. Il faut pouvoir imaginer une forme temporelle dans laquelle le temps de situation, le temps du problème, soit essentiel, et au sein de laquelle le temps d'objet, qui repose sur des algorithmes, soit auxiliaire au temps de situation. Mais cette proposition suppose que soit repensé le tra-

vail du professeur dans ce temps de l'enquête. La question est la suivante : les élèves doivent enquêter, sous la direction du professeur, et retrouver la forme problématique (un savoir naît d'un problème) et dialogique (un savoir naît de sa propre interrogation) des savoirs. Mais la reconstruction de la forme scolaire ne doit pas s'arrêter là. Comme y incite Chevallard et les travaux accomplis dans le cadre de la théorie anthropologique du didactique, il faudrait que les élèves, en apprenant les savoirs par l'enquête, apprennent dans le même temps l'enquête par les savoirs. En particulier, le professeur devrait pouvoir les rendre capables de traiter, à leur manière, des questions pour lesquelles il n'existe pas de réponse *a priori* connue dans la culture.

Je soutiens donc que la question primordiale qu'une reconstruction de la forme scolaire doit pouvoir traiter est celle du *temps de l'enquête*. Le temps de l'enquête suppose, de la part du professeur, la capacité stratégique, dans le jeu didactique, de maintenir une dialectique fructueuse entre temps de situation essentiel et temps d'objet secondaire. Il demande également une autre capacité stratégique, pour la description de laquelle d'autres livres seront à écrire, celle qui consiste, pour le professeur, à produire des dispositifs de confrontation et de reprises de l'enquête, qui simulent non plus seulement la production d'un savoir spécifique (que le professeur connaît), mais le processus lui-même de production d'un savoir inconnu, *a priori*, du professeur. Dans une telle entreprise, la topogénèse est radicalement modifiée, puisque si le professeur fait avancer ses élèves, c'est parce qu'il est connaisseur de l'enquête. On voit les difficultés, qu'il faudra résoudre, et les apories probables, qu'il faudra éviter. On voit aussi la nouveauté fructueuse potentielle, qui donne le courage qu'il faudra pour avancer.

3.4 La valeur du savoir

Arrivé à la presque fin de cet ouvrage, il est temps de dire un mot qui engage, je veux dire qui engage un peu plus que les autres.

Pour cela je reprendrai deux petites histoires. La première est de Pagnol.

Pagnol, qui fut une grand didacticien (pas tout à fait spontané), raconte ses souvenirs d'enfance. Pendant les vacances, il rencontre un garçon, Lili, qui devient son ami, avec lequel il parcourt les collines. Les deux enfants sont séparés par l'école. Lili écrit une lettre à Pagnol, une lettre qui n'est pas celle d'un lettré, mais qui exprime une grande amitié. Voilà comment Pagnol raconte l'histoire.

> « Il ne fut pas facile de déchiffrer cette écriture que l'orthographe n'éclairait guère.
> Mais mon père, grand spécialiste[27], y parvint, après quelques tâtonnements.
> Il dit ensuite :
> "Il est heureux qu'il lui reste trois ans pour préparer le certificat d'études !"
> Puis il ajouta, en regardant ma mère :
> "Cet enfant a du coeur, et une vraie délicatesse ;"
> Enfin, il se tourna vers moi.

27 Le père de Pagnol, Joseph, était instituteur public.

"Garde cette lettre. Tu la comprendras plus tard."

Je la pris, je la pliai, je la mis dans ma poche, et je ne répondis rien : j'avais compris bien avant lui.

Le lendemain, en sortant de l'école, j'allai au bureau de tabac, et j'achetai une très belle feuille de papier à lettre. Elle était ajourée en dentelle sur les bords, et décorée, en haut à gauche, par une hirondelle imprimée en relief, qui tenait dans son bec un télégramme. L'enveloppe, épaisse et satinée, était encadrée par des myosotis.

