Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité

Yassine Zouari

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/237>

DOI : 10.4000/questionsvives.237

ISBN : 978-2-8218-1086-0

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2010

Pagination : 305-323

ISBN : 978-2-912643-37-7

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Yassine Zouari, « Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité », *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/237> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.237>

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité

Yassine ZOUARI¹

***Résumé :** Nous nous proposons, dans cet article, d'étudier les rapports entre pédagogie et didactique sous l'angle des métamorphoses de la modernité éducative. La question que nous soulevons consiste à chercher en quoi les pédagogies modernes et les didactiques des disciplines puisent leurs rationalités de référence dans la modernité. En recourant à une méthodologie interprétative, nous essayons de valider l'hypothèse suivante : bien que pédagogie et didactique s'inscrivent dans un processus de rationalisation de l'éducation consubstantiel à la modernité, chacune de ces deux approches est sous-tendue par une figure prédominante de la raison moderne, à savoir la rationalité praxéologique, en ce qui concerne la pédagogie, et la rationalité cognitive, pour ce qui relève de la didactique. C'est ainsi que se comprend leur divergence quant à la manière d'envisager la question du sens des pratiques enseignantes.*

***Mots-clés :** modernité, pédagogie, didactique, rationalité, sens des pratiques enseignantes.*

***Abstract:** In this article we study the connections between pedagogy and didactics regarded through the educative modernity metamorphoses. We intend to discover how modern pedagogies and the didactics of disciplines draw their rationalities from the modernity. Using an interpretative methodology, we attempt to validate the following hypothesis: even if pedagogy and didactics are inscribed in a rationalizing educational process consubstantial with modernity, each of these two approaches is subtended by a different predominant figure of modern reason, the praxeological rationality for pedagogy and the cognitive rationality for the didactics. That's how we can understand their diverging approaches of the sense of teaching practices.*

***Keywords:** modernity, pedagogy, didactic, rationality, meaning of teaching practices.*

¹ Maître-assistant à la Faculté des Sciences humaines et sociales de l'Université de Tunis - Laboratoire CIVIIC (Centre interdisciplinaire de recherche sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation - Université de Rouen – EA 2657).

Yassine Zouari

Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité

Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité

Introduction

Le questionnement du rapport entre didactique et pédagogie a suscité d'après polémiques qui ont accentué la prétendue opposition de ces deux approches et leur exclusion mutuelle. Nombreuses sont de nos jours les disciplines qui traitent de l'éducation et de la formation, dont certaines sont perçues comme porteuses de réponses à la crise du sens des savoirs scolaires. Quoi de plus incertain face à la différenciation du champ éducatif et à la diversité des savoirs qui l'appréhendent que le statut de la vieille pédagogie, se trouvant contestée dans son ambition historique de penser les pratiques enseignantes et de les légitimer. Tout se passe comme si la pédagogie était devenue « l'homme malade », l'empire dont la vieillesse a éveillé l'appétit colonisateur des puissances modernes et postmodernes. Et pourtant rien n'est moins certain que cette représentation réductrice qui déclare faire le deuil de la pédagogie et de la dimension praxéologique qui la spécifie pour se vouer à une approche scientiste ou purement technique de l'enseignement et de la formation. A vrai dire, le lien qu'établit la pédagogie avec les différentes disciplines consacrées à l'étude rationnelle des pratiques enseignantes et leur compréhension - telles les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines - est beaucoup plus complexe. C'est pourquoi il nous a paru intéressant d'examiner le rapport entre pédagogie et didactique dans la perspective des métamorphoses et des avatars de la modernité éducative. Plus précisément, nous cherchons à montrer comment la pédagogie, en tant qu'intelligence praxéologique de l'action éducative, et la didactique, en tant qu'étude de l'enseignabilité des savoirs scolaires et des modes de leur appropriation, puisent leurs rationalités de référence dans la modernité. A supposer que la rationalisation des conceptions du monde est un processus de spécialisation des activités humaines qui a donné naissance aussi bien aux pédagogies modernes qu'aux didactiques des disciplines, en quoi consistent les différences quant à la manière dont chacune de ces deux approches entend rationaliser les pratiques éducatives ? Le différend entre didactique et pédagogie, du moins dans l'univers francophone, ne reflète-t-il pas la tension entre la rationalité cognitive/instrumentale et la rationalité pratique ?

Telles sont les questions auxquelles nous essayons d'apporter des éléments d'analyse et de réflexion en recourant à une méthodologie interprétative. Dans un premier temps, nous examinerons la pédagogie et la didactique sous l'angle de la modernité. Ce faisant, nous analyserons le processus de rationalisation moderne de l'éducation dans lequel s'enracinent à la fois les pédagogies modernes et la didactique. Nous formulons, à ce propos, l'hypothèse suivante : bien que pédagogies modernes et didactique s'inscrivent dans un processus de rationalisation de l'éducation consubstantiel à la modernité, chacune de ces deux approches manifeste une figure prédominante de la rationalité, à savoir la rationalité praxéologique, en ce qui concerne la pédagogie, et la rationalité cognitive, pour ce qui relève de la didactique. Cela nous conduira à interroger les modes de positionnement de ces deux approches quant à la question du sens.

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

1. La modernité comme fond commun de la pédagogie et de la didactique

1.1. La rationalisation pédagogique

Nous appelons modernité «l'articulation plurielle et différenciée de la raison, du sujet et de l'institution, articulation qui répond à un processus complexe de rupture et de continuité à l'égard de la tradition» (Zouari, 2000, p.162). Dans la mesure où la raison, le sujet et l'institution résident à la base des conceptions du monde, des valeurs, des institutions et des modes de vie modernes, ils requièrent le statut de principes fondateurs de la modernité et constituent sa structure triangulaire. La modernité est l'implication des processus de rationalisation, de subjectivation et d'institutionnalisation dans la conscience des individus et leur vie collective.

Fig. 1 : La modernité comme implication des processus de rationalisation, de subjectivation et d'institutionnalisation.

La modernité éducative est redevable à l'affirmation du principe d'éducabilité, à la naissance psychopédagogique de l'enfance et à l'institutionnalisation de la scolarité gratuite et obligatoire. Dans cette perspective, il est possible d'interpréter l'œuvre des pédagogues modernes en tant que rationalisation de l'action éducative et centration de la situation pédagogique sur les élèves en vue de susciter en eux le désir d'apprendre. La naissance moderne du pédagogue signifie que l'activité éducative est désormais l'objet d'investigation du « praticien – théoricien » de l'éducation et que l'intelligence de l'action éducative ne

Yassine Zouari

Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité

dépend plus d'un principe métaphysique ou théologique. Désormais, la pédagogie puise sa raison d'être dans le principe d'éducabilité² en vertu duquel le pédagogue postule la possibilité de l'agir éducatif malgré les déterminismes naturels et sociaux pesant sur les sujets de l'éducation. L'autonomie relative de la pédagogie et son émergence en tant que savoir issu de « *l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne* » (Houssaye, 1994, p.11) se situe dans le cadre du processus de rationalisation pédagogique qui varie d'un pédagogue à l'autre, selon qu'il s'agit d'une rationalisation cognitive-méthodique ou d'une rationalisation pratico-intersubjective. Alors que Cousinet et Dewey ont élaboré une pédagogie de la socialisation dans laquelle priment des pratiques de l'intersubjectivité et une conception pragmatique du rapport au savoir, d'autres, comme Makarenko et Freinet, ont fondé leur action éducative sur une conception émancipatrice de la technique et du progrès. Montessori et Decroly, quant à eux, ont tenté de rationaliser l'acte éducatif en se donnant pour modèle la raison à l'œuvre dans les sciences expérimentales et médicales et en substituant au discours du maître la leçon des choses³. « *Une éducation scientifique devait être celle qui, appuyée sur une recherche objective, sur les fondements de la psychologie, devait aussi transformer les enfants normaux. Bien sûr, en les élevant au dessus du niveau commun, faisant d'eux des hommes meilleurs. Telles étaient les conclusions. Il ne s'agissait pas seulement d'observer, mais de « transformer »...Seule une science expérimentale pouvait indiquer une nouvelle pratique éducative* », notait Montessori (1958/1995, p.30).

La naissance du pédagogue moderne avec le mouvement de l'éducation nouvelle manifeste la sécularisation du champ pédagogique et son émergence comme sphère d'action et de pensée plus ou moins autonome⁴. C'est en fonction de cette sécularisation que l'actualisation de l'élève en tant que subjectivité requiert sa signification comme fin éducative. Jadis, la légitimation de l'acte éducatif était métaphysique, religieuse ou théologique ; désormais, elle est inscrite dans un projet humain, celui de faire advenir la raison en l'homme, d'accompagner son développement et de perfectionner ses facultés. Se fraye ainsi le chemin d'une rationalité pédagogique dont les critères sont l'autonomie relative de la théorie éducative et son ancrage dans les recherches psychologiques et médicales, le nouveau statut attribué à l'élève en tant que sujet de l'éducation et la cohérence intrinsèque de la démarche pédagogique qui, outre le rejet du verbalisme, procède par ajustement des

² En tant que condition de possibilité éthique de l'acte éducatif, l'éducabilité requiert de l'éducateur à la fois une éthique de responsabilité vis-à-vis des élèves et une éthique de conviction.

³ Dans ce sens, élaborer une pédagogie scientifique revient, pour Montessori, à ajuster la pratique éducative à l'ordre naturel du cosmos et la théorie éducative à la rationalité à l'œuvre dans les sciences médicales, en psychologie expérimentale et en anthropologie : « *Finalement, les problèmes de l'éducation doivent être résolus selon les lois de l'ordre cosmique, lois qui vont de celles régissant l'édification psychique de la personne humaine, qui sont éternelles, à celles, changeantes, guidant la société sur les voies de son évolution terrestre* » (1949/1996, p.21).

⁴ Dans ce sens, la pédagogie moderne est redevable à Rousseau d'avoir fondé l'acte éducatif sur une nouvelle conception de l'enfance : « *On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme... Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point* » (1966, p.32).

Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ? Situations d'apprentissage !

contenus scolaires au processus du développement cognitif et affectif de l'éduqué. « *Une éducation respectueuse des lois du développement naturel de l'enfant – la seule efficace – doit donc être attrayante : la matière à enseigner doit intéresser l'élève; et l'activité qu'il déploiera pour l'acquérir, le travail qu'il accomplira pour l'assimiler et s'en rendre maître revêtira alors tout naturellement la forme du jeu* », suggère Claparède (1924, p.488).

La pédagogie s'érige en savoir élaboré à partir de la réflexion sur l'action éducative, savoir de l'ici-bas qui attribue à l'éducation des fins humanistes, sociales et politiques : développement naturel, efficacité sociale, « *culture ou enrichissement mental personnel* » (Dewey, 1975/1990, p.161), intégration sociale et professionnelle, entrée dans la vie active et dans la société. « *L'école de demain sera centrée sur l'enfant membre de la communauté. C'est de ses besoins essentiels, en fonction des besoins de la société à laquelle il appartient, que découleront les techniques – manuelles et intellectuelles – à dominer, la matière à enseigner, le système de l'acquisition, les modalités de l'éducation. Il s'agit d'un véritable redressement pédagogique rationnel, efficient et humain, qui doit permettre à l'enfant d'accéder avec un maximum de puissance à sa destinée d'homme* », confirme Freinet (1994).

La rationalisation de l'acte éducatif entreprise par les pédagogues de la modernité se caractérise par la prise en compte de la complémentarité des dimensions cognitive, axiologique, praxéologique et intersubjective de la situation pédagogique. Qu'en est-il alors de la rationalisation de l'enseignement envisagée par les didacticiens ?

1.2. La rationalisation didactique

Dans la mesure où le savoir académique ou savant ne se prête pas de façon évidente à l'enseignement, la didactique se définit comme recherche des conditions de possibilités épistémologiques et cognitives de la communication des savoirs et de leur appropriation par les apprenants, voire comme étude de leur enseignabilité. L'objet de la didactique étant « *le système didactique* », celui-ci se situe dans le jeu qui s'opère entre l'enseignant, les élèves et le savoir, lesquels entretiennent une « *relation ternaire* », la relation didactique ; il s'agit d'un « *objet techno-culturel, dont le façonnement s'inscrit dans l'histoire* » (Chevallard, 1991).

L'approche didactique puise son ambition de scientificité dans la centration sur la problématique du savoir et, plus précisément, dans le questionnement des rapports et des écarts entre le « savoir enseigné » et le « savoir savant ». La didactisation d'un savoir consiste à l'extraire des mécanismes de son élaboration scientifique pour l'insérer dans une structure scolaire. Cette activité est significative d'un processus de médiation caractérisé à la fois par la déformation, la décontextualisation des savoirs savants et leur recontextualisation. C'est que le savoir à enseigner doit sa référence et sa légitimité au savoir savant, reconnu en tant que tel par la communauté des chercheurs, d'où l'importance de l'assise épistémologique des didactiques. A ce propos, le concept de transposition didactique illustre la particularité de l'approche didactique et la rupture qu'elle « *doit opérer pour se constituer en son domaine propre* », mais également le paradoxe inhérent au fonctionnement didactique en ce que la différence ou l'écart entre « savoir à enseigner » et « savoir enseigné » est condamnée à être niée au profit d'une « fiction d'identité » servant à asseoir la légitimité de l'enseignement donné : « *Le savoir tel qu'il est enseigné, le savoir enseigné, est nécessairement autre que le savoir initialement désigné comme devant être enseigné, le*

Yassine Zouari

Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité

savoir à enseigner. Voilà le terrible secret que le concept de transposition didactique met en péril. Il ne suffit pas qu'un écart se creuse : il faut que ce nécessaire écart soit nié, et chassé des consciences comme problème, s'il y subsiste peut-être comme fait contingent » (ibid., pp.15-16).

Centrée sur le questionnement de la distance qui sépare le savoir à enseigner du savoir savant, l'approche didactique a le mérite de jeter des ponts d'intelligibilité entre les épistémologies relatives aux savoirs savants et les modes de communication scolaire qui leur conviennent. Les didactiques des disciplines entreprennent une rationalisation par rapport aux savoirs à enseigner laquelle consiste à fonder leur enseignabilité : transposition didactique, repérage des obstacles à l'appropriation des concepts, recherche des situations favorables aux apprentissages scolaires. C'est donc la rationalité cognitive qui est à l'œuvre dans l'approche didactique de l'éducation. Comme le rappelle à cet égard Vergnaud, « *Ce qui caractérise donc la didactique par rapport aux diverses sciences de l'éducation, c'est sa responsabilité par rapport aux contenus de la discipline. Il s'agit sans doute moins pour elle « d'habiller » les contenus, que de les « travailler », de les adapter, voire de les inventer. Car ils ne se réduisent pas à une simplification attrayante des savoirs universitaires. Il y a un écart, dont on n'a mesuré l'ampleur que récemment et qui constitue le premier des « problèmes fondateurs » de la didactique » (1992, p.20).*

Aux sources épistémologiques des didactiques des disciplines figurent la tradition cartésienne centrée sur l'idée de méthode, la réflexion sur les sciences entreprise par les philosophes des Lumières et le souci d'exposer les connaissances humaines spécifique de la pensée pédagogique de Comenius et des encyclopédistes. Sur le plan institutionnel, ce sont les activités de recherche poursuivies, dans les années soixante-dix, au sein des IREM et de l'INRP, sur l'enseignement des mathématiques, qui ont favorisé la naissance de la didactique des mathématiques où ont été élaborés les premiers concepts didactiques (transposition didactique, contrat didactique, situation didactique), puis les didactiques des autres disciplines scientifiques, techniques et sociales. En dépit de la diversité des didactiques des disciplines et de leur développement indépendamment les unes à l'égard des autres, elles disposent actuellement d'un fond conceptuel commun et entretiennent entre elles des échanges, d'où la possibilité de parler du « *champ didactique* » ou « *du didactique* » (Raisky & Caillot, 1996). Celui-ci se constitue d'un ensemble de concepts et d'un cadre théorique faisant référence à la psychologie cognitive, à l'épistémologie et à la théorie de la transposition didactique.

Les didactiques des disciplines sont des recherches universitaires portant sur l'étude des processus d'enseignement-apprentissage. Pour autant, elles sont bel et bien le résultat de la différenciation des savoirs positifs sur l'éducation et la formation, différenciation inscrite dans le processus de rationalisation des images du monde spécifique de la modernité. Selon Weber (1959), la rationalisation est un processus de transformations et d'évolutions historiques en vertu duquel les activités humaines se différencient et se constituent en sphères culturelles autonomes, comme la science, le droit, l'économie, la médecine, l'art et nous pouvons ajouter les pédagogies modernes et les didactiques des disciplines. Ces différentes sphères se séparent de l'univers religieux et métaphysique qui les englobait, jadis, et c'est dans ce sens que la rationalisation est significative de désenchantement du monde : « *L'intellectualisation et la rationalisation croissantes ne signifient donc nullement une connaissance générale croissante des conditions dans lesquelles nous vivons. Elles signifient*

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

bien plutôt que nous savons ou que nous croyons qu'à chaque instant nous pourrions, pourvu seulement que nous le voulions, nous prouver qu'il n'existe en principe aucune puissance mystérieuse et imprévisible qui interfère dans le cours de la vie ; bref que nous pouvons maîtriser toute chose par la prévision. Mais cela revient à désenchanter le monde » (1959, p.70).

Si l'ensemble de ces transformations conduit, selon Weber, au triomphe de la rationalité instrumentale axée sur la recherche de l'adéquation des moyens aux fins, il convient toutefois de préciser que la différenciation des sphères culturelles et leur spécialisation en discours autonomes contribuent au développement de la faculté critique, favorisent le progrès des savoirs et renforcent la capacité de l'homme d'agir sur l'environnement naturel et social, comme en témoignent la professionnalisation des métiers et l'avancée de la recherche scientifique. Ceci étant établi, le processus de rationalisation donne lieu aux trois figures suivantes : la rationalité cognitive ou théorique caractérisée par la progression de la cohérence logique des systèmes intellectuels et leur spécialisation, telle la science ; la rationalité instrumentale orientée vers l'élaboration d'une méthode systématique et le calcul des moyens les plus adéquats pour atteindre un but, laquelle reste silencieuse à l'égard des valeurs liées au but, telle la rationalisation économique et bureaucratique ; la rationalité praxéologique dont relève l'action éducative. Encore importe-t-il de constater, si l'on veut comprendre les métamorphoses qui ont conduit à la montée en puissance de la rationalité cognitive en éducation, que la rationalisation moderne de la sphère de l'éducation a connu plusieurs stades, partant de la quête d'autonomie de la pédagogie et aboutissant à la rationalisation didactique de l'activité enseignante, en passant par le souci de la fondation scientifique de la pédagogie.

2. Aux sources des pédagogies modernes et de la didactique

2.1. La pédagogie et la rationalisation de l'action éducative

L'organisation méthodique de l'enseignement et la réflexion sur les savoirs à enseigner n'étaient pas étrangères à certains pédagogues de la modernité. En effet, le processus de sécularisation de l'éducation a pris corps, depuis la Renaissance, et s'est consolidé au 18^{ème} siècle avec l'autonomie relative acquise par la pédagogie. Dans cette perspective, Erasme, Rabelais, Montaigne et Luther ont rejeté l'enseignement scolastique et les spéculations stériles et ont valorisé la leçon des choses. Comment ne pas citer également la *Didactica Magna Universale Omnes Omnia* où Comenius (1992) élabore un projet de réforme scolaire faisant prévaloir une didactique naturaliste centrée sur l'idée de méthode naturelle, didactique qui réhabilite le rôle fondamental des sens et de l'expérience concrète dans le rapport au savoir et légitime, par conséquent, le recours à une éducation graduée ? Par souci d'efficacité et en adéquation avec le principe du développement naturel de la raison chez l'enfant, Comenius entend réorganiser les structures scolaires et rationaliser l'enseignement des sciences, des arts et des langues en y instituant des programmes gradués et cohérents. La Grande Didactique établit, pour la pratique éducative, son discours de la méthode : explicitation des lois générales de l'enseignement, recherche des méthodes d'enseignement les plus efficaces, définition des règles fondamentales pour faciliter l'apprentissage et l'accélérer. C'est que Comenius est l'auteur d'une didactique générale ou d'« *un art universel*

Yassine Zouari

Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité

de tout enseigner à tous, sûr, rapide, solide, c'est-à-dire certain quant au résultat, assez plaisant pour éviter l'ennui des élèves et des maîtres, durable quant à l'acquisition des vraies lettres, des bonnes mœurs et de la piété sincère. Tout le contraire d'un savoir superficiel » (ibid., p.30).

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, les idées pédagogiques de Comenius s'inscrivent dans un système de pensée métaphysico-théologique. L'idée de généraliser l'instruction à tous les enfants est justifiée par des finalités humanistes (réforme de l'homme et des systèmes éducatifs) et religieuses dans la mesure où la fin de l'être humain (l'au-delà) requiert l'action éducative dans l'ici-bas : l'homme étant « *la plus excellente* » créature divine ou « *animal éduicable* », il s'accomplit dans et par l'éducation. Sans pour autant confondre la démarche didactique actuelle avec la pensée éducative de Comenius, reconnaissons pour le moins à l'instar de Piaget (1957) qu'il est « *l'un des précurseurs de l'idée génétique, en psychologie du développement, et comme le fondateur d'une didactique progressive différenciée en fonction des paliers de ce développement* ».

Les idées de méthode et d'efficacité occupent une place prépondérante dans la pensée pédagogique de Comenius ; elles caractérisent par ailleurs la rationalité cognitive à l'œuvre dans la science moderne (la révolution astronomique et physique des 16^{ème} et 17^{ème} siècles).

2.2. La pédagogie et la quête de la scientificité

Depuis le début du 20^{ème} siècle, les tendances à scientifier la pédagogie se sont multipliées. A ce propos, Durkheim (1922/1992) distingue entre l'éducation qui désigne « *l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres* », en vue d'adapter les premiers à la vie sociale, et la pédagogie qui est une réflexion à visée praxéologique sur l'action éducative. N'étant ni un savoir-faire de l'éducateur, ni une « *pratique pure sans théorie* », la pédagogie occupe, de ce point de vue, un statut intermédiaire entre science (science de l'éducation) et art ; elle est une « *théorie pratique* » qui « *n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent* » (ibid., p.79). Toutefois, la pédagogie, n'étant présente jusqu'alors que sous formes de doctrines contemplatives, spéculation ou « *forme de littérature utopique* » orientée vers l'étude de ce qui doit être et dissociée de toute analyse historique et sociologique des faits éducatifs, se contentant ainsi de prescrire « *un code abstrait de règles méthodologiques* », il est nécessaire, selon Durkheim, de l'appuyer sur une science constituée en puisant dans les notions théoriques de la sociologie et de la psychologie. A défaut d'une science de l'éducation, la pédagogie pourrait développer une variété de méthodes et fonder scientifiquement des règles pédagogiques susceptibles d'orienter les éducateurs si elle s'appuyait sur l'histoire de l'enseignement, la sociologie et la psychologie⁵. Bien que ces dernières n'aient pas encore atteint leur maturité scientifique, elles ont à tout le moins le mérite de doter la pratique éducative d'une efficacité et la pédagogie d'une force de réflexion sur l'éducation qu'elle pourrait mobiliser contre la routine et les pratiques machinales. C'est à cette condition qu'elle pourrait s'ériger en « *théorie pratique* », c'est-à-dire en application des théories scientifiques, telle la chimie appliquée par

⁵ Durkheim incombe à l'histoire de l'éducation et à la sociologie la détermination des fins, à la psychologie celle des méthodes adaptées pour la réalisation de ces fins.

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

rapport à la chimie théorique ou pure. De même que les faits éducatifs constituent des données objectives séparées de la subjectivité du chercheur et inscrites dans le déterminisme social, le système scolaire est « *une véritable institution sociale* »⁶ et c'est en tant que tel qu'il se prête à l'observation méthodique, à l'évaluation quantitative et à la recherche causale. Certes, Durkheim a eu le mérite de soulever le problème du statut épistémologique de la pédagogie ; n'empêche que, en toute fidélité à l'esprit positiviste, il réduisait celle-ci à une simple application des découvertes de la sociologie et de la psychologie.

C'est dans une perspective proche que se situe l'attitude de Mialaret et Debesse (1969) pour qui la pédagogie a besoin de la psychologie, de la sociologie et de l'histoire afin de pouvoir se constituer en sciences pédagogiques et fonder scientifiquement la pratique des éducateurs et des formateurs. En clair, les sciences pédagogiques dont il est question ici ont le statut de sciences appliquées (Mialaret, 1954) et la pédagogie expérimentale relève d'une approche scientifique des faits scolaires dont elle étudie les conditions, détermine les lois, contrôle les résultats et les effets en recourant à la statistique et à des applications validées par l'expérimentation. L'explication causale et le traitement descriptif d'une situation éducative sont considérés comme étant les seuls susceptibles de permettre l'étude scientifique des faits éducatifs et de faire évoluer l'institution scolaire. La pédagogie devient de la sorte le champ de validation des théories scientifiques et sa dépendance vis-à-vis de la science est justifiée par le paradigme des sciences expérimentales et l'essor des sciences humaines, tant et si bien qu'elle se transforme en technologie éducative. « *La biologie, la psychologie génétique, la psychanalyse et la psychiatrie infantile, la sociologie, l'histoire des institutions scolaires sont des sciences assez sûres désormais pour constituer un savoir ayant pour objet l'éducation. D'autre part, il est relativement aisé de déduire des faits scientifiques et des résultats avancés par les sciences humaines une technologie permettant la pratique de l'éducation* », confirment Lévêque et Best (cité dans Mialaret & Debesse, 1969, p.83).

Les ressemblances entre ce point de vue et celui défendu par certains didacticiens contemporains qui se positionnent en faveur d'une « didaxologie », c'est-à-dire d'une didactique scientifique distincte de la didactique déductive et philosophique que représente la pédagogie, sont trop évidentes pour avoir besoin d'être soulignées. Conçue comme étant « *une science de l'action* » « *qui vise l'optimisation de la pratique existante (la « réalité » didactique)* », laquelle « *implique différentes situations de formation, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école* » (De Corte et al., 1990, p.344), la « didaxologie » édifie son champ d'investigation autour de la rationalisation scientifique de la pratique de l'enseignement en élaborant, par la recherche empirique, « *un système cohérent de prescriptions vérifiables, concernant l'optimisation de l'action didactique* » (ibid., p.18).

Force est donc de constater que l'approche positiviste ou scientiste de l'éducation débouche sur la réduction de la pédagogie en une théorie traditionnelle et générale condamnée à être substituée par la science de l'éducation ou par la « didaxologie » ; elle renforce l'applicationnisme aux noms de la fondation scientifique de l'action éducative et du déterminisme qui caractérise les faits éducatifs. Désormais, la détermination des fins de

⁶ De ce point de vue, l'éducation doit transmettre aux nouvelles générations la « *force impérative* » et morale des règles et des normes sociales.

Yassine Zouari

Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité

l'éducation est incombée à une approche sociologique descriptive et le sens de la pratique éducative tient à la mise en application des théories scientifiques. Mais, dans la mesure où elle se voulait prescriptive et réduisait la pratique enseignante à la mise en application des théories scientifiques, en quoi l'acception scientiste de l'éducation se différencie-t-elle de la pédagogie traditionnelle, dite normative et prescriptive ? Le rejet des pédagogies modernes, lesquelles sont des expressions variées des processus de rationalisation et de subjectivation de l'acte éducatif, ne s'avère-t-il pas simplificateur ? L'approche didactique de l'enseignement est-elle une rupture comparable à la naissance d'une science, si bien que tout ce qui la précède, notamment la pédagogie, constitue le moment préscientifique de l'éducation ? Car de là à vouloir dénier l'originalité des pédagogies modernes, à les réduire à une approche purement spéculative de l'acte éducatif et à les soupçonner de manque de rationalité, la prétention critique à la scientificité risque de se transformer en dogmatisme positiviste. Vider l'approche pédagogique de sa spécificité au nom de la quête d'une rationalisation exclusivement scientifico-technique de l'acte éducatif risque d'occulter la dimension praxéologique qui la caractérise. A vrai dire, derrière cette prétention, se profile la restriction de la rationalité dans son ensemble à celle qui est à l'œuvre dans les sciences exactes et aux utilisations techniques qui dérivent de la science, d'où la restriction de la raison pédagogique à la validation expérimentale des théories psychologiques.

Tout au plus, l'ambition totalisante de la science, celle qui consiste à faire de ce dernier « *le modèle éducatif* », le fondement de la praxis pédagogique et de la culture qui détermine tant les moyens que les fins et les valeurs de l'éducation, est révolutionnée, si bien que l'ouverture consubstantielle aux savoirs et leur inachèvement dévoilent l'illusion de « *chercher l'unité éducative dans l'impossible unification totalisante des connaissances* » (Kerlan, 1998, p.309). Habermas (1973) a, à juste titre, alerté contre la domination de la rationalité instrumentale (rationalité fins-moyens) et sa déconnexion vis-à-vis de la rationalité critique et axiologique (rationalité des valeurs), déconnexion qui peut faire ériger la science et la technique en modèle exclusif de la raison, d'instrumentaliser la *praxis* et de réifier le sujet humain au lieu d'en faire « maître de soi ». C'est ainsi qu'en établissant « *l'absolutisme d'une pure méthodologie* », le positivisme réduit la connaissance et renforce le « *reniement de la réflexion* » (Habermas, 1976, p.31).

2.3. Didactique et rationalité cognitive

Il en va tout autrement pour l'approche didactique qui se veut rupture avec l'applicationnisme et volonté de rénover les pratiques enseignantes en privilégiant l'entrée par les savoirs. Son cadre de référence est ancré dans les épistémologies bachelardienne, piagétienne et néo-piagétienne. De l'exigence de la rationalité cognitive en éducation témoigne la conception piagétienne du rapport entre pédagogie et sciences humaines. A ce propos, Piaget (1969) soulève le problème de la disproportion constatée entre les recherches en psychologie de l'enfant et la pédagogie dont la démarche empirique constitue un obstacle à la scientificité. Il déplore la carence en matière de recherches pédagogiques de base portant sur l'analyse quantitative et qualitative des faits éducatifs, l'évaluation du rendement effectif des méthodes et des programmes scolaires, l'étude de leurs effets imprévus sur la formation des élèves, l'examen de la valeur formative d'une discipline scolaire. Or ce sont ces types d'analyse qui peuvent donner lieu à un savoir permettant d'éclairer les éducateurs et de

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

fonder rationnellement la pédagogie en l'appuyant sur l'expérience méthodique plutôt que sur l'opinion. Piaget cherche à promouvoir la pédagogie dont les novateurs tels Comenius, Rousseau, Fröbel, Dewey, Montessori, Decroly, Claparède, n'étaient pas, à l'origine, des éducateurs de métier, au rang d'une « *discipline impartiale et objective* », voire d'une science de l'éducation qui oriente les enseignants et les politiciens de l'éducation quant aux décisions à prendre et leur fournit des réponses scientifiques aux problèmes qu'ils rencontrent. Dans la mesure où la complexité de la pédagogie tient à l'enchevêtrement du théorique et de l'expérimental, elle est amenée à développer des recherches et à « *constituer son corps de connaissances spécifiques* », comme la psychologie pédagogique et la didactique expérimentale. C'est ainsi qu'elle devient l'apanage d'experts qui détiennent des savoirs pédagogiques procurant des avantages appréciables aux enseignants : développement du sens de la découverte pédagogique, libération de l'attitude transmissive et de l'applicationnisme des programmes, élévation du métier d'enseignant au rang de la profession, à l'instar des professions médicale et juridique. Et Piaget de souligner l'importance de rattacher la formation pédagogique professionnelle des enseignants à la recherche universitaire dont il attend l'élaboration d'une science de l'éducation qui appuie ce projet et traduit la révolution pédagogique incarnée jusqu'alors par les méthodes actives⁷. « *En un mot, c'est dans et par la recherche que le métier de maître cesse d'être un simple métier et dépasse même le niveau d'une vocation affective pour acquérir la dignité de toute profession relevant à la fois de l'art et de la science, car les sciences de l'enfant et de sa formation constituent plus que jamais des domaines inépuisables* » (ibid., p.177).

Comment ne pas saisir dans cette attitude l'ébauche du modèle de formation par la recherche dont la pertinence dépend tant de l'amélioration des recherches pédagogiques que de la formation des enseignants à l'examen méthodique des faits éducatifs et à leur interprétation à la lumière des outils conceptuels issus des sciences humaines et sociales, notamment la psychologie du développement ? Certes, en se vouant à l'étude de l'enseignabilité des savoirs et des pratiques sociales de référence, les didactiques élaborent une approche constructiviste de l'enseignement, approche qui concourt à l'optimisation du rapport au savoir des apprenants et à la professionnalisation des métiers de l'enseignement. Les recherches sur les conceptions des élèves et les modes d'appropriation des concepts rendent intelligibles les situations d'enseignement. Sans nier l'originalité de l'approche didactique liée notamment à son ancrage épistémologique, elle demeure inscrite dans un processus de rationalisation théorique caractérisé par la conceptualisation et la problématisation des savoirs⁸ à enseigner. La prétention à la scientificité doit donc être entendue ici dans un sens constructiviste qui renseigne l'action enseignante et l'élucide plus

⁷ En récapitulant l'apport des pédagogies nouvelles, Piaget montre comment la pédagogie a su s'ouvrir à la science et que les méthodes nouvelles se sont développées en étroite relation avec la psychologie.

⁸ A ce propos, Chevallard précise que le concept de transposition didactique constitue pour le didacticien « un outil qui permet de prendre du recul, d'interroger les évidences, d'éroder les idées simples, de se déprendre de la familiarité trompeuse de son objet d'étude. Bref, d'exercer sa vigilance épistémologique. C'est l'un des instruments de la rupture que la didactique doit opérer pour se constituer en son domaine propre ; il est ce par quoi l'entrée du savoir dans la problématique de la didactique passe de la puissance à l'acte : parce que le « savoir » devient par lui problématique, en ce qu'il peut figurer, désormais, comme un terme dans l'énoncé de problèmes (nouveaux, ou simplement reformulés), et dans leur solution » (1991, p.15).

Yassine Zouari

Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité

qu'il ne la prescrit. Dès lors, au lieu de percevoir la centration des didactiques sur l'étude des savoirs à enseigner comme une rupture vis-à-vis de la pédagogie ou comme un épuisement de la légitimité de cette dernière, il serait plus judicieux d'y voir une différenciation effectuée au sein de la dimension théorique de la pédagogie (planification, anticipation réflexive des contenus et des méthodes), en la détachant - par souci de spécialisation et conformément au processus de rationalisation des activités humaines et des sphères de connaissance qui caractérise la modernité - des dimensions praxéologique et axiologique qui lui sont indissociables dans la pédagogie en tant qu'action éducative et réflexion sur cette même action. C'est que tout agir pédagogique renvoie à un mode d'articulation du savoir, du maître et des élèves, d'où les dimensions cognitive, axiologique, praxéologique et intersubjective qui le structurent. Dans cette perspective, l'approche didactique de l'enseignement puise ses sources dans la rationalité cognitive qu'illustrent en éducation les apports de Claparède, Piaget et Vygotski.

La rationalité cognitive se déploie dans l'activité de recherche qui consiste à connaître des faits naturels ou à comprendre des faits humains en construisant des modèles d'explication ; elle se caractérise par l'objectivité, le souci de méthode et l'efficacité, d'où son identification, dans la science moderne, au calcul ou à la Ratio⁹ en tant que faculté d'organisation. De même que la pédagogie a conquis son autonomie à l'époque moderne, notamment avec certains pédagogues de l'éducation nouvelle, en se dissociant de la pédagogie traditionnelle, la didactique peut être interprétée comme étant l'expression de la rationalisation de la sphère théorique de la pédagogie, celle qui concerne la réflexion sur les contenus à enseigner et sur les procédés appropriés à leur acquisition. Elle s'est différenciée ainsi de l'approche pédagogique pour se centrer sur l'étude de l'enseignabilité des savoirs et privilégier la perspective de leur questionnement épistémologique. Mais, « *Cela ne signifie pas pour autant que la didactique récuse les recherches et les résultats de la pédagogie; ce qui frappe, au contraire, c'est qu'elle essaie d'en faire fructifier l'héritage en investissant plus de recherche dans l'analyse du contenu des connaissances, en vue de mieux comprendre et mieux résoudre les problèmes que posent leur apprentissage et leur enseignement* », comme le rappelle Martinand (1991, p.34).

Tout se passe comme si la didactique était née de la rationalisation du pôle théorique de la pédagogie, d'où l'intérêt nouveau pour l'épistémologie bachelardienne, l'histoire des disciplines scolaires et les sciences humaines, comme la psychologie du développement et la psychologie cognitive lesquelles lui offrent des assises à sa positivité. En ce sens, les didactiques des disciplines constituent une réponse, se voulant scientifique, au processus de différenciation des savoirs dans le champ de l'éducation et à leur spécialisation. Se confirme dès lors l'hypothèse selon laquelle la modernité semble bien être le fond commun et de la pédagogie et de la didactique, fond dont témoignent des expressions comme modernisation, rationalisation, optimisation du rapport au savoir et lutte contre l'échec scolaire.

Toujours est-il que le processus de spécialisation et de différenciation des savoirs sur l'éducation, processus qui explique, en bonne partie, la naissance des didactiques comme disciplines de recherche est significatif à la fois de la démultiplication des savoirs sur

⁹ Weber désigne l'action liée à cette forme de raison par « l'action rationnelle par rapport à une fin ». Habermas la définit comme « l'application non-communicationnelle d'un savoir propositionnel dans des actions dirigées vers un objectif », (Habermas, 1987, t.1, p. 26).

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

l'éducation et de la réduction du champ éducatif. C'est que, en privilégiant l'entrée par les contenus, les didactiques doivent assumer comme le constate Astolfi : « 1) *une réduction de champ par rapport aux préoccupations pédagogiques*, 2) *l'élaboration et l'usage de concepts spécifiques*. La réduction de champ est une condition pour échapper au caractère immanent de la pratique. Toute discipline sélectionne nécessairement des traits limités dans une situation empirique et elle en néglige d'autres, mais on confond trop souvent ce négligé avec une négation. C'est que la connaissance scientifique n'est jamais un reflet du monde, mais l'effort pour construire des « grains discrets » de connaissance, chacun devant rester lucide sur son « point aveugle » et l'assumer » (Astolfi, 1997b, p.70).

Faut-il pour autant déduire, à l'instar de Altet (1994), la complémentarité de ces deux approches quant aux fonctions qu'elles assument : l'agencement des savoirs à enseigner et l'étude des conditions de leur appropriation par les élèves, concernant la didactique, et « *l'action de l'enseignant en situation* » qui transforme les informations en savoirs par l'adaptation, la pratique relationnelle et la prise de décisions, pour ce qui relève de la pédagogie ? Sans remettre en question la complémentarité de la didactique et de la pédagogie lesquels portent sur « *le processus enseignement-apprentissage* », contentons-nous tout de même de nuancer cette délimitation pour deux raisons. D'une part, la centration des didactiques des disciplines sur l'étude des savoirs n'a pas empêché certains didacticiens d'avoir l'ambition d'aborder la question du sens, laquelle relevait d'habitude de la pédagogie et de la philosophie de l'éducation. D'autre part, certains courants pédagogiques contemporains, comme la pédagogie du projet et les pédagogies différenciées, sont centrés sur la recherche de l'appropriation des savoirs et des compétences par les élèves et les formés. Loin de se réduire à une pratique relationnelle ou à la gestion des relations interpersonnelles, ces pédagogies répondent également au souci de la structuration des savoirs. C'est dire que la pédagogie dispose d'une visée théorique irréductible aux savoirs d'expérience ou savoirs d'action. A cet égard, en renouant avec l'opposition aristotélicienne de la science et de la prudence¹⁰, Fabre (2002) postule « *l'existence d'un espace intermédiaire entre théorie scientifique et réflexion en action* » auquel correspondent les savoirs pédagogiques. Ceux-ci se distinguent à la fois des savoir-faire et des savoirs scientifiques ; ils se rapprochent des disciplines praxéologiques, comme la médecine, la politique ou la stratégie, et s'organisent principalement autour de trois types de savoirs : savoirs pragmatiques, savoirs politiques (sur les alternatives) et savoirs herméneutiques ou critiques. Ainsi, si la pédagogie se définit comme « *réflexion prudente, non scientifique, sur les pratiques éducatives, en vue de les améliorer* » « *C'est bien dans ce hiatus entre raison théorique et raison pratique que le statut épistémologique de la pédagogie peut se construire* » (ibid., 108).

De l'examen du processus de rationalisation moderne de l'éducation, d'où dérivent les figures de la raison moderne qui sous-tendent l'approche pédagogique et l'approche didactique, s'ensuit-il leur divergence quant à la manière d'appréhender la question du sens des savoirs et des pratiques scolaires.

¹⁰ Cette opposition caractérise la conception des rapports entre théorie et pratique chez Aristote.

Yassine Zouari

Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité

3. La didactique face à la question du sens

De la centration des didactiques sur les savoirs à enseigner¹¹ il ressort, d'une part, leur ancrage épistémologique et, d'autre part, un semblant de neutralité axiologique. Se vouant à la réflexion sur les savoirs et les conditions épistémologiques de leur transposition, la didactique tient compte du mouvement perpétuel des savoirs savants et de leur instabilité¹². Toujours est-il que cette orientation objectiviste induit l'approche didactique dans un paradoxe dans la mesure où celle-ci voulait à la fois assumer la scientificité et relever le défi du sens des pratiques enseignantes. D'où la question suivante : peut-on, au nom de la spécialisation des didactiques et de leur ancrage épistémologique, prétendre la neutralité axiologique des curriculums scolaires et occulter les intérêts et les valeurs que ces derniers véhiculent ? L'ouverture récente de certains didacticiens à la question du sens montre comment la neutralité vis-à-vis des valeurs de l'éducation et de la formation est impossible. Rien ne serait à cet égard aussi faux que de croire à la neutralité axiologique et idéologique de l'enseignement des sciences. Celui-ci comprend, comme le fait remarquer Fourez (1985), des valeurs, des représentations du monde et des idéologies dominantes qu'il convient d'explicitier et de confronter à d'autres choix de valeurs possibles. Sans doute, la prise de conscience des valeurs et des options idéologiques implicites contribue-t-elle à réhabiliter la fonction critique de l'enseignement des sciences et à le libérer du dogmatisme positiviste et de l'idéologie technocratique. D'ailleurs, si le concept de transposition didactique, telle qu'il a été élaboré par Chevallard, ne répond pas à la complexité de la constitution des savoirs scolaires, c'est, entre autres, parce qu'il occulte la dimension téléologique des savoirs à enseigner (finalités, intérêts) et les aspects normatifs se rapportant au choix des programmes scolaires. Dans une visée critique à l'égard de ce concept, Caillot (1996) nuance l'attitude selon laquelle les contenus scolaires résultent uniquement de la transposition didactique d'un savoir académique, ce qui implique que les didactiques des disciplines ne trouvent pas leur raison d'être exclusivement dans une référence académique, comme le fait apparaître la prétention pressée à la scientificité, mais aussi dans des enjeux industriels, des choix économico-politiques et des intérêts divers¹³. Ceux-ci varient selon qu'il s'agit d'intérêts techniques impliquant des industriels (le cas de la chimie où recherche scientifique et recherche technologique vont de pair), d'intérêts théoriques scientifiques engageant des chercheurs (le cas de la physique), ou d'intérêts interprétatifs orientés vers la recherche du sens et la diversité des jugements sur des faits (les cas d'histoire et de géographie). A vrai

¹¹ S'il est vrai que cet élément faisait partie de la sphère théorique de la pédagogie, il importe toutefois de constater que l'ancrage épistémologique de l'approche didactique est une caractéristique qui la spécifie.

¹² « *Mais dans les sciences, – note Weber – je le répète, non seulement notre destin, mais encore notre but à nous tous est de nous voir un jour dépassés. Nous ne pouvons accomplir un travail sans espérer en même temps que d'autres iront plus loin que nous. En principe ce progrès se prolonge à l'infini* » (Weber, 1959, p.68).

¹³ C'est ainsi que, comme le constate Martinand (1991), l'introduction, en collège, du thème de l'énergie, dans les années 70, se justifiait par l'actualité politique et économique de la crise de l'énergie, tant et si bien qu'en 1985, la fin de cette crise explique la suppression de ce thème.

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

dire, les pratiques sociales¹⁴, comme les pratiques langagières, culturelles, professionnelles et technologiques légitiment des contenus d'enseignement, si bien que ces derniers « *sont en fait le fruit de demandes de la société et sont le résultat de compromis où l'Université, avec les savoirs qu'elle produit, n'est que l'un des acteurs potentiels dans le jeu de la définition des contenus d'enseignement. D'autres acteurs, dont l'influence est sous-estimée dans la théorie de Chevallard, sont aussi à l'œuvre comme il apparaît clairement dans le champ de l'enseignement professionnel et technologique où les représentants des professions sont présents ès qualité, ou de façon plus subtile dans le champ des sciences expérimentales* » (ibid., pp.22-23).

Il importe, par ailleurs, de constater que la question du sens ne se pose pas de la même manière pour le didacticien que pour le pédagogue. Pour les didacticiens, le sens renvoie à la dimension cognitive de la situation éducative, laquelle est déterminante pour les autres variables, comme la relation didactique. Il s'agit plus précisément du sens que font les processus d'enseignement apprentissage pour l'enseignant, voire de sa capacité de transférer des apprentissages didactiques acquises en formation initiale ou continue vers sa pratique, et du sens des apprentissages scolaires pour l'apprenant. A ce propos, se centrer sur l'étude des conditions de possibilités cognitives et épistémologiques des processus d'enseignement-apprentissage revient, pour le didacticien, à interroger les savoirs scolaires dans le sens qu'ils font tant pour les enseignants et les académiciens que pour les apprenants. Le processus de création du sens des savoirs scolaires est indissociable de celui de leur légitimation scientifique.

Créer du sens en pédagogie c'est solliciter la subjectivité de l'éduqué et l'amener, par la médiation de l'enseignant, des savoirs et des outils culturels, comme le langage, à découvrir le monde, à construire des apprentissages et à se connaître soi-même. Dans ce contexte, agir consiste à se décider pour la formation de l'éduqué, voire pour sa transformation, dans la mesure où l'éducateur anticipe le développement de l'élève (Vygotski, 1934/1997), l'oriente vers un rapport réflexif aux savoirs et au monde, instrumente « *la volonté (le veut devenir « de l'éduqué) dans le respect de sa liberté* » (Soëtard, 2001, p.106). Le pédagogue conçoit le problème de sens comme étant indissocié de la réflexion sur la pratique éducative laquelle relève à la fois de « l'intention d'instruire », de la mise en situation de savoirs et de méthodes, de l'anticipation, de la gestion du relationnel et de l'aléatoire, de l'agencement des moyens favorisant l'accomplissement de soi de l'élève, de « visée de liberté », de choix et de décisions qui engagent sur le plan éthique les éducateurs. Bien que l'action pédagogique se prête à la rationalisation, elle se confronte à la contingence de l'être pédagogique dont les indicateurs sont la béance entre l'agir et le penser (ibid.), le pouvoir de l'implicite et du caché (Perrenoud, 1996) et la résistance de l'éduqué. La praxis éducative est marquée, ontologiquement, par la légèreté et, épistémologiquement, par l'incertitude. A ce propos, Meirieu (1995) développe la thèse que la tension entre le dire et le faire, tension inhérente à la pédagogie, constitue « *la véritable valeur pédagogique* » que l'on ne saurait nier sans la transformer en une difficulté « mortifère » ; il forge le concept « moment pédagogique » et souligne son importance en tant que concept élucidant la résistance éprouvée par l'élève à l'encontre de l'entreprise éducative de l'éducateur. Loin de signifier l'impuissance de l'éducateur, le « moment pédagogique » illustre le projet éducatif tel qu'il peut être interpellé

¹⁴ Martinand désigne ces pratiques par « *pratiques sociales de référence* ».

Yassine Zouari

Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité

par l'altérité de l'élève¹⁵, mais également les perspectives d'inventivité que cette résistance requiert de l'éducateur. La tension entre le dire et le faire est « *ce qui fait, tout à la fois et indissociablement, l'infinie fragilité et l'immense mérite de la pédagogie : ce par quoi « elle invite l'enfant à grandir ». Elle l'« invite» seulement, car rien, ici, ne peut se faire sans la décision de l'autre. Mais elle l'invite « à grandir », c'est-à-dire à comprendre le monde et à se comprendre dans le monde pour y trouver une place qui ait un sens* » (ibid., p.34).

Ce sont là des caractéristiques de la praxis pédagogique significatives à la fois de ses limites et du défi qu'elle lance à la rationalité cognitive à l'œuvre dans les recherches didactiques et des sciences de l'éducation. Le fait que l'acte éducatif échappe à la rationalisation totale est révélateur de la liberté qui caractérise les sujets de l'éducation¹⁶ et d'une professionnalisation des métiers de l'enseignement qui ne saurait s'aligner sur le modèle de l'entreprise ou de la rationalité technique instrumentale. Dans ce sens, l'agir pédagogique s'inscrit dans ce que Weber appelle l'activité sociale, c'est-à-dire « *l'activité qui, d'après son sens visé par l'agent ou les agents, se rapporte au comportement d'autrui, par rapport auquel s'oriente son déroulement* » (1995, t.1, p.28)

Lenoir a tout à fait raison d'alerter contre l'acception restreinte et positiviste de la didactique en tant que recherche sur les objets à enseigner (objets de savoir) ; celle-ci s'avère être insuffisante parce qu'elle s'inscrit « *dans une pensée de type positiviste, où prime le souci, soit d'une transmission d'un « savoir vérité », soit du développement d'un savoir-faire techno-instrumental et de l'efficacité pratique, la didactique, au nom de l'objectivité, refoule la question du sens et occulte toute possibilité de réfléchir sur l'un ou l'autre des termes et sur leurs interactions, telles qu'elles sont effectivement établies* » (1993, p.74).

Il propose l'articulation du sens épistémologique qu'il saisit dans le moment cartésien de la philosophie (la méthode cartésienne) et du sens praxéologique qu'il puise dans la dialectique hégélienne, lesquels constituent des enracinements épistémologiques de la didactique. Ainsi, au lieu de se limiter aux objets à enseigner, les didactiques des disciplines doivent intégrer le niveau de l'action didactique, celui du « *rapport d'objectivation qui s'établit entre un sujet ancré dans le réel et un objet de savoir* ». C'est à cette condition que la didactique peut devenir « *source de sens pour les apprentissages* » : « *La didactique entendue au sens large cherche le sens de la praxis humaine finalisée en tant qu'intervention médiatrice dirigée sur le processus d'objectivation exercée par un sujet apprenant* » (ibid., 87).

L'intérêt de cette interprétation tient à ce qu'elle libère la didactique de l'ancrage exclusif et privilégié dans la perspective de la relation « sujet-objet ». N'empêche que, malgré l'option pour une acception large qui tient compte de l'action de l'enseignant et de l'activité de l'apprenant, la question du sens ne saurait se réduire au critère de l'objectivation des processus d'enseignement-apprentissage et continue à interpeller les didactiques dans leurs limites et la pédagogie dans son rapport à la philosophie de l'éducation. La didactique n'est-

¹⁵ Dans ce sens, comme le confirment les constructivistes, apprendre relève d'une décision de l'apprenant, de son initiative et de son investissement cognitif : « *La formation des concepts s'effectue toutes les fois dans le processus de résolution d'un problème qui se pose à la pensée de l'adolescent. C'est seulement en tant qu'il résulte de la résolution d'un problème qu'un concept apparaît* » (Vygotski, 1997, p.268).

¹⁶ Remarquons à ce propos que le principe d'éducabilité implique déjà l'idée de liberté.

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

elle pas amenée, malgré la limite que lui impose son champ de recherche orientée vers un intérêt cognitif, à s'ouvrir à d'autres formes de rationalité, telles la raison praxéologique et la raison philosophique post-métaphysique aptes à saisir la praxis éducative dans sa complexité et à élucider ses paradoxes ? Cela étant admis, les limites de la didactique proviennent surtout de la praxis enseignante, car tout comme les méthodes pédagogiques, les théories didactiques s'exposent aux réactions de l'apprenant ainsi qu'aux multiples variables qui interfèrent au niveau de la mise en situation des savoirs. Dans ce sens, la pratique éducative est si complexe qu'elle ne se réduit pas à la variable cognitive de la situation d'apprentissage et à la dimension épistémique du sujet apprenant. C'est parce que la science n'a pas d'emprise sur la pratique éducative, au sens où elle ne saurait prescrire l'activité enseignante sans succomber dans une prétention dogmatique à la scientificité, que l'objectivation des processus d'enseignement-apprentissage, aussi indispensable pour la compréhension des pratiques éducatives qu'elle le soit, ne saurait enlever à la pédagogie la légitimité de penser les pratiques enseignantes et de les rénover.

Mais si l'approche pédagogique est tout aussi indispensable que l'approche didactique, elle s'en distingue en revanche par une forme de rationalité praxéologique fondée sur le postulat de l'éducabilité et sur l'intelligence de l'action éducative intentionnelle, transformatrice, puisqu'elle vise le devenir de l'éduqué et tend à assumer, par la recherche d'une cohérence pratique possible et par la mobilisation de méthodes appropriées, la légèreté de l'être pédagogique, l'imprévu et l'opacité. La pédagogie correspond davantage à un intérêt praxéologique (décisions sur les finalités, mise en situation de savoirs, invention de méthodes) et à des exigences éthiques (éducabilité, liberté de l'apprenant, équité, responsabilité, etc.). Elle combine à la fois rationalité en finalité et rationalité en valeur, éthique de responsabilité et éthique de conviction.

Par delà cette limite, les recherches en didactiques des disciplines ouvrent à la formation des enseignants des perspectives d'analyse de pratiques scolaires et de régulation de cette activité. Elles dotent les praticiens de l'éducation et de la formation de concepts et d'outils d'analyse leur rendant possible l'appréhension des obstacles rencontrés par les apprenants et la nouvelle approche des erreurs des élèves en tant que « *véritable analyseur des pratiques pédagogiques et de leurs transformations* » (Astolfi, 1997, p.100), l'évaluation des situations éducatives et la conception de solutions adaptées. De ce point de vue, savoirs pédagogiques et savoirs didactiques constituent ce que Schön appelle « *le répertoire familier* » du praticien réflexif (1994, p.321) ou le référent dont les praticiens de l'enseignement se servent pour réfléchir en action, analyser une situation pédagogique et penser comment l'améliorer ; ils contribuent ainsi à la conscientisation des pratiques enseignantes.

Conclusion

Au terme de notre analyse, force est donc de constater que la rationalisation de l'enseignement requiert outre la rationalité cognitive (objectivation des processus d'enseignement-apprentissage) une rationalité praxéologique ou pratico-communicationnelle apte à saisir la praxis éducative dans sa complexité. Alors que la raison cognitive permet aux pratiques scolaires de gagner en intelligibilité théorique et, aux recherches didactiques, en rigueur conceptuelle, la rationalité pratico-communicationnelle reste incontournable pour agir,

Yassine Zouari

Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité

légitimer la praxis éducative, rendre compte de la dimension axiologique de l'éducation et penser le sens des situations pédagogiques. De même que les savoirs pédagogiques (d'ordre pragmatique) doivent, pour s'élever au rang de savoirs issus de la recherche, adopter les méthodes et les stratégies de conceptualisation et de validation à l'œuvre dans les sciences humaines, l'intelligence théorique des situations d'enseignement-apprentissage que rend possible l'approche didactique ne saurait esquiver la réflexion philosophique sur le pourquoi de l'éducation et la construction pédagogique du sens des situations pédagogiques vécues. Que ces deux figures distinctes de la rationalité doivent être envisagées à la fois dans leur complémentarité et dans leur tension, c'est ce qui ressort du questionnement des rapports entre pédagogie et didactique. Il s'agit, par delà les risques d'exclusion mutuelle et du tribalisme identitaire, d'une tension significative de la complexité de la praxis éducative, de son irréductibilité et de son « *insoutenable légèreté* ».

En toute conscience des limites propres aux approches pédagogique et didactique de l'éducation, reconnaissons que si leurs relations « *ne relèvent pas d'une délimitation des territoires* » puisqu'elles renvoient à deux postures différentes, à deux registres différents qui s'enrichissent mutuellement (Astolfi, 1997b) plutôt qu'elles se disqualifient, c'est parce qu'elles sont sous-tendues par deux figures différentes de la rationalité. Dès lors, au lieu de rester prisonnier d'une relation de défiance, relation qui, à force de réactiver le déni de la pédagogie risque de transformer l'éducation en champ de guerre des tribus, mieux vaudrait articuler, dans l'intelligence des pratiques enseignantes, la rigueur de la raison cognitive et la prudence ou « le discernement des possibles » propre à la raison praxéologique.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Astolfi, J.-P. (1997a). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (1997b). Du « tout » didactique au « plus » didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 67-74.
- Chevallard, Y., & Johsua, M.-A. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La pensée sauvage.
- Claparède, E. (1924). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Kundig (1^{er} édition 1905).
- Raisky, C. & Caillot, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Comenius, J.-A., trad. Bosquet-Frigout M.-F., Saget D. & Jolibert B (1992). *La Grande Didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous (Didactica magna)*. Paris : Klincksieck (1^{er} édition 1656).
- Debesse, M., & Mialaret, G. (Eds.) (1969). *Traité des sciences pédagogiques, t.1*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Durkheim, E. (1992). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Fourez, G. (1985). *Pour une éthique de l'enseignement des sciences*. Lyon, Chronique sociale.
- De Corte, E. et al. (1990). *Les fondements de l'action didactique*. Bruxelles, De Boeck.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques, t.2*. Paris : Seuil.

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

-
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme « idéologie »*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, t.1, Rationalisation de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.
- Houssaye, J. (1994). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin.
- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénegation de la pédagogie. *Revue Française de pédagogie*, 120, 83-97.
- Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D., & Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF.
- Kerlan, A. (1998). *La science n'éduquera pas : Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1991/1994). In Collectif. *Approche de la didactique*. Colmar : Adapt/Snes.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*. Lyon : ESF.
- Mialaret, G. (1954). *Nouvelle pédagogie scientifique*. Paris : PUF.
- Montessori, M. (1995). *Pédagogie scientifique*. Paris : Desclée De Brouwer (1^{er} édition 1958).
- Montessori, M. (1996). *La formation de l'homme*. Paris : Desclée de Brouwer (1^{er} édition 1949).
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Lyon : ESF.
- Piaget, J. (1957). *J.-A. Comenius (1592-1670). Pages choisies*. Paris : Unesco.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Gonthiers.
- Rousseau, J.-J. (1966). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion.
- Rousseau, J.-J. (1973). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris : Aubier.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Ed. Logiques.
- Soëtard, M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Lyon : ESF.
- Vergnaud, G. (1992). *Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? Education permanente*, 111.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute (1^{er} édition 1934).
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris : Plon.
- Weber, M. (1995). *Economie et société, t.1. Les catégories de la sociologie*. Paris : Pocket.
- Zouari, Y. (2000). *Modernité et Pédagogie. Le cas du système éducatif tunisien*. Thèse de Doctorat - Université de Rouen.