

Sarrazy B. (2002) – « Didactique, Pédagogie et Enseignement : pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation ». In J.F. Marcel *Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline ?* [Actes de l'Université d'été « Éducation, Recherche et Société » 5, 6 et 7 juillet 2000 – Carcassonne] de Paris : l'Harmattan. Chap. VI 131-154.

Didactique, Pédagogie et Enseignement

Pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation

Bernard SARRAZY

Laboratoire DAEST

Didactique et Anthropologie des Enseignements des Sciences et Techniques

Université Victor Segalen - Bordeaux 2

3 ter place de la Victoire

33076 BORDEAUX Cedex

Tél. 00 33 (0)5 57 57 18 12

Fax. 00 33 (0)5 56 92 30 06

E-mail : Bernard.Sarrazy@sc-educ.u-bordeaux2.fr

INTRODUCTION

Est-il aujourd'hui possible d'étudier des phénomènes d'enseignement tout en continuant d'ignorer, ou de feindre d'ignorer, l'apport des sciences didactiques ? Tout semble se passer comme si la transformation des pratiques d'enseignement (dans le sens d'une meilleure efficacité !) pouvait procéder de la seule bonne volonté d'enseignants éclairés par les chercheurs sur les enjeux « pédagogiques » ou « axiologiques » de leur action. Les conditions d'organisation du milieu (au sens de G. Brousseau, 1998) ne présenteraient-elles aucun intérêt pour comprendre ce qui se passe dans une classe entre un maître et ses élèves ? Un examen rapide des communications au dernier congrès de l'A.E.C.S.E. (Bordeaux, juin 1999)¹ et de certaines publications de la *Revue Française de Pédagogie* suffit pour être indubitablement convaincu de cette tendance dans notre communauté. Cette résistance, voire cette suspicion, d'une partie des sciences de l'éducation à l'égard des sciences didactiques, s'est, selon nous, stigmatisée sur l'opposition désormais classique entre didactique et pédagogie. Quelle signification peut-on accorder à la récurrence de cette opposition ? Doit-on y voir la volonté de sauvegarder, au nom d'une certaine tradition, une idée du sujet, ou plus généralement, du « pédagogique » ? Une volonté de préserver, au nom de la même tradition, une sorte de globalité dans l'approche des phénomènes d'enseignement, resurgissant régulièrement sous le nom de « didactique générale », pour éviter l'écueil du réductionnisme dont serait porteuse une didactique disciplinaire ? Doit-on y déceler aussi une inquiétude à l'égard d'un positivisme, souvent attribué à ceux qui ont le souci de la preuve, mais qui ont aussi la modestie et l'humilité de prêter le flanc à la critique et à la falsifiabilité ; positivisme qui s'accommoderait mal de la pluralité affichée et revendiquée par notre communauté des sciences de l'éducation ? Ou, plus simplement, est-ce la marque d'un simple mépris, par dédain, indifférence (et pourquoi pas, simplement par ignorance ?) à l'égard des didactiques ?

Prenons un court exemple pour illustrer l'un des termes du débat que nous souhaitons ici poser en rappelant les disciplines qui, selon Charlot, pourraient « contribuer à une théorie du rapport au

¹ Sur les 239 communications effectivement réalisées, 39 seulement concernaient l'approche de phénomènes d'enseignement (soit 16.3 %) ; le quart de celles-ci manifestaient clairement (et exclusivement) une orientation praxéologique (recherche d'efficacité, orientation prescriptive).

savoir » : la psychologie, la psychanalyse, la psychologie générale, la psychologie cognitive, la sociologie, la philosophie, l'anthropologie, les sciences du langage, l'histoire et... les sciences de l'éducation (1997, 102). La pluralité ne risque-t-elle pas ici de conduire à la dilution de l'objet dans une globalité toute aussi réductrice que celle qu'elle prétend combattre ? De quel élève parle-t-on ? Qu'ont en commun l'élève de Imbert et celui de Trocmé-Fabre ou de Hadji ? Enfin, *quid* de la pédagogie et des sciences didactiques dans l'énumération de Charlot ? Pourtant, le contrat didactique nous semble être un concept privilégié, aguerri et épistémiquement efficace, (Brousseau, 1984, 1988, 1998 ; Schubaeur-Léoni, 1986a, 1986b, 1986c, 1988a, 1988b ; Clanché, 1994a ; Sarrazy, 1995 et d'autres) pour comprendre des phénomènes de rapport *aux* savoirs (mais certainement pas « un rapport *au* savoir » où le pluriel a mystérieusement disparu derrière la pluralité des disciplines candidates) et pour nous fournir aussi un cadre d'étude des conditions par et dans lesquelles ces rapports peuvent naître, évoluer et même se transformer. Quand bien même serait-il ici inadéquat ou improductif, on aurait pu, à tout le moins, espérer le voir apparaître dans la liste des contributeurs.

C'est cet ensemble d'interrogations que nous nous proposons de développer ici pour cerner et comprendre les raisons possibles de cette indifférence ou de cette résistance. Que masque, que préserve et que révèle cette indifférence ou, plus simplement, cet *oubli* ?

Au final de ce texte, nous présenterons succinctement quelques idées forces d'une approche anthropo-didactique et nous tenterons de montrer, *a contrario* du courant ci-dessus évoqué, l'intérêt d'un tel cadrage pour mieux comprendre, au sein des sciences de l'éducation, des phénomènes d'enseignement. Approche qui peut réconcilier « pédagogie » et « didactique », sans les « hétéronomiser », ni les réduire ou introduire, à la manière Develay¹, une quelconque filiation conflictuelle.

CONDITIONS, POSSIBILITE ET VOLITION

- *Quand, en classe, tu n'as pas compris ce qu'a expliqué ton maître que fais-tu ?*
- Je le demande à Sandrine parce qu'elle comprend pas elle aussi.

Adeline, 10 ans

Quelle curieuse réponse que celle d'Adeline ! Pourtant cette fillette ne se distingue de ses pairs ni par son niveau scolaire – elle n'est ni « bonne », ni « faible » –, ni par son milieu social – elle est issue d'une classe moyenne, ni par son statut psycho-social dans le groupe classe – elle n'est ni rejetée, ni exclue, ni ignorée – l'entretien que nous avons eu avec elle ne permet pas de révéler une quelconque inhibition ou timidité particulières ; l'école dans laquelle elle est scolarisée n'est considérée ni comme un établissement prestigieux, ni comme un établissement « sensible » (comme on dit aujourd'hui) ; enfin, son maître est un professeur « ordinaire » : il connaît bien son métier (il a 30 ans d'ancienneté), déclare pratiquer une pédagogie Freinet, sans orthodoxie. Il connaît vaguement quelques textes de Meirieu, sans pour autant pouvoir être considéré comme un « pédagogue » (au sens de Houssaye, 1997) et ne connaît que peu de chose à la « didactique ». Il aime bien Adeline mais ni plus, ni moins que les autres élèves. Bref, Adeline pourrait être considérée comme l'idéaltype de ces élèves, dont on parle peu, malgré leur nombre et qu'on désigne le plus souvent comme des « élèves moyens ».

Décidons maintenant de ne pas nous satisfaire de l'aspect strictement anecdotique de sa réponse, et de prendre au sérieux ce que nous dit Adeline en considérant que ce qu'elle nous livre là, est à la fois vrai et rationnel en vertu du « principe de charité » de Engel (1996).

Son professeur déclare ne pas *faire de leçon* et marquer du même coup, par un ton exprimant à la fois complicité et péjoration, son affiliation à ce qu'on pourrait appeler, pour aller vite, le courant

¹ « La mère (la pédagogie) a mis au monde une fille (la didactique) sans en revendiquer la maternité, et la fille ne semble pas être fière de sa mère. Didactique-pédagogie : une filiation non assumée. » Develay (1997, 61).

des *pédagogies actives* – au moins au sens de Meirieu (1985, 1988b). Aussi, croit-il légitimement à la *possibilité* que ses élèves *découvrent* seuls les connaissances visées par son enseignement – une certaine noosphère lui fournit d'ailleurs de bonnes raisons de le croire. C'est précisément, à propos de la question de la nature même de *possibilité* que se noue le problème que nous voudrions ici poser.

Possibilité peut renvoyer à au moins deux sens : d'abord, un sens volitif (« Si tu veux, tu peux le faire »), ensuite un sens casuel (« Tu peux le faire, si tu veux »). La nuance, pour byzantine qu'elle puisse paraître de prime abord, n'en est pas moins lourde de conséquences. En effet, dans le premier cas (sens volitif), la réussite de l'action est suspendue à la (bonne) volonté du sujet au plein sens kantien et élude – à tout le moins passe sous silence – les conditions de possibilité et donc de satisfaction de la réussite de l'action en les considérant implicitement (naturellement) réunies ; le second sens (sens casuel) est fort différent en tant qu'il assure, d'abord la satisfaction de ces conditions et laisse en revanche ouverte, en la reléguant au second plan, la question de la volition. Tendre pour la seconde fois un bon plat à son invité (« Tu peux ») en lui disant « si ça te fait plaisir... [sous entendu : « reprends-en »] n'a pas le même effet, et donc le même sens, que de lui dire « Si tu en veux d'autre... [alors « Tu peux » = /je te tendrai le plat de nouveau/] ».

Or, les situations d'enseignement que nous avons observées ne réunissent pas les conditions qui permettraient aux élèves d'évaluer par eux-mêmes la validité de leurs décisions et donc de comprendre¹. *Possibilité* est donc ici réduit à la dimension volitive². Dans ces conditions, l'élève ne peut apprendre et comprendre *seul* ; le professeur se trouve dans l'obligation, parfois douloureuse (comme ce fut le cas ici), d'enseigner – au sens classique du terme. Ainsi, face à l'*impossibilité* de produire une réponse idoine par laquelle Adeline *montrerait* qu'elle a compris, elle se trouve dans l'alternative de choisir entre la déviance de celui qui ne répond pas, qui ne participe pas³... et l'aveu public de son incompréhension avec son cortège de moqueries et d'évaluations cachées, de ses pairs ou de son maître.

Perdre la face ou renoncer à savoir ? Adeline a choisi : la *pudeur didactique* l'emportera ici sur le *désir de savoir*.

Qu'on ne se méprenne pas sur l'intention et le statut accordé à l'analyse de cet épisode. Comme tout théoricien, j'ai pris le risque de trouver du sens à ce qui, *a priori*, en était dépourvu. Mais on ne saurait se satisfaire de la portée explicative de la coquetterie théorique que j'ai ici proposée sous l'étiquette de « *pudeur didactique* ». Elle ne fait que désigner un phénomène ; mais désigner n'est pas expliquer — nommer une maladie ne permet pas de comprendre *ipso facto* les mécanismes de sa production et de sa diffusion et *a fortiori* d'établir les moyens de l'éradiquer⁴. Gardons-nous ici

¹ Qu'est-ce comprendre si ce n'est agir (par l'action, la parole ou « en pensée ») de telle façon que celui qui est en position de comprendre constate une adéquation entre ce qu'il attend et le résultat de son action. Mais ce dernier ne peut être *assuré d'avoir compris* que si un tiers, en qui il reconnaît un représentant légitime à l'égard de la connaissance en jeu, lui assure l'idonéité du rapport.

² On remarquera par exemple que dans l'ouvrage dirigé par Houssaye (1993), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, la 3^{ème} et dernière partie, consacrée au « Processus "apprendre" » est composée principalement de contributions à dominante psychologiques (mémoire, motivation, conflit socio-cognitif, apprentissage des concepts etc.).

³ La participation est l'item qui revient le plus souvent dans les appréciations que les professeurs portent sur les bulletins scolaires (Cf. Sarrazy, 2000). Pour les professeurs, une leçon qui « marche » est une leçon dans laquelle les élèves ont participé, dans laquelle « les élèves ont été *actifs* ! ». Non seulement ils ont contribué à l'exécution de la partition mais aussi ils ont manifesté, par cette adhésion, leur intérêt, feint ou non. D'ailleurs, les entretiens que nous avons eu avec les élèves montrent clairement qu'ils ne s'y trompent pas, et ne sont pas entièrement dupes de l'importance que le professeur accorde à la participation et des bénéfices qu'ils peuvent en retirer (appréciations, statut...).

⁴ Hormis peut-être dans d'autres formes de rationalité qu'un ethnocentrique cartésien pourrait appeler « charlatanisme » ; en effet, si les pratiques thérapeutiques des sorciers africains ne doivent pas être jugées à l'aune des critères de la rationalité occidentale (cf. Feyerabend, Bouveresse, Rorty), on peut, en

des réifications conceptuelles, en allant, comme dit Wittgenstein, du substantif à la substance, en introduisant, du même coup, le savant dans la machine.

L'épisode d'Adeline, qui condense à la fois des questions didactiques et pédagogiques, constitue un phénomène typique d'un cadrage anthropo-didactique. Nous pourrions, à partir de là interroger, non pas l'imputabilité des professeurs dans la production de ce type de phénomène, mais la contribution, voire même la responsabilité de certains chercheurs en sciences de l'éducation qui, en se focalisant exclusivement sur la dimension volitive des phénomènes d'apprentissage (intérêt, valeurs, motivation...) passent sous silence les circonstances et les conditions de possibilité de l'engagement des élèves dans la situation. Nous l'avons dit : « Si tu veux, tu peux » n'a ni le même sens, ni le même effet que « Tu peux ; si tu le veux ».

DIDACTIQUE, PEDAGOGIE ET ENSEIGNEMENT

« $3 + 2 = 5 !$ » s'exclame le professeur (Y) avec à la fois ironie et exaspération dans la voix, en fixant d'un regard sévère X, impassible et muet devant le tableau noir.

Épisode didactique ou épisode pédagogique ? Pour reprendre ici une interrogation de Cornu et Vergnioux (1992) ou pour en adresser une à Develay qui affirme, sans aucune nuance, que lorsqu'on examine des « situations réelles » (sic !) :

« la distinction entre didactique et pédagogie prend une signification. Le didacticien considère que la spécificité des contenus est déterminante pour expliquer les réussites et les échecs. Par contre le pédagogue se centre sur les relations en classe entre élèves, entre élèves et enseignants, et se rend attentif aux relations de pouvoir, d'amour, de haine [...] » (1997, 63).

La réponse n'est pas aussi simple que celle suggérée par la dichotomie de Develay. En effet, si l'on admet que didactique et pédagogie ne peuvent (et ne doivent) être confondues, on ne saurait s'accorder sur les raisons qu'il avance. C'est en effet mal connaître les travaux des didacticiens que d'opposer didactique à pédagogie sur ces dimensions. Le didacticien ne s'intéresserait-il pas aux relations entre les élèves et le maître ? *Quid* des travaux réalisés sur les interactions didactiques (une revue de didactique portait d'ailleurs ce nom) ? *Quid* de ceux réalisés dans le cadre de la théorie du contrat didactique, manifestement oubliés par Develay¹ ? Quel sort réserve-t-il alors aux nombreuses études sur les conditions et les phénomènes de dévolution ? La théorie des situations (Brousseau, 1998) n'est-elle pas soucieuse d'examiner les conditions dans lesquelles les élèves peuvent construire leurs connaissances en les soumettant précisément à la « nécessité des choses » (du « milieu » dirait-on en Théorie des situations), pour reprendre ici une expression chère à Rousseau (1762 / 1966) et en les libérant précisément de « l'autorité du maître » (Rousseau, *id.*)² ?

Et le pédagogue s'intéresse-t-il vraiment aux relations de pouvoir, de haine... ? Quand bien même s'y intéresserait-il, que pourrait-il en dire sans examiner les conditions objectives qui permettraient à l'élève de s'affranchir du pouvoir de celui qui est censé savoir ? J. Filloux (1974) ou Marchive (1995)... doivent-ils être qualifiés de « pédagogues » sous prétexte qu'ils sont attentifs, dans leurs

revanche, qualifier de « charlatans » ceux qui justifient par des formes de rationalité occidentales des pratiques qui n'en dérivent pas.

¹ En effet, on peut qu'être étonné de ses déclarations à propos du contrat didactique : « Cette intention ne nous paraît pas avoir donné naissance à de nombreux travaux [...] avec la notion de contrat didactique on suppose que la spécificité d'un contenu de savoir [...] détermine une nature particulière des attentes réciproques de l'enseignant et de l'enseigné [...] malheureusement cette hypothèse est souvent convoquée, mais peu fréquemment illustrée comme si la réflexion didactique ne parvenait pas à satisfaire ses intentions » (1997, 63 et *passim*). Pourtant de nombreux travaux ont été réalisés sur ces questions : Brousseau (entre autres voir 1984, 1988 et pour une synthèse 1998) ; Schubauer-Léoni (1986a, 1986b, 1986c, 1988a, 1988b, 1998) ; Margolinas (1993) ; Sarrazy (1995, 1996) ?...

² Cf. le texte de Marchive (2000) qui montre bien les points de rencontre, précisément sur des questions de pouvoir, d'assujettissement et de dévolution, entre la Théorie des situations et la théorie pédagogique de Rousseau.

travaux, à la relation pédagogique ? Les valeurs éthiques auraient-elles un sens absolu qui vaudrait pour toutes sortes de circonstances ? La dénonciation est-elle absolument condamnable ? Sous l'occupation ? Dans le cas du harcèlement moral ? Du viol ?

Pratiques théoriques, pratiques de recherche et pratiques d'enseignement

« Le monde où l'on pense n'est pas le monde où l'on vit »
Gaston Bachelard

La discipline guide moins le regard de celui qui décrit, explique ou analyse, que les raisons scientifiques qui le motivent à le faire. A propos de l'épisode d'Adeline, Sirota, dans *L'école primaire au quotidien*, se serait probablement intéressée à l'origine sociale de X (l'élève), Mosconi aux genres de X et de Y (le professeur), Bru à la variabilité de la « dynamique de l'activité scolaire » de Y, Brousseau à la situation et aux conditions de fonctionnement de la connaissance visée par Y, Mougnotte aux valeurs attachées à la force illocutoire du professeur, Imbert aux effets d'inconscient qui structurent et que révèlent cette interaction, Woods aux stratégies de coping de X, etc. Chacun visant, à sa manière, la production de connaissances sur les situations d'enseignement et assumant leur propre part de responsabilité scientifique dans leurs déclarations à l'égard de cet épisode.

Et l'enseignant maintenant ? Agit-il en didacticien ? En pédagogue ? Pourquoi pas en sociologue ou en psychologue... ? Imaginons, en effet, que Y fasse la narration de cet épisode à un collègue, dans la cour de récréation, pour simplement pointer sa difficulté « de faire passer » les écritures additives au CP avec tel manuel ou / et d'avouer, non sans une pointe de culpabilité et de regret, qu'il s'est, une fois encore, emporté, malgré lui, à l'encontre de X qui feignait de ne pas comprendre alors qu'il était intimement convaincu que X avait compris et que, comme d'habitude, « il ne voulait pas faire d'effort » invoquant, à sa décharge, le manque de stimulation culturelle de son milieu familial etc. Y en « cherch[ant] à conjointre la théorie et la pratique à partir de sa propre action » correspondrait-il alors au portrait du pédagogue tel que le trace Houssaye (1997, 91) ? Alors pour les mêmes raisons, devrait-on aussi reconnaître en lui un didacticien puisqu'il semble se préoccuper des conditions de la diffusion d'une connaissance particulière ? Pourquoi ne pas lui attribuer aussi le titre de sociologue, bernsteinnien qui plus est, pour le lien qu'il établit entre compétences cognitives et origine sociale ?...

Mais finalement pourquoi chercher d'autres « titres » à Y ? Y est un enseignant ; X est un élève et, en l'occurrence, pas un « apprenant » – n'en déplaise aux adeptes de cette réduction sémantique. Et Sirota, Brousseau... sont des chercheurs qui, pour partager le « même terrain », ou s'intéresser au « même épisode » ne regardent, ni ne construisent le « même » objet de la même façon qu'un astrophysicien, un peintre ou un homme en mal d'amour ne verraient pas le « même » coucher de soleil. Aussi, le singulier n'est pas pluriel, contrairement à ce qu'affirme Lahire (1999) ; si pluralité il y a, elle est davantage à rechercher dans les divers modes d'intelligibilité de la pratique d'enseignement que dans la pratique elle-même – ce qui, notons-le, ne revient pas à soutenir l'idée d'une unicité de la pratique, mais celle de l'impossibilité radicale pour le chercheur, de théoriser le singulier — y compris d'ailleurs dans le champ de l'anthropologie freudienne qui postule l'universalité de l'expérience singulière de la cure¹.

Pourrait-on dire alors pour reprendre une dichotomie classique en sciences de l'éducation, que Y est un praticien et les autres des théoriciens ? Pas plus. Les uns comme les autres sont des praticiens : pratique d'enseignement pour le premier, pratique de recherche pour les seconds. Les jeux et enjeux y sont fondamentalement différents ; si le jeu du chercheur consiste à identifier les règles du jeu du praticien pour décrire et expliquer sa manière de jouer, ces règles établies ne

¹ Comme le note Green (1991, 152) : « La nouveauté, [avec la psychanalyse], réside [...] dans le fait [qu'elle] prétend par l'analyse de l'extrême subjectivité, celle-là même qui échappe à l'intuition de la conscience et donc à la connaissance consciente, à un *savoir objectif sur la subjectivité* et à travers elle sur la réalité psychique. » (152)

peuvent, en retour, ni prétendre l'englober (au football, « sauter au cou de ses partenaires », malgré la régularité de cette pratique, fait-elle partie de la description de ce qu'est « marquer un but » ?), ni, en conséquence l'établir :

« Avec les pièces d'un jeu d'échec, je peux jouer selon certaines règles. Mais je pourrais aussi inventer un jeu dans lequel je joue avec les règles mêmes. Les pièces de mon jeu sont maintenant les règles du jeu d'échecs et les règles du jeu sont disons les lois logiques. Ce que j'ai alors, c'est à nouveau un jeu et non un méta-jeu. » (Wittgenstein, 1975).

La pratique d'une théorie de la pratique ne saurait donc être confondue avec la pratique elle-même (Bourdieu, 1972, 1997 ; Latour, 1996), et *a fortiori* l'engendrer. Ainsi, invoquer la différence entre pratique et théorie pour fonder la (ou une) pédagogie, comme le fait Houssaye (1996, 1997), ou d'autres encore, revient *in fine* à mettre, sans le dire vraiment, la seconde au principe même de la première, comme produit ou agent, et, du même coup, à assujettir les praticiens¹ aux productions des théoriciens. Là aussi, précisons que notre intention n'est ni d'affirmer que, d'une part, le praticien n'a aucune « théorie », mais dans ce cas, il conviendrait mieux de parler d'opinions ou d'idéologies pédagogiques qui, on le verra, n'en sont pas moins importantes pour comprendre les pratiques d'enseignement, ni d'autre part, que le praticien n'a aucunement besoin d'une (de) théorie(s) de la pratique, ce qui, reviendrait à faire l'éloge d'un obscurantisme que par ailleurs nous condamnons. En effet, le chercheur ne peut (et ne devrait, selon moi) ni se prononcer sur l'idonéité de la pratique d'un enseignant qui se déclarerait appartenir (ou même pratiquer) à tel ou tel autre courant pédagogique, ni ignorer cette déclaration car, comme le fait remarquer Searle :

« Si nous donnons le nom de science à l'accumulation de vérités objectives et systématiques que nous pouvons établir sur le monde alors l'existence de la subjectivité est un fait scientifique comme un autre. Si décrire le monde de façon scientifique, c'est rendre compte des choses telles qu'elles sont, alors la subjectivité des états mentaux sera un des éléments de la description [...] Si la notion de subjectivité va contre notre définition de la " science ", alors c'est à cette définition qu'il faut renoncer, et pas au fait. » (1985, 33)

C'est donc en terme de rupture épistémologique qu'il conviendrait d'envisager les rapports entre pratique théorique, pratique de recherche et pratique d'enseignement – ainsi, la tête d'un Janus conviendrait plus à la figure de l'enseignant-chercheur que celle d'un Cerbère. En conséquence, nous soutiendrons qu'il est dénué de sens d'opposer pédagogie et didactique et, coextensivement, d'envisager l'enseignant comme un pédagogue ou un didacticien (tantôt comme... tantôt comme...), de la même façon qu'il serait absurde de voir un chimiste dans un boulanger ou un éthologue chez un chasseur, quand bien même le premier serait titulaire d'un doctorat de chimie appliquée et le second, diplômé d'éthologie.

Théories, techniques et pratiques : les apories de la prescription

Les pratiques d'enseignement sont des pratiques qui ne peuvent se réduire à l'application de techniques même si le plus souvent ces pratiques peuvent se décrire, après coup, ou « avant coup », y compris par le praticien lui-même, comme une mise en acte de techniques. Cette illusion n'est qu'un effet de l'ensorcellement du langage dont parle Wittgenstein (1961) ; les nombreux travaux des didacticiens sur l'obsolescence des situations (Brousseau, 1981, 1989), sur les difficultés engendrées par la reproductibilité des situations (Artigues, 1986, 1988 ; Arzac, Mante, 1989 ; Arzac, Balacheff, Mante, 1992) ou encore sur les phénomènes de variabilité didactique, notamment chez les enseignants Freinet, (Bru, 1989) en témoignent très largement. Seules des pratiques hautement technicisées, visant une reproduction à l'identique (au sens de la copie), nécessitent des théories *via* des technologies. En matière d'éducation et d'enseignement, le rapport entre production théorique et pratiques éducatives (ou d'enseignement) est nécessairement contingent ; il conviendrait davantage, selon nous, de les constituer comme des objets d'étude que de les envisager sous l'angle de dysfonctionnements qu'il s'agirait de réguler. De la même façon

¹ Praticiens, qui, on le remarquera, non seulement ne produisent pas de théories mais de plus ne se considèrent pas comme tels.

que la biologie est impuissante à éradiquer la mort, ou l'économie à soulager la misère sociale des chômeurs, les sciences humaines, y compris les sciences didactiques, ne peuvent prétendre définir et promouvoir une idée du bien ou du juste en matière d'éducation, même si, par ailleurs, elles peuvent contribuer à alimenter l'espoir social ou/et transformer les pratiques mais, sans pouvoir, répétons-le, en garantir l'efficace, le contrôle ou le bien-fondé : « Il ne faut pas confondre modélisations scientifiques et règles de fabrication. Le savoir savant fournit les premières, il ne faut pas exiger de lui les secondes. » (Clanché, 1989, 164-165).

Théoricien et chercheur

Tout chercheur est théoricien ; la réciproque n'est pas nécessairement vraie. La pratique théorique conduit à la production de manières singulières de voir le monde (*weltanschauung*), des rationalisations, des « mises en ordre des événements » (Feyerabend, 1989, 132) qui prétendent à l'universalité. Ce que vise le théoricien c'est une révélation d'une vérité apocalyptique, une *aléthéia*, un dévoilement, proche en cela de l'ambition du musicien, du sculpteur ou du peintre qui visent, singulièrement, à montrer ce qu'on ne peut ni dire, ni voir et qui, pourtant, aspire, sans véritable prétention, à une certaine universalité (l'amour, la haine, la douleur, le beau...).

Le chercheur élabore lui aussi des théories mais la théorie, contrairement au théoricien, ne constitue pas une fin. Elle marque seulement un *moment* de sa recherche en tant qu'elle est conçue comme un moyen de produire des connaissances sur le monde par le rapport qu'elle permettra d'établir à la contingence. L'établissement de ce rapport exige des instruments (d'observation, de validation...) et des modalités de leur mise en œuvre dont la pertinence est à rechercher dans leur propre champ scientifique d'où l'importance, quasi-vitale, du débat *entre* scientifiques (et non du « débat scientifique » – ce qui, idéalement, devrait être un pléonasme) pour garantir la pertinence de ces instruments et en conséquence l'objectivité et la véracité d'une théorie :

« Le champ, nous dit Bourdieu, est un jeu dans lequel les règles du jeu sont elles-mêmes mises en jeu » (1997, 22). « Ce qui fait la spécificité d'un champ scientifique, c'est que les concurrents s'accordent sur des principes de vérification de la conformité au "réel", sur des méthodes communes de validation des thèses et des hypothèses, bref sur le contrat tacite, inséparablement politique et cognitif et régit le travail d'objectivation. » (*id.*, 27).

Ces critères de scientificité ne sont jamais donnés mais construits socio-historiquement (Castoriadis, 1996 ; Feyerabend, *id.* ; Foucault, 1966) et ne sauraient donc être conçus *sui generis* car, comme le rappelle Castoriadis (1996, 333) « toute démonstration présuppose quelque chose qui n'est pas démontrable » et comporte en cela une dimension *aléthéia*. Avec le discours scientifique, nous avons donc affaire à un autre ordre de vérité. Celui-ci vise en effet, une vérité adéquation (*l'omoiosis : adaequatio rei et intellectu*) c'est-à-dire une mise en rapport, une correspondance reconnue comme convenable par les membres de la communauté à laquelle il est destiné et dans laquelle il sera discuté, critiqué. C'est par la reconnaissance communautaire de l'adéquation entre ce que permet de prévoir (ou de voir) la théorie et les « faits », conçus comme le produit ou la résultante des instruments utilisés pour interroger la contingence que cette vérité sera admise comme telle.

Le chercheur, nous dit Stengers « doit inventer les moyens de vaincre le scepticisme [...] il doit inventer les moyens de faire reconnaître que sa fiction n'est pas seulement une fiction parmi d'autres. [...] Faire taire le scepticisme non pas en invoquant une instance quelconque, méthodologique ou métaphysique, qui permettrait de "fonder" une proposition scientifique, mais en prévoyant les fictions rivales et en inventant le dispositif, ou l'usage du dispositif, qui pourra les démentir » (1997a)

Ces distinctions étant posées, nous pouvons maintenant examiner le statut que nous proposons de conférer à la pédagogie.

La pédagogie : une théorie sans prétention scientifique ?

« Le langage n'est pas une cage » dit Wittgenstein (1961), les mots peuvent parfois nous ensorceler lorsque « le langage part en vacances » et l'histoire d'un mot ne nous aide guère dans

cette tentative d'élucidation. Wittgenstein a bien montré l'intérêt et la fécondité de la « méthode anthropologique » (Wittgenstein, 1982), comme il est habituel de la désigner, pour désensorceler le langage. Comprendre l'usage d'un mot consiste à examiner les *jeux de langage* et les *formes de vie* dans lesquels ils naissent, évoluent et meurent (*id.*). Par exemple, même si l'on peut identifier une *ressemblance familiale* dans les divers usages du mot « belle », selon que cet adjectif est utilisé à propos d'une femme, d'une maison ou d'une bicyclette, ces différences d'usages marquent bien, aussi, des différences de signification qui ne sauraient apparaître par le seul examen de sa définition ferme ou de sa propre histoire. Ainsi, et de la même façon, on ne saurait sérieusement affirmer que « liberté », « hygiène », « atome », « didactique » ou « pédagogie » puissent avoir le *même* sens aujourd'hui qu'il y a un siècle, ici ou ailleurs. C'est pourquoi nous prendrons ici le risque de cerner la ressemblance familiale du mot « pédagogue ».

Comme l'indiquent le *Robert historique* (1992), ou encore le *Vocabulaire de l'Éducation* de Mialaret, l'usage et donc la valeur du mot pédagogie a évolué avec l'éducation (du préceptorat à l'école publique) et la définition qu'on y trouve reste très générale. Le terme, « réservé au domaine de l'instruction », est utilisé pour « désigner une personne qui dirige une personne ou un groupe » (*Robert, id.*). Aussi, il ne reste aujourd'hui qu'une lointaine, mais pas inintéressante, ressemblance avec la fameuse image antique du pédagogue : « esclave qui menait à l'école les jeunes garçons. » (*Littre*) (du grec *paidagôgos* qui donna le mot latin *paedagogus*) qui se transforma ultérieurement pour désigner « celui qui enseigne les enfants » et qui prend soin de leur éducation (*id.*).

Si l'on examine aujourd'hui les usages de ce terme, on remarquera d'abord que le pédagogue, comme l'artiste ou le scientifique, ne s'auto-institue pas. Personne, en effet, ne saurait affirmer tout de go, sans aucune fatuité : « Je suis (un) pédagogue ».

« Pédagogue » est le plus souvent utilisé comme un attribut dont nous distinguerons deux usages principaux.

Il peut être utilisé pour qualifier, le plus souvent avec estime, celui chez qui on peut identifier par sa pratique d'enseignement la marque ou des traces d'un « esprit pédagogique » proche structurellement de celles du *phronimos* aristotélicien : patient mais non apathique, astucieux ou rusé mais sans perversité, doux mais rigoureux, sensible mais autoritaire, attentif mais discret, sévère mais juste... Plus généralement, on attribuera cette qualité (cette vertu ?) à celui qui reproduit, non au sens d'une reproduction à l'identique (la *techné* chez les Grecs) mais au sens d'une production nouvelle d'une forme pédagogique, parfois malgré lui, ou du moins sans le savoir vraiment. Autrement dit, il n'est ni nécessaire, ni suffisant qu'un professeur appartienne, ou suive les préceptes, d'un mouvement pédagogique pour qu'on dise de lui : « C'est un pédagogue » ou à l'inverse, « ce maître manque de pédagogie ».

« Pédagogue » peut aussi désigner, celui qui produit pour des raisons diverses, des théories – « fictions » conviendrait peut-être mieux – pédagogiques de ce que pourrait être une éducation en vertu de sa conception du monde ou de l'homme, sur la base de ses propres convictions philosophiques¹ (Comenius, Rabelais, Rousseau, Kant), religieuses (Comenius, Montessori), politiques (Freinet, Rousseau) ou scientifiques (Durkheim, Buyse, Not). Qu'il soit ou non praticien lui-même (Rousseau), qu'il veuille ou non sa théorie pratique (Freinet, Neill), qu'il soit ou non chercheur, ou encore que ces propositions pédagogiques soient ou non fondées sur des faits d'observations (Cousinet, Dottrens, Freinet), ne change rien : Rousseau, Durkheim comme Freinet

¹ L'*Emile* est bien un traité de pédagogie et non une philosophie de l'éducation – même si celle-ci a engendré celui-là. Ainsi, de la même façon qu'il est possible d'identifier une philosophie de l'éducation dans un traité de pédagogie, on peut reconnaître une théorie pédagogique dans une théorie didactique – c'est d'ailleurs ce que fait Houssaye, par exemple, à propos de la théorie des situations. Mais cette identification ne peut justifier la confusion qu'il introduit en effaçant les différences de visées. De la même façon, on ne saurait sérieusement dénigrer la spécificité des concepts théoriques, comme le fait Houssaye (1997), en signalant que la dévolution, par exemple, appartenait au vocabulaire juridique : que dirait un dentiste à qui l'on demanderait de soigner un peigne sous prétexte qu'il lui manque deux dents ?

sont des pédagogues en tant qu'ils ont marqué, chacun à leur manière, par leurs écrits, par leurs traces et même par leurs pratiques ce que pourrait (ou devrait) être l'éducation¹. Les uns comme les autres n'ont vraiment eu la prétention de vouloir établir une « vérité » au même sens que le revendiquerait le théoricien-chercheur qui viendrait d'établir la (vs une) loi du mouvement de chute des corps. Pour s'en convaincre songeons simplement qu'il serait absurde d'affirmer que Freinet a raison contre Rousseau, ou encore, dans un registre poppérien, que la pédagogie de Rousseau fut infirmée ou dépassée par celle de Freinet ! Les uns comme les autres, malgré leurs différences de conceptions ou de motivations ont tous cherché, à leur manière, à diffuser, à convaincre (et/ou à promouvoir), y compris avec des arguments prétendument scientifiques, une idée du bien et du juste en matière d'enseignement et d'éducation. Que le chercheur ou le philosophe retrouve ensuite dans telle attitude de tel enseignant, un trait caractéristique d'une pédagogie rousseauiste, ou des traces des conceptions pédagogiques de Cousinet à propos du travail de groupes, ne suffit pas pour attribuer à cet enseignant le titre de *pédagogue* quand bien même revendiquerait-il son appartenance à tel ou tel autre mouvement pédagogique ou écrirait-il des ouvrages de pédagogie (« Tantôt je suis, tantôt, je pense » disait Valéry). Ce qui, ne veut pas dire, bien sûr, que ce même enseignant n'a aucune préoccupation pédagogique c'est-à-dire des réflexions, attitudes ou actions qui dévoileraient ses propres interrogations sur la portée éthique de son action.

Le tautisme pédagogique : un néo-platonisme ?

« La maîtrise du monde n'est que peu de chose, comparée à la maîtrise des hommes. [...] la science est en train d'échouer dans sa vieille vocation civilisatrice, Hiroshima n'est pas un accident de parcours, la maîtrise rationnelle du monde n'a rien changé à l'asservissement des hommes et elle l'a plutôt aggravée, puisqu'elle est devenue son outil. Les sciences humaines vous font espérer la maîtrise de cette maîtrise. Ne soyez pas naïfs deux fois. »

MICHEL SERRES, *Hermès V*, Minuit, 1980

Parmi les diverses pédagogies, il en est qui méritent une attention particulière ; ce sont celles qui mêlent, à la manière de Platon (cf. Dufour, 1990), les deux ordres de vérité précédemment évoqués : dévoilement (*aléthéia*) et adéquation (*omoïsis*). Il s'agit de ces pédagogies qui prétendent fonder, explicitement ou non, leur discours sur des productions scientifiques².

Hors du vrai et de *la* raison qui le fonde, point de salut pour le bon ou le juste ! « Tautisme », avons-nous dit, en référence au néologisme emprunté à Sfez (1988, 33) pour désigner cette pensée pédagogique totalisante, totalisatrice et autistique – dont tautisme est la contraction – qui, d'une certaine façon, fait ici resurgir, en lieu et place du sujet, au nom du bien et du juste, le mythe prométhéen d'une reproduction à l'identique que Lecourt (1996) a si remarquablement décrit.

Comment peut-on prétendre fonder une pédagogie sur la rationalité scientifique, sans présupposer, et même accepter, du même coup, que la science serait en mesure de produire une réponse à la question « Qu'est-ce qu'un homme ? », « Qu'est-ce que le bien ? » « Le juste ? »... On ne peut que s'associer ici aux interrogations de Feyerabend (1989, 312) sur la possible existence « d'un seul individu possédant suffisamment de connaissances sur toutes les races, les cultures, les civilisations pour se sentir capable de parler de "l'être véritable de l'humanité" ? » Comment ceux qui ambitionnent un tel projet peuvent-ils justifier rationnellement l'usage qu'ils font de la rationalité pour fonder une éducation ? Ce faisant, et par le silence qu'ils entretiennent sur ce qui les autorise à parler, ils imposent ainsi une sorte de vision technocratique de l'éducation qui ne dit pas son nom, et avancent masqués sous la blouse blanche usurpée au scientifique. La raison,

¹ Ainsi, pour prendre un exemple, nous considérons que Aebli (1966) a cherché à fonder, ou plutôt à déduire, une *pédagogie* des mathématiques à partir des thèses piagétienne et non, comme le titre de son ouvrage tend à le laisser croire, une *didactique*.

² Si la chose était courante dans la première moitié du siècle (Buyse, 1935 ; Simon, 1924 ; Montessori), cette ambition ne saurait avoir la même signification aujourd'hui.

rappelle Vernant (1996), est née des besoins de la démocratie ; puissions-nous éviter aujourd'hui de mettre la seconde sous le joug de la première, comme on le voit (malheureusement trop) souvent, y compris dans notre propre communauté.

Develay (*id.*) n'a-t-il pas la prétention de fonder des propositions, certes « respectueuses du souci éthique » ? Astolfi (1993), au nom du postulat d'éducabilité¹, n'incite-t-il pas les enseignants à organiser une différenciation pédagogique à partir des traits psychologiques des élèves (visuels, auditifs, kinesthésiques ; PNL ; DIC...) ? Trocmé-Fabre (1987) n'a-t-elle pas l'ambition d'ériger une neuro-pédagogie afin de « mettre en application ce que les sciences d'aujourd'hui nous apportent : une nouvelle dimension de l'homme », « une pédagogie, comme elle le dit elle-même, compatible avec le fonctionnement cérébral ? » (*id.*, 128) En quoi consiste-t-elle ? Que vise-t-elle ? Laissons-lui la parole : il s'agit « [d']éviter de commettre des fautes contre le cerveau [... de] déchiffrer la grammaire cérébrale de l'apprenant et de l'enseignant » (sic !) ; Hadji (1992, 128, 129), ne se prétend-il pas, lui aussi, fonder une éducation éthique sur les neuro-sciences, une « neuro-philosophie-pédagogie » ? Mougnotte (1996, 106) quant à lui, propose *ex abrupto* d'élaborer une « didactique des valeurs » (sic) « indispensable, selon lui, à une éducation à la démocratie » !

Arrêtons ici notre énumération et remarquons simplement qu'on ne peut plus aujourd'hui, comme ce fut jadis le cas, dans un autre contexte, avec les Buyse, les Dottrens, les Cousinet, les Claparède... faire appel innocemment à la seule tradition rationaliste occidentale pour fonder une citoyenneté, une éducation ou un enseignement. Je croyais, à tort peut-être, qu'à l'origine les sciences de l'éducation s'étaient posées (imposées) comme une discipline « spécialiste de la diversité », pour emprunter ici une expression à Rorty (1994, 238), pour marquer clairement, par leur pluriel, le divorce avec *la* science de l'éducation telle que voulait l'ériger Durkheim (J.-C. Filloux, 1993, 353-4). Cette tendance dominante dans les années 70 semblerait s'être aujourd'hui déplacée, pour une part non négligeable, vers ce que Rorty désigne par « les gardiens de l'universel ». Or, comme le rappelle Castoriadis, cette même tradition « a engendré la démocratie et la philosophie [...] mais elle a aussi produit le massacre des Méliens par les Athéniens, l'Inquisition, Auschwitz, le Goulag et la bombe H. » (1996, 334). Toute proportion gardée, nous pourrions aussi interroger les effets didactiques et pédagogiques des mots d'ordre relatifs à la différenciation pédagogique ou à la volonté de réduire l'hétérogénéité (Sarrazy, 1999) et ne voir derrière cette rhétorique pseudo-scientifique un mode d'euphémisation, comme le désigne Bourdieu (1984), qui viendrait justifier, voire même renforcer les inégalités scolaires (Duru-Bellat, 1996 ; Sarrazy, 1999).

Ainsi, ces néo-pédagogies en révèlent moins sur le monde, tel qu'il est ou qu'il devrait être, que sur les idéologies politiques et scientistes de leurs auteurs dont les bonnes intentions ne suffisent pas à les exempter de la critique. En effet, si l'on ne saurait exiger de Rousseau ou de Freinet la production de preuves à l'appui de leurs théories pédagogiques, on est, en revanche, en droit d'en exiger de ceux qui prétendent le faire au nom de la science. Par exemple, quels travaux de recherche, dignes de ce nom, permettent à Meirieu de faire l'éloge du transfert comme « « principe régulateur » des pratiques pédagogiques » (1995), ou d'affirmer qu'il est :

« indispensable de substituer [...] au contrat tacite et unique qui liait le maître à toute une classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève, **précisent exactement ce que l'on attend d'eux** et les soutiens sur lesquels il peut compter. » (1985, 156 – c'est nous qui soulignons)

¹ Ce postulat n'est pas attribuable à Meirieu, comme le prétend Astolfi mais à Comenius (1627 / 1952) qui écrit, dans les premières pages de son célèbre ouvrage (sous titré « L'Art d'enseigner tout et à tous », « Nous avons l'audace, nous, de promettre une *Grande Didactique*, je veux dire un traité de l'art complet d'enseigner tout et à tous. » (p. 33) et plus loin « L'homme a besoin d'être formé pour devenir un homme [...] [c'est un] animal éducatif ».

Afin d'optimiser « l'efficacité cognitive » il conviendrait, selon Meirieu (1990) de gérer l'écart entre la « personnalité cognitive » du sujet et le « comportement intellectuel » attendu. Aussi, propose-t-il aussi aux professeurs de mettre en œuvre des « interventions stratégiques » du type : « on devra l'aider à imaginer le questionnement d'autrui en lui demandant de "se mettre à sa place" ; on devra l'aider à se "parler dans sa tête" » (1990, 66) ou des conseils largement inspirés des travaux de Polya (1989) : « As-tu déjà rencontré des problèmes de ce type ? Te souviens-tu de problèmes qui, en dépit de leur apparente différence, avaient une structure identique ? » (*id.*, 65).

Montrer les insuffisances, ou le caractère obsolète d'un cadre théorique (comme ici le contrat didactique) est une chose, nécessaire au fonctionnement des institutions scientifiques ; l'ignorer par défaut de positionnement et affirmer avec force ce qui sous sa législation apparaîtrait aberrant, avec un vague humanisme pour seule caution, en est une autre. D'autre part, n'est-il pas pour le moins étonnant que celui qui enjoint, si souvent, et avec autant d'insistance, les enseignants à mettre en place une didactique centrée sur l'élève, une « pédagogie du particulier », les incitant ainsi à cesser de considérer l'élève comme « une abstraction » et de lui garantir une liberté qui ne soit pas une « liberté du vide » (Meirieu, 1991, 156)... les invitent aussi à penser à la place de l'élève en disant précisément ce qu'il doit apprendre ou penser (Brousseau, 1998 ; Clanché, 1994a ; Sarrazy, 1995) ? N'est-il pas étonnant que ce soit sous la plume d'un didacticien que l'on trouve cette invitation à la prudence à l'égard de l'usage social des productions scientifiques :

« Une des fonctions de la didactique pourrait être alors [...] de contribuer à mettre un frein à un processus qui consiste à transformer le savoir en algorithmes utilisables par des robots ou des humains sous-employés et à diminuer la part de réflexion noble dans toutes les activités humaines pour en faire la dévolution à quelques-uns. Pour sacrifier au dieu de la soi-disant efficacité, l'enseignement prête son concours aujourd'hui à la réduction algorithmique et à la démathématisation. J'espère profondément que la didactique pourra combattre cette dépossession et cette déshumanisation. » (Brousseau, 1989, 68)

On ne peut que constater que ces « pédagogues » ou, plus généralement, tous ceux qui aujourd'hui produisent des discours sur l'enseignement en alliant, explicitement ou non, l'idée de *vrai* et de *bon* ou de *juste* n'offrent pas d'autres garanties de l'universalisme de leur discours (même s'il s'agit d'universaliser le singulier) que celles que leur affecte leur position institutionnelle ou la cohérence apparente de leur discours. « La conversion de capital politique (spécifique) en pouvoir scientifique est (hélas !) plus facile et plus rapide. » souligne, non sans regret, Bourdieu (1997, 32).

Laisser croire que leur proposition peuvent contribuer au Bien ou au Juste est une chose, faire croire qu'elles sont vraies en est une autre ! Évitions de confondre l'Agora, Le Sermon et le Laboratoire !

SCIENCES DE L'EDUCATION ET PHENOMENES D'ENSEIGNEMENT

Les sciences de l'éducation : une discipline ? Certes. Des recherches ? Bien entendu. Mais, comme nous l'avons vu, à partir de l'opposition pédagogie/didactique, notre champ scientifique semble aujourd'hui avoir un « degré d'autonomie » relativement faible, eu égard d'une part à sa perméabilité aux idéologies pédagogiques (en elles-mêmes non contestables), et d'autre part, à une relative imperméabilité à certaines disciplines, comme la didactique, comme si celles-ci pouvaient venir perturber certaines positions tenues pour acquises¹.

¹ « L'hétéronomie d'un champ, nous dit Bourdieu, se manifeste essentiellement dans le fait que les problèmes extérieurs [...] s'y reflètent directement. [...] et l'une des difficultés majeures que rencontrent les sciences sociales pour accéder à l'autonomie, c'est le fait que des gens peu compétents, du point de vue des normes spécifiques, peuvent toujours intervenir au nom de principes hétéronomes sans être immédiatement disqualifiés. » (1997, 16)

L'approche anthropo-didactique que nous tentons d'initier dans notre laboratoire¹, nous paraît constituer une voie possible pour éviter ce débat peu productif. Elle est née de la volonté de s'intéresser aux effets des Arrière-plans culturels (de fait non didactiques, comme les pédagogies par exemple) dans les pratiques éducatives, plutôt qu'à rechercher les moyens de les fonder. Ainsi, nous croyons que la recherche éducationnelle, et particulièrement celle qui concerne les phénomènes d'enseignement, aurait tout à gagner à distinguer plus clairement qu'elle ne l'a déjà fait (cf. le numéro 120 de la *Revue Française de Pédagogie*, par exemple) *enseignement*, *pédagogie* et *didactique* pour éviter des confusions de registres ou des glissements épistémologiques qui peuvent nuire autant à la recherche qu'à ce qu'elle peut diffuser, sous des formes diverses, aux praticiens eux-mêmes. Aussi, par fidélité à notre propre souhait, nous prendrons le risque de définir :

L'enseignement comme une action intentionnelle d'un individu (désigné ou pouvant être désigné comme un « enseignant ») doté d'une autorité pédagogique (au sens de Bourdieu, Passeron, 1970) légitimée par une ou des institutions et reconnue comme telle(s) par ceux qui en sont les destinataires². Cette activité consiste à organiser, consciemment ou non, intentionnellement ou non, dans un espace et un temps limité, des conditions spécifiques à un savoir particulier, susceptibles (censées ou supposées) de produire des apprentissages c'est-à-dire une modification (idoine ou non) des rapports d'un sujet à un milieu.

La pédagogie recouvre un ensemble de théories éducatives se référant, plus ou moins explicitement, à une axiologie, à une idée de l'Homme et de la société ;

La didactique enfin, désigne la science qui se propose d'étudier, et de modéliser sous la forme de situations, les conditions spécifiques de la diffusion des connaissances et du maintien de leurs sens lors de leur passage d'une institution à une autre.

Au risque d'être excessif, je soutiendrai, que ces trois domaines entretiennent entre eux autant de différences qu'il peut en exister entre la pratique de la médecine, l'éthique médicale et la biologie ou la physique des fluides. Il s'agit en effet d'éviter de confondre, comme on voit souvent aujourd'hui (Sfez, 1995, 1997 ; Illich, 1999), le malade, la maladie et les moyens de la combattre. Si on ne peut que rejoindre Stengers (1997) lorsqu'elle affirme que « jamais une étude statistique ne nous permettra de savoir comment nous adresser à une victime du sida, comment l'aider dans l'épreuve, comment inventer des dispositifs qui nourrissent sa capacité de résistance à la maladie. » ; on ne peut pas non plus donner tort à Castoriadis (1996) lorsqu'il dénonce avec force, statistiques à l'appui, une technocratie masquée derrière une focalisation sur des questions éthiques : « Est-il éthique, ou simplement décent, de dépenser sur fonds publics (mais seraient-ils privés, la question serait la même) des dizaines de milliers de francs en France pour une seule procréation assistée, alors que l'on connaît l'état pitoyable des facilités sanitaires et médicales élémentaires, ou même de la situation alimentaire, des pays où vivent les cinq sixièmes de la population mondiale ? Est-ce que le désir de M. et Me Dupont d'avoir "leur" enfant (et fût-il le "leur" à 50 %) pèse éthiquement plus lourd que la survie de dizaines d'enfants des pays pauvres qui pourrait être assurée par ces sommes ? »

Cette métaphore, pour hardie qu'elle puisse paraître, montre combien il peut être dangereux d'entretenir cette double confusion (enseignement / pédagogie ; enseignement / didactique) qui, *in fine* se traduit le plus souvent par une opposition, plus ou moins nette, comme on a pu le voir avec

¹ Le D.A.E.S.T. (laboratoire de *Didactique et Anthropologie des Enseignements des Sciences et des Techniques* Université Victor Segalen - Bordeaux 2 — IUFM d'Aquitaine) est né de la rencontre d'un laboratoire de didactique créé par Brousseau (*Laboratoire Aquitain de Didactique des Sciences et des Techniques*, Université Bordeaux 1) et d'une équipe d'enseignants-chercheurs du département des Sciences de l'Éducation (Clanché, Marchive et Sarrazy), notamment sur la question des effets didactiques des conditions non-didactiques dans les phénomènes d'enseignement – *i.e.* un ensemble de conditions non identifiées dans un modèle didactique mais identifiables dans le cadre d'une approche anthropologique et repérables en tant que modalités d'assujettissement des individus à des formes culturelles.

² « L'enfant apprend en croyant l'adulte » nous dit Wittgenstein (1976, § 106) – voir sur cette question des rapports croire / savoir Clanché, 1994a.

Develay (*id.*), entre pédagogie et didactique. Combien d'élèves sont aujourd'hui victimes des discours sur la différenciation pédagogique ? Combien d'élèves souffrent de leur stigmatisation dans des « groupes de besoin » ? Combien de professeurs se fourvoient en croyant au bien-fondé des thèses, depuis trop longtemps en vogue, de la transversalité et de la métacognition (Sarrazy, 1995, 1996) ?

Répetons-le, et sans verser dans un romantisme pédagogique, on ne peut envisager, les pratiques d'enseignement ni comme le produit d'une mise en acte, purement volitive, d'une forme pédagogique, ni comme la résultante d'une seule rationalité didactique. Le maître, comme l'élève d'ailleurs (on l'a vu avec Adeline) sont parfois en proie à des dilemmes entre le désir qu'ils peuvent avoir de préserver leur propre dignité, en masquant par pudeur les traces de leur ignorance, et ce qu'ils pensent qu'il serait didactiquement souhaitable de faire. Ainsi, si la didactique permet de contribuer à la clarification des questions posées dans l'enseignement et si la pédagogie nous permet de repérer dans ces mêmes pratiques un certain nombre de valeurs, le plus souvent contradictoires, l'une comme l'autre ne peuvent prétendre les résoudre.

CONCLUSION

J'aime beaucoup l'ethnographie ; c'est une science d'un rare intérêt ; mais, comme je la veux libre, je la veux sans application politique

Ernest Renan

Qu'est-ce qu'une nation ?

Conférence faite en Sorbonne, le 11 mars 1882

La classe est une succession d'événements qui, pour micro qu'ils soient parfois, tissent pourtant quotidiennement la vie d'une classe et, se sédimentant, contribuent, par leurs effets pérennes, à la création de ce qu'on pourrait appeler une culture scolaire. A partir de l'épisode « Adeline », évoqué au début de ce texte, nous avons vu qu'il était bien peu productif, voire même absurde, de chercher à hiérarchiser les diverses approches des situations d'enseignement sur une échelle de productivité épistémique, même si chacune d'elles peut ou non décider de constituer en « faits », ces épisodes, de les isoler de leur milieu pour faire parler ce réel que chacun s'accorde à appeler les « situations scolaires ». Ainsi se justifie pleinement, selon nous, notre pluriel identitaire.

Ce pluriel – que certains revendiquent, que d'autres passent sous silence et que quelques-uns voudraient aujourd'hui biffer – paraît bien singulier dans le paysage des sciences humaines (l'anthropologie, la sociologie, la psychologie...). Nous aurions pu, une fois encore, interroger la singularité de ce pluriel ; nous ne l'avons pas fait ou très peu – d'autres l'ont déjà fait beaucoup mieux que je ne n'aurais su le faire (Clanché, 1994a ; Vigarello, 1994).

Cependant et au-delà de la pluralité des objets, des méthodes ou des champs qui définissent, au moins institutionnellement notre communauté, cette pluralité ne devrait exempter aucun d'entre nous des obligations scientifiques et éthiques qu'impose le « jeu de l'isolation » comme le désigne Stengers (1987)¹, ni donner l'illusion qu'elle peut garantir une certaine « qualité de regard » sur les situations scolaires. Entre un relativisme radical (du type « tout est bon ») et un positivisme orthodoxe (qui prédéterminerait ce qu'il convient de retenir), il y a place pour le *débat* qui, *in fine*, pourrait constituer un garde-fou à ce double écueil épistémologique et garantir du même coup une certaine objectivité². Ainsi, la singularité plurielle de notre communauté n'est ni à rechercher dans

¹ « L'isolation, nous dit Stengers, est un jeu dangereux, et celui qui croit purifier son objet intervient en fait activement dans la signification de ce qu'il observe. [...] Chaque question est un pari à propos de ce à quoi l'objet interrogé est sensible et aucune méthode n'est neutre par rapport à ce problème. Le problème de la pertinence n'ouvre pas à celui l'irrationalisme, mais au risque toujours présent de "faire taire" cela même qu'on interroge. » Stengers (1987, 349).

² En cela, nous rejoignons ici en partie Houssaye sur la question de la spécificité des sciences de l'éducation qui, selon lui, devrait être « le lieu rigoureux où s'organise la confrontation des savoirs, des pratiques et

une quelconque complétude du regard des chercheurs qui la constituent, ni, *a fortiori*, dans un concept soi-disant fédérateur, comme la (trop célèbre ?) multiréférentialité qui ne saurait, non plus, nous dédouaner du devoir de modestie exigible de celui qui n'aura jamais qu'un regard partiel et, j'ose l'espérer, non partial, sur les pratiques éducatives.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AEBLI H. (1966). — *Didactique psychologique* : application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget. 4^{ème} ed. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. 163 p.
- ARSAC G. MANTE M. (1989). — Le rôle du professeur : aspects pratiques et théoriques. reproductibilité. *Cahiers du Séminaire de Didactique des mathématiques et de l'informatique*. Grenoble : LSD-IMAG. 79-105.
- ARSAC. G. BALACHEFF. N. MANTE. M. (1992). Teacher's role and reproductibility of didactical situations. *Educational studies in mathematics*. vol 23. 1. 5-29.
- ARTIGUE. M. (1986). — Etude de la dynamique d'une situation de classe : une approche de la reproductibilité. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 7. 5-62.
- ARTIGUE M. (1988). — Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. vol. 9. 3. 281-308.
- ASTOLFI J.-P. (1993). — Style d'apprentissage et modes de pensée in J. Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF. 301-314.
- BOURDIEU P. (1972). — *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- BOURDIEU P. (1984). — Le racisme de l'intelligence. *Questions de sociologie*, Paris : Les Editions de Minuit. 264-268.
- BOURDIEU P. (1997). — *Les usages sociaux de la science* : Pour une sociologie clinique du champ scientifique. Paris : INRA. 79 p.
- BOURDIEU P. (1997). — *Méditations pascalienues*. Paris : Seuil. 316 p. coll. Liber.
- BOURDIEU P. PASSERON J.-C. (1970). — *La reproduction* : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Les Editions de Minuit. 279 p.
- BROUSSEAU G. (1981). — Problèmes de didactique des décimaux. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. vol. 2. n° 3. 37-127.
- BROUSSEAU G. (1984). — Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage. *Actes du colloque de la troisième Université d'été de didactique des mathématiques d'Olivet*. 11 p.
- BROUSSEAU G. (1988). — Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. vol. 9. 3. 309-336.
- BROUSSEAU G. (1989). — Utilité et intérêt de la didactique des mathématiques pour un professeur de collège. *Petit x*. 21. 47-68.
- BROUSSEAU G. (1998). — *Théorie des situations didactiques*. [Textes rassemblés et préparés par N. Balacheff. M. Cooper. R. Sutherland. V. Warfield]. Grenoble : La pensée sauvage. 395 p. coll. Recherches en didactique des mathématiques.
- BRU M. (1989). — La variété didactique dans la pédagogie Freinet in P. CLANCHÉ. J. TESTANIERE (dir.). *Actualité de la pédagogie Freinet*. Talence : Presses universitaires de Bordeaux. 119-132.

des finalités » (1997, 95) à condition toutefois que cette confrontation porte *aussi* sur les savoirs produits par la communauté elle-même.

- BUYSE R. (1935). — *L'expérimentation en pédagogie*. Lamertin. 1935.
- CASTORIADIS C. (1996). — *La montée de l'insignifiance : les carrefours du labyrinthe*. t. IV. Paris : Seuil. 240 p. coll. La couleur des idées.
- CHARLOT B. (1997). — *Du rapport au savoir* : Éléments pour une théorie. Paris : Économica. 1997. 112 p. Anthropos.
- CLANCHÉ P. (1989). — Méthode naturelle et méthode didactique : Peut-on parler de transposition didactique dans la production des textes ? in P. CLANCHÉ, J. TESTANIERE (dir.). *Actualité de la pédagogie Freinet*. Talence : PUB.
- CLANCHÉ P. (1994a). — L'enfant et le contrat didactique dans les derniers textes de Wittgenstein. in H. HANNOUN, A.-M. DROUIN-HANS. (dir.). *Pour une philosophie de l'éducation*. [Actes du colloque « Philosophie de l'éducation et formation des maîtres » Dijon 14-15-16 oct. 1993], ed. CNDP. CRDP de Bourgogne. 223-232.
- CLANCHÉ P. (1994b). — Approche solidariste et approche objectiviste en Sciences de l'Éducation. in A. JEANNEL, P. CLANCHÉ, E. DEBARBIEUX. (dir.). *25 ans de Sciences de l'Éducation à Bordeaux 1967-1992*. Paris : AECSE/ INRP. 89-102.
- CLANCHÉ P., SARRAZY B. (1999). — Contribution to the study of the links existing between real daily experience and daily scholar experience as regards the teaching of mathematics : Example of an "additional structure" within a first year group in Kanak school. *Actes SEMT 99 How the world of mathematics emerges from the everyday experiences of children ?*. International Symposium on Elementary Mathématiques Teaching. Prague : Univerzita Karlova. Charles University. August 27. 41-49.
- COMÉNIUS J. A. (1627 / 1952). — *La grande didactique* : Traité de l'Art universel d'enseigner tout à tous. [traduit par J.-B. PIOBETTA]. Paris : PUF. 231 p.
- CORNU L. VERGNIoux A. (1992). — *La didactique en questions*. Paris : Hachette.
- DEVELAY M. (1997). — Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue Française de Pédagogie*. n° 120. 59-66.
- Dictionnaire historique de la langue française*. sous la direction de A. REY. Vol. I et II. Paris : Robert. 1992. 2383 p.
- DUFOUR D.-R. (1990). — *Les mystères de la trinité*. Paris : Gallimard. 464 p. NRF.
- DURU-BELLAT M. (1996). — De quelques effets pervers des pédagogies différenciées. *Educations*. « Didactiques et Pédagogies ». Jan-fév 1996. 12-15.
- ENGEL P. (1996). — *Philosophie et psychologie*. Paris : Gallimard. 473 p. coll. Folio Essais.
- FEYERABEND P. (1989). — *Adieu la raison*. [traduit de l'anglais par B. JURDANT]. Paris : Seuil, 373 p. coll. Science ouverte.
- FILLOUX J. (1974). — *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*. Paris : Dunod. 368 p.
- FILLOUX J.-Cl. (1993). — Sciences de l'Éducation. in Filloux J.-Cl. Maisonneuve J. (dir.). *Anthologie des sciences de l'homme* : t.2 L'essor des sciences humaines. Paris : Dunod. 351-372.
- FOUCAULT M. (1966). — *Les mots et les choses* : Une archéologie des sciences humaines. Paris : Galimard. 400 p. coll. Tel.
- GREEN A. (1991). — Méconnaissance de l'inconscient : science et psychanalyse. *L'Inconscient et la science*. Paris : Dunod.

- HADJI C. (1992). — *Penser et agir l'éducation*. de l'intelligence du développement au développement des intelligences. ESF. 128-129.
- HOUSSAYE J. (1993). (dir.) — *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF. 351 p. coll. Pédagogies.
- HOUSSAYE J. (1996). — *Autorité ou éducation ?* : Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation. Paris : ESF. 190 p. coll. Pédagogies.
- HOUSSAYE J. (1997). — Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*. 120. 83-97.
- IMBERT F. et le groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (1996). — *L'inconscient dans la classe* : Transferts et contre-transferts. Paris : ESF. 209 p. coll. Pédagogies.
- ILLICH I. (1999). — Un facteur pathogène prédominant : L'obsession de la santé parfaite. *Le Monde diplomatique*. mars 1999. 28.
- LAHIRE B. (dir.) (1999). — *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu* : Dettes et critiques. Paris : La Découverte. 257 p. coll. textes à l'appui.
- LATOUR B. (1996). — Sur la pratique des théoriciens. in J.-M. BARBIER (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. 305 p. coll. pédagogie d'aujourd'hui. 131-146.
- LECOURT D. (1996). — *Prométhée. Faust. Frankenstein* : Fondements imaginaires de l'éthique. s.l. : Synthélabo. 158 p. coll. Les empêcheurs de penser en rond.
- MARCHIVE A. (1995). — *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire* : relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs dans six classes de cycle trois. Vol. 1 et 2. Thèse pour le doctorat de Sciences de l'Éducation. Université de Bordeaux 2. 573 p.
- MARCHIVE A. (2000). — D'Émile à Gaël : Situation, dévolution, contrat chez Rousseau et Brousseau. *Actes du Colloque international Guy Brousseau « Autour de la théorie des situations »*. (26, 27 et 28 juin 2000 à Bordeaux) (à paraître).
- MARGOLINAS C. (1993). — *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage. 256 p. coll. Recherches en didactique des mathématiques.
- MEIRIEU P. (1985). — *L'école mode d'emploi* : des « méthodes actives à la pédagogie différenciée ». 2^{ème} ed. Paris : ESF. 174 p.
- MEIRIEU P. (1988). *Apprendre...oui, mais comment ?* 3^{ème} ed. Paris : ESF. 187 p.
- MEIRIEU P. (1990). — Guide pour la pratique du conseil méthodologique. *Cahiers pédagogiques*. 284-285. 61-67.
- MEIRIEU P. (1991). — *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF. 198 p.
- MEIRIEU P. (1995). — *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF. 281 p.
- MOSCONI N. (1989) — *La mixité dans l'enseignement secondaire* : un faux semblant ? Paris : PUF.
- MOUGNIOTTE A. (1996). — *L'école de la République*. PUF. 106.
- POLYA G. (1989). — *Comment poser et résoudre un problème*. [traduit de l'américain par C. MESNAGE] Paris : Dunod. 237 p.
- RORTY R. (1994). — Sur l'ethnocentrisme réponse à Clifford Geertz. in R. RORTY. *Objectivisme, relativisme et vérité*. Paris : PUF. 233-244.
- ROUSSEAU J.-J. (1762 / 1966). — *Émile ou de l'Éducation*. Paris : Garnier-Flammarion. 629 p.
- SARRAZY B. (1995). — Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*. 112. 85-118.

- SARRAZY B. (1996). — *La sensibilité au contrat didactique* : Rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois. Thèse de doctorat. Université Victor Segalen Bordeaux 2. 775 p.
- SARRAZY B. (1999). — Étude des phénomènes de régulation des hétérogénéités en mathématiques : cas des problèmes additifs. *Actes du 3^{ème} Congrès International d'actualité de la recherche en éducation et en formation*. Bordeaux 28, 29 et 30 juin 1999 (à paraître, 2000).
- SARRAZY B. (2000). — Les bulletins scolaires ne servent-ils qu'à évaluer les compétences des élèves ? Contribution à l'analyse des fonctions didactique et pédagogique des appréciations. *Les sciences de l'Éducation pour l'Ere nouvelle*. (A paraître)
- SERRES M. (1980). — *Hermès V, Le passage du Nord-Ouest*. Paris : Les Editions de Minuit. 195 p.
- SIROTA R. (1988). — *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF. 195 p.
- SCHUBAUER-LÉONI M.-L. (1986a). — Le contrat didactique dans l'élaboration d'écritures symboliques par les élèves de 8-9 ans. *Interactions didactiques*. n° 7. Université de Neuchâtel.
- SCHUBAUER-LÉONI M.-L. (1986b). — Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en Mathématiques. *Journal Européen de psychologie de l'éducation*. vol. 1/2. 139-153.
- SCHUBAUER-LÉONI M.-L. (1986c). — *Maître-élève-savoir* : analyse psycho-sociale du jeu et des enjeux de la relation didactique. Thèse de Doctorat de la faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation de Genève. 339 p.
- SCHUBAUER-LÉONI M.-L. (1988a). — Le contrat didactique dans une approche psycho-sociale des situations d'enseignement. *Interactions didactiques (" Le contrat didactique : différentes approches ")*. Université de Neuchâtel. 8. p. 63-75.
- SCHUBAUER-LÉONI M.-L. (1988b). — Le contrat didactique une construction théorique et une connaissance pratique. *Interactions didactiques (" Médiation et remédiation didactiques ")*. Université de Neuchâtel. 9. 67-81.
- SEARLE J.R. (1985). — *Du cerveau au savoir*. (conférences Reith 1984 de la BBC). [traduction par C. CHALEYSSIN]. Paris : Hermann. 143 p.
- SFEZ L. (1988). — *Critique de la communication*. Seuil. 1988.
- SFEZ L. (1995). — La Santé parfaite : Critique d'une nouvelle utopie. *Le Monde Diplomatique*. oct. 1995. p. 24.
- SFEZ L. (1997). — L'utopie du corps parfait. *Esprit*. 229. 43-55.
- SIMON (1924). — *La pédagogie expérimentale*. Colin.
- STENGERS I. (dir.) (1987). — *D'une science à l'autre* : des concepts nomades. Paris : Seuil. 387 p. coll. Science ouverte.
- STENGERS I. (1997a). — Sciences : Qui est l'auteur ? *Surfaces*. vol. 2. 5-32
- STENGERS I. (1997b). — Chap. 3. Le poison du pouvoir (69-75). *Sciences et pouvoirs* : la démocratie face à la technoscience. Paris : Editions La Découverte.
- TROCMÉ-FABRE H. (1987). — *J'apprends donc je suis* : introduction à la neuropédagogie. Paris : Ed. d'organisation. 271 p.
- VERNANT J.-P. (1996). — *Mythe et pensée chez les Grecs* : Etudes de psychologie historique. Paris : ed. La Découverte / Poche. 428 p. coll. Sciences humaines et sociales

- VIGARELLO G. (1994). — Discipline et sous-discipline en Sciences de l'Éducation. *in* A. JEANNEL, P. CLANCHÉ, E. DEBARBIEUX, (dir.). *25 ans de Sciences de l'Éducation à Bordeaux 1967-1992*, [Colloque Université de Bordeaux 2], Paris : AECSE/ INRP. 77-88.
- WITTGENSTEIN L. (1961). — *Tractatus logico-philosophicus* (Suivi des *Investigations philosophiques*). [traduit de l'allemand par P. KLOSSOWSKI]. Paris : Gallimard. 364 p. coll. TEL.
- WITTGENSTEIN L. (1975). — *Remarques philosophiques*. [traduit de l'allemand par R. RHEES]. Paris : Gallimard. 330 p. coll. TEL.
- WITTGENSTEIN L. (1976). — *De la certitude*. [traduit de l'anglais par G. DURAND]. Paris : Gallimard. 1976 (pour la trad. franç.). 152 p. coll. TEL.
- WITTGENSTEIN L. (1982). — *Remarques sur le rameau d'or de Frazer* : suivi de J. BOUVERESSE, *L'Animal Cérémoniel : Wittgenstein et l'Anthropologie*, s.l. : Éditions de l'Âge d'Homme, 124 p., coll. Le Bruit du Temps.