Dans l'après-midi du jeudi, je composai longuement le brouillon de ma réponse. Je n'en sais plus les termes exacts, mais j'en ai retenu le sens général.

Je le plaignais d'abord, à cause de la disparition des grives, et je le priais de féliciter Baptistin, qui savait les prendre à la glu en leur absence. Je lui parlais ensuite de mes travaux scolaires, des soins attentifs dont j'étais l'objet, et de la satisfaction de mes maîtres. Après ce paragraphe assez peu modeste, je lui annonçais que la Noël était à trente deux jours dans l'avenir, mais qu'à cette époque nous serions encore assez jeunes pour courir les collines, et je lui promis des hécatombes de grives et d'ortolans. Enfin, après avoir donné des nouvelles de la famille – qui me semblait en pleine prospérité – je le priais de présenter mes condoléances au pin "escagassé" de la Garette, et de faire mes amitiés consolatrices à la Pierre Désolée. Je terminais par des paroles d'amitié fervente, que je n'aurais jamais osé lui dire en face.

Je relus deux fois ma prose, et j'y apportai quelques corrections de détail ; puis, armé d'une plume neuve, je la recopiais, un buvard sous la main et la langue entre les dents.

Ma calligraphie fut soignée, et mon orthographe parfaite, car je vérifiais, au moyen du Petit Larousse, quelques mots douteux. Le soir, je montrai mon ouvrage à mon père : il me fit ajouter quelques "s", et barrer un "t" inutile, mais il me félicita, et déclara que c'était une belle lettre, ce qui remplit d'orgueil mon cher petit Paul.

Le soir, dans mon lit, je relus le message de Lili, et son orthographe me parut si comique que je ne pus m'empêcher d'en rire… Mais je compris tout d'un coup que tant d'erreurs et de maladresses étaient le résultat de longues heures d'application, et d'un très grand effort d'amitié : alors, je me levai sans bruit sur mes pieds nus, j'allumai la lampe à pétrole, et j'apportai ma propre lettre, mon cahier et mon encrier sur la table de la cuisine. Toute la famille dormait : je n'entendais que la petite musique du filet d'eau qui tombait dans la cuve de zinc, au-dessus de l'évier.

Je commençai par arracher d'un coup sec, trois pages du cahier : j'obtins ainsi les dentelures irrégulières que je désirais. Alors, avec une vieille plume, je recopiai ma trop belle lettre, en supprimant la phrase spirituelle qui se moquait de son tendre mensonge. Je supprimai aussi au passage, les "s" paternels ; j'ajoutai quelques fautes d'orthographe, que je choisis parmi les siennes : les ortholans, les perdrots, batistin, la glue et le désastre.

Enfin, je pris soin d'émailler mon texte de quelques majuscules inopinées. Ce travail délicat dura deux heures, et je sentis que le sommeil me gagnait... Pourtant, je relus sa lettre, puis la mienne. Il me sembla que c'était bien, mais qu'il manquait encore quelque chose : alors, avec le manche de mon porte-plume, je puisai une grosse goutte d'encre, et sur mon élégante signature, je laissai tomber cette larme noire : elle éclata comme un soleil ».

La seconde histoire est issue d'un film de John Ford.

Ford, qui fut un grand anthropologue (pas tout à fait spontané) adapte le roman de Ben Lucien Burman (1933), *Steamboat round the bend* (1935). L'intrigue du film est double : le personnage principal (joué par Will Rogers [28]) en vient à entamer une course sur le Mississipi, à bord de son bateau à vapeur, tout en devant trouver un témoin susceptible d'innocenter son neveu, injustement accusé de meurtre, et sur le point d'être pendu. Au début

du film, la narration nous amène à visiter un petit musée, fait en particulier de figures de cire, et dédié à l'histoire[29]. Le musée de cire est embarqué à bord du bateau, qui devient un musée flottant. Ford donne à voir et à ressentir la force et la beauté, mais aussi le comique et la fragilité de cette entreprise. La course a lieu ; il faut absolument que le personnage principal la gagne pour espérer sauver son neveu. Las, le *steamboat* manque de carburant, il se trouve à court de bois, il ralentit son allure. Non seulement il va perdre la course, mais il ne va pas arriver à temps pour sauver le neveu de la pendaison. Le personnage principal n'hésite pas : il sacrifie son musée, les pièces de son musée, qu'il fait jeter dans le foyer du bateau pour qu'il puisse reprendre la course.

Ces deux histoires manifestent, du point de vue que j'illustre ici, une profonde parenté.

Le jeune Pagnol use de son savoir d'une façon utile et pertinente. D'une certaine manière, son usage de l'orthographe et de la grammaire, le recours au dictionnaire, l'appui sur les connaissances de son père, tout cela dessine un rapport au savoir profond et autonome. Au « jeu de la correspondance », au « jeu de l'usage des savoirs », le jeune Pagnol est gagnant. Pourtant, si l'investissement dans ce jeu constitue son premier mouvement, cela ne le satisfait pas durablement. Il donne la priorité à un autre jeu, un « jeu d'amitié ». Plus précisément, il *comprend* ce qu'a fait Lili : « Mais je compris tout d'un coup que tant d'erreurs et de maladresses étaient le résultat de longues heures d'application, et d'un très grand effort d'amitié ». Ce que comprend Pagnol, c'est bien que les savoirs n'ont de sens que s'ils permettent de mieux vivre, c'est-à-dire s'ils permettent de résoudre au mieux les déséquilibres présents au sein des situations que nous rencontrons. Mais quel est le déséquilibre, ici ? C'est bien celui qui advient au moment du don, don de Lili à Marcel que cette lettre actualise. Ce déséquilibre sera résolu par le contre-don, et, bien sûr, pas par n'importe quel contre-don.

Qu'on n'en juge pas, pour autant, qu'on est passé d'un « jeu de savoir », à un « jeu sans savoir ». La *compréhension* de Pagnol atteste qu'on est passé d'un jeu de savoir de la correspondance à un jeu de savoir de la *philia*. Le second demande bien davantage d'expériences, d'enquêtes, de justification raisonnée que le premier, il demande aussi une forme d'oubli de soi, de ce qu'on est capable de faire par ailleurs, qui est un des signes probables de l'exigence éthique.

L'histoire fordienne consonne avec celle de Pagnol. Le personnage principal tient à ses personnages de cire comme *à la prunelle de ses yeux*. Non comme à des fétiches, mais parce qu'ils symbolisent l'histoire du pays, son imaginaire, le parcours accompli, parce qu'ils assurent *la représentation*

28 Dont c'est le dernier des trois films qu'il a joué avec Ford, et son dernier (il est mort quelques semaines après la sortie du film). De Will Rogers, Ford dit ceci, selon *Wikipedia* : « Les gens de l'Ouest étaient comme Will Rogers. C'étaient des hommes bourrus et imparfaits, mais beaucoup étaient foncièrement doux et la plupart étaient foncièrement moraux et religieux, comme la plupart des gens qui vivent de la terre ».

29 Dont John Ford était passionné.

de la culture. Mais aucune représentation ne vaut la mort d'un homme, et les personnages splendides du musée de cire sont donnés au feu qui sauvera la vie. Aucun savoir, nous dit Ford, quel que soit l'attachement qu'on a pour lui, et la place nécessaire qu'il tient dans nos vies, aucun savoir ne saurait s'accommoder de la mort. Aucun savoir, nous dit Pagnol, ne saurait justifier l'oubli de l'autre. Il faut entendre à « l'envers », d'ailleurs, cette idée : le savoir est ce qui permet de mieux vivre, le savoir existe pour la vie bonne, et s'il est puissance d'agir, il est puissance d'agir pour une vie meilleure, ici et maintenant.