



HAL
open science

Au confluent de la didactique et de la pédagogie : le processus Apprendre.

Marc Weisser

► **To cite this version:**

Marc Weisser. Au confluent de la didactique et de la pédagogie : le processus Apprendre.. Penser l'éducation, 2008, 23, p. 101-116. hal-00493133

HAL Id: hal-00493133

<https://hal.science/hal-00493133>

Submitted on 18 Jun 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Au confluent de la didactique et de la pédagogie : le processus Apprendre.



Marc Weisser
LISEC – EA 2310
Université de Haute-Alsace
Mulhouse

paru in Penser l'Éducation, CIVIIC Rouen, n°23, pp. 101-116, 2008

Résumé :

Cet article interroge les relations, parfois tendues, entre didactique(s) et pédagogie. Après avoir établi l'utilité d'introduire de la dissymétrie dans le modèle du triangle, il se focalise sur trois lieux de difficultés : le fonctionnement ordinaire des classes, hors ingénierie didactique, les limites du tâtonnement expérimental en tant que démarche d'enseignement / apprentissage, le rôle du maître, mort efficace du processus Apprendre.

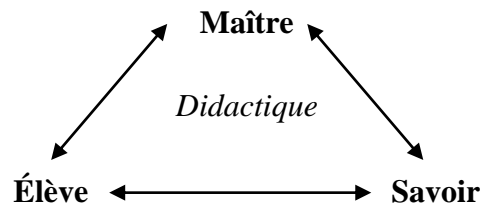
Mots-clés :

didactique, pédagogie, processus Apprendre, rôle du maître.

1. De la proximité des didactiques et du processus Apprendre

Les relations entre didactique et pédagogie ne sont pas toujours sereines dans la sphère francophone (Houssaye 1997, 2002). M. Develay (1997) nous rappelle d'ailleurs que la didactique est née en réaction à la focalisation sur les relations au sein de la classe telle qu'elle existait dans les Sciences de l'Éducation des années 1970. La pédagogie de son côté n'a à l'heure actuelle en France aucun droit de cité en tant que telle, ni à l'Université, ni même dans les IUMF. Est-ce à dire que d'autres approches font l'affaire et suffisent à rendre compte des phénomènes éducatifs ?

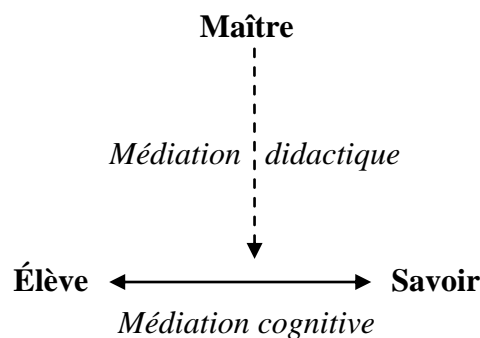
Pourtant, pour Y. Bertrand et J. Houssaye, "didactique et pédagogie sont une seule et même chose, désignent une même réalité" et les dissensions qui apparaissent ne sont que "querelle de mots et défense de territoires institutionnels". Le triangle pédagogique et son homologue didactique coïncideraient exactement (1995, pp. 7 et 15). Effectivement, certains rapprochements sont troublants. J.F. Halté par exemple conçoit la didactique (du français) comme une "discipline théorico-pratique" qui allie des aspects épistémologiques, psychologiques et praxéologiques (1992, p. 17). Nous sommes là tout proches de la définition de la pédagogie que Houssaye et Fabre (2002) reprennent chez Durckheim. Halté poursuit en modélisant les relations entre maître, savoir et élèves. La didactique se place selon lui au centre de gravité du polygone ainsi tracé, à égale distance de trois pôles de même importance :



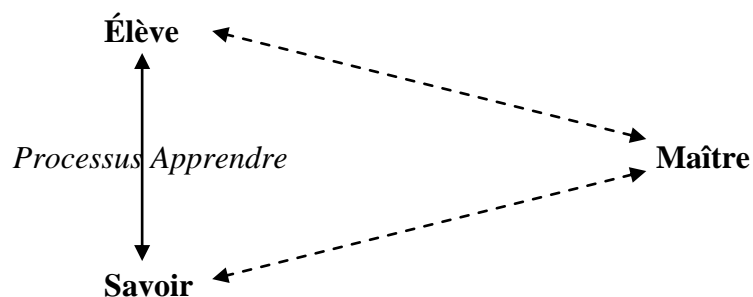
Dans le monde germanophone, la *Fachdidaktik* se donne elle aussi comme l'association entre les objets d'enseignement à travers leurs formes successives, les élèves dans leurs activités d'apprentissage, et le maître, sa formation, son expérience (Schneuwly 2005, p. 457).

Mais ce triangle, parfaitement équilatéral, ne trouve-t-il pas ses limites dans sa volonté même de conserver un équilibre idéal entre les trois sommets ? Que le lecteur nous permette une brève incursion dans le domaine littéraire. Dans *Huis Clos* (1947), J.P. Sartre met en scène un tel trio. C'est la rotation des positions hautes, positions de séduction en l'occurrence, qui assure la dynamique d'une intrigue sans issue. On assiste, là comme en classe, à l'émergence d'un savoir, plus précisément au dévoilement progressif des raisons inavouables qui ont conduit chacun des protagonistes à la damnation. La situation est proprement infernale du fait justement de l'identité stricte des positions d'Estelle, Inès et Garcin : chacun a de bonnes raisons d'être attiré par l'un des deux autres et d'entrer ainsi en concurrence avec le troisième. La lutte pour les places préférentielles est sans fin parce qu'aucun des protagonistes ne peut se mettre en retrait, ne peut être mis en retrait par une collusion entre les deux autres. Ils ne peuvent plus, paradoxalement, "faire le mort", et sont condamnés à pratiquer éternellement le renversement des alliances et la trahison.

D'où l'idée d'introduire une certaine asymétrie dans le dispositif, dans le but d'enrayer ce mouvement perpétuel et de stabiliser les relations. Nous voudrions retenir deux modèles qui selon nous vont dans ce sens. Nous empruntons le premier au champ didactique, à Y. Lenoir (1996). Pour lui, l'apprentissage se traduit par l'enchâssement de deux médiations. S'établit au niveau élémentaire une médiation cognitive, entre l'élève et l'objet de savoir qu'il a à reconstruire. Son apparition et sa persistance sont garanties par une seconde médiation, didactique cette fois, par le biais de laquelle l'enseignant agit sur la relation Élève – Savoir. L'étayage brunérien (1983) n'est pas loin :



Le triangle pédagogique constitue notre deuxième référence, et plus particulièrement le processus Apprendre. Décrivant ce dernier moment de son itinéraire pédagogique, Houssaye (1988) établit qu'apprendre, c'est s'approprier un contenu nouveau qui s'intègre aux acquis antérieurs, et que ce remaniement cognitif ne peut se faire par procuration. Le maître se contente dans cette optique de préparer le terrain, de mettre en place des dispositifs facilitateurs qui ouvrent à chaque apprenant un espace dans lequel il tracera un chemin personnel. "Le processus Apprendre est caractérisé par une centration privilégiée sur le rapport Élève – Savoir, et un retrait relatif du Professeur en tant qu'enseignant. Le rôle du maître est de tout faire pour favoriser et constituer les sujets de la relation de base" (p. 231). L'un des principes de ce modèle théorique précise ainsi que "toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième, avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts". Ce troisième "doit accepter la place du mort, ou à défaut se mettre à faire le fou" (p. 233) :



Quelles sont les caractéristiques du processus Apprendre ainsi défini ? Houssaye retire de sa lecture de la psychologie de l'apprentissage ces quelques "conseils pédagogiques" (1988, p. 207), dont nous allons chercher le pendant dans les didactiques disciplinaires :

- ✓ présenter une information très structurée autour d'un noyau organisé : on retrouve là l'idée d'objectif-obstacle chère à J.P. Astolfi et B. Peterfalvi en didactique des sciences (1993) ;
- ✓ introduire un concept nouveau à partir des formes diverses des concepts qui lui sont attachés et qui en se modifiant vont le constituer : voilà qui rappelle une autre notion clé de la didactique des sciences, celle d'apprentissage allostérique, qui prévoit de travailler à la fois contre et avec les représentations des apprenants (Giordan et De Vecchi, 1987, p. 170) ;
- ✓ laisser l'enseignant dans une position de retrait dont il ne sort que quand on fait explicitement appel à lui : les situations didactiques de G. Brousseau sont construites sur ce modèle général (1998, p. 58) ;
- ✓ multiplier les informations et les points de vue différents en faisant confiance à l'activité cognitive de l'élève : la situation problème en didactique des mathématiques présente entre autres traits nécessaires la possibilité d'être traduite dans plusieurs cadres (arithmétique, géométrie, ...) (Fabre 1999, p. 91 ; voir aussi Duval 1995).

Les analogies entre les différentes didactiques et le processus Apprendre sont ainsi des plus étroites, et les exemples de correspondances auraient pu être multipliés. Le processus Apprendre n'est-il dès lors qu'une dénomination supplémentaire, juste utile à satisfaire les tenants de la pédagogie ? Les champs étudiés par ces deux approches se recouvrent-ils exactement ? Sont-elles par conséquent en concurrence pour une même niche écologique ? Ou présentent-elles au contraire des spécificités qui leur sont propres ? Dans ce qui suit, nous allons examiner plus en détail trois points d'achoppement, dans le but de préciser d'éventuelles complémentarités.

2. De quelques tensions entre didactiques et pédagogie

2.1. Les classes ordinaires

L'attention portée à ce qui se passe dans les "classes ordinaires" est née durant les années 1990 en didactique des mathématiques. Il s'agit de classes "dans lesquelles les séances n'ont pas fait l'objet d'un travail préalable entre le chercheur et le professeur" (Margolinas 2005, p. 350), à l'opposé de celles où est mise à l'épreuve une ingénierie didactique, "prototype de situations aptes à faire rencontrer par les élèves le savoir mathématique" (Schubauer-Leoni 2000, p. 73). L'ingénierie s'intéresse ainsi aux relations entre l'apprenant et un milieu spécifiquement construit, le moins troublé possible par le professeur et son projet social (Margolinas 2005).

Nous aurions donc d'un côté la gestion des apprentissages au quotidien, sans intervention ou contrôle de la recherche, et de l'autre le test de séquences scientifiquement construites par des experts. Deux questions naissent de cette distinction. On est fondé tout d'abord à se demander qui est responsable de ce qui se passe dans une classe. Force est de constater que l'institution confie un groupe d'élèves à un ou plusieurs enseignants, selon le pays et l'établissement. Pas à un chercheur, fût-il didacticien. Ensuite, on peut s'interroger sur la formation de ces enseignants. *Quid* des retombées des cours de didactiques sur les pratiques "ordinaires" des professeurs ? Qu'en est-il du transfert de l'ingénierie dans le quotidien de la classe ? Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Restons pour l'instant du côté de l'ingénierie. A première vue, l'influence de l'enseignant titulaire, chargé de mener la séquence d'apprentissage, est à minorer autant que faire se peut. Quand on y regarde de plus près, et les didacticiens le font, on s'aperçoit que même dans les phases didactiques, le professeur ne peut se tenir complètement en retrait. Il a notamment à maintenir l'engagement des élèves (Margolinas 2005, p. 352). Nous allons retrouver là l'une ou l'autre des figures de l'étayage mentionné plus haut (Bruner 1983), par exemple l'enrôlement dans la tâche au moment de la dévolution, ou la réduction des degrés de liberté durant la situation d'action. Ou encore la signalisation des caractéristiques dominantes s'agissant de la phase d'institutionnalisation : "Les conditions sociales d'un apprentissage par adaptation, en rejetant le principe de l'intervention des connaissances d'un tiers pour produire la réponse, tendent à rendre impossible l'identification de cette réponse comme une nouveauté, donc comme correspondant à une acquisition de connaissances" (Brousseau 1998,

p. 76). Sans l'insistance du maître, le savoir reste fortement contextualisé et finit par passer totalement inaperçu des apprenants.

Les décisions de l'enseignant en termes de gestion du groupe, de modalités de distribution de la parole, d'alternance des modes de travail, de scansion du temps didactique, etc. ne sont donc pas sans effet sur le déroulement de ce qu'ont prévu les chercheurs. Cette influence est plus grande encore lorsque le professeur assume un certain nombre de choix pédagogiques. Y. Reuter par exemple reconnaît que la mise en œuvre du Mode de Travail Pédagogique Freinet à l'école de Mons en Baroeul "brouille les repères de ce qu'historiens et sociologues appellent forme scolaire. Point de traditionnel découpage disciplinaire dans l'emploi du temps" (2007). L'abandon d'une répartition *a priori* des horaires consacrés aux différentes matières, l'abandon en fait du cours dispensé en commun à toute une classe, rendent-ils caduques les avancées des didactiques ? Au contraire, l'autonomisation des élèves ne renforce-t-elle pas l'efficacité des moments didactiques ? Quelles sont les relations qui se tissent entre les situations problèmes résultant de l'ingénierie didactique et les institutions mises en place par un dispositif pédagogique aussi structuré que l'est par exemple la Classe Coopérative ?

Ceci nous amène à nous interroger sur le fonctionnement de l'enseignant ordinaire dans sa classe ordinaire. Si la séquence de mathématiques s'organise autour de la recherche d'une vérité qui doit être validée par administration de la preuve, celle de français langue maternelle vise plutôt un rapport à une norme sociale (Schubauer-Leoni 2000, p.82). Ces deux didactiques admettent donc deux régimes de validité différents (Weisser 2004a, Weisser & Rémigy 2005), leur poursuite du Vrai (Houssaye 2003) ne met pas en jeu les mêmes mécanismes, les mêmes ressorts de la raison. Certaines disciplines scolaires sont basées sur la recherche de régularités (vérités ou normes), d'autres sur la confrontation d'interprétations (dans tous les domaines littéraires, artistiques). Et nous n'avons pour l'instant évoqué que des apprentissages disciplinaires, alors que la tâche du maître lui impose aussi de travailler les relations entre les personnes, à l'occasion par exemple de prises de décision collectives qui intéressent la vie du groupe. Est-il concevable dans ces conditions que le fonctionnement coopératif d'une classe à ces moments-là n'ait aucune influence sur les débats heuristiques qu'y provoquent à d'autres moments les confrontations des représentations initiales, ou l'interprétation de séries de mesures visant à valider une hypothèse ? En d'autres termes, et pour rester sur cet exemple des interactions orales, peut-on s'imaginer donner voix au chapitre aux élèves quand ils sont citoyens et pas quand ils sont apprenants (ou inversement) ? Peut-on imaginer que le fonctionnement coutumier d'une classe ne transparait pas dans la façon dont élèves et maître font leur un dispositif d'ingénierie didactique ?

Pour G. Avanzini, les théoriciens de l'Éducation Nouvelle "n'ont pas formalisé leur pensée de manière satisfaisante" et manquent ainsi de scientificité. La réflexion pédagogique se fonde sur des choix axiologiques, mais peinerait à en démontrer la rationalité (2003, p. 53). A travers ce qui précède, on se rend cependant compte de deux phénomènes qui cumulent leurs effets : d'un côté, certaines avancées didactiques viennent confirmer des options pédagogiques intuitives ou idéologiques (voir ci-dessus le cas des interactions discursives) ; d'un autre, on s'aperçoit que les mouvements pédagogiques ne se contentent pas de conserver en l'état un héritage sacralisé mais reprennent à leur compte en les adaptant bien des propositions didactiques (voir par exemple les publications récentes de l'ICEM Freinet : Lèmery 2004).

Et les choix qu'opère à cette occasion l'enseignant ordinaire parmi les dispositifs imaginés par les didacticiens posent la question du statut de l'ingénierie : que va (doit ?) étudier le chercheur ? En toute bonne rigueur scientifique, l'expérimentable. Ou, s'il est un peu poppérien, le falsifiable. Ce qui conduit à un problème déontologique : peut-on soumettre un groupe d'apprenants à une méthode dont on n'aura de cesse d'essayer de prouver le manque de cohérence ?... A l'inverse, une recherche qui teste le souhaitable ne satisfait plus aux canons de l'épistémologie, puisque de descriptive elle se fait prescriptive. Ce dilemme est signalé par Houssaye quand il affirme que la quête du Vrai n'est reconnue que si elle vise le Bien, l'amélioration des pratiques d'enseignement (2003, p. 76). La difficulté de transférer les résultats de la recherche en Sciences de l'Éducation aux pratiques quotidiennes trouve sans doute là l'une de ses explications : ils ne sont pas considérés comme des facteurs propices à l'augmentation de l'efficacité de l'action enseignante, étant donné qu'ils ne prennent pas en compte (pour des raisons fort légitimes au demeurant) toute la complexité des tâches quotidiennes.

L'une des façons d'éviter cette aporie est de considérer que le purement descriptif n'existe pas, que la recherche d'une stricte neutralité scientifique est vaine. La figure rhétorique de l'hypotypose, qui vise à créer un effet de réel par une description minutieuse, nous le dit depuis l'Antiquité. Plus près de nous, N. Charbonnel nous rappelle que "quand bien même on dit au lecteur ce qu'*est* l'éducation, on le lui dit pour qu'il agisse, dans ce domaine, de la *bonne* façon" (1991, p. 83). La recherche en didactique pourrait dès lors consentir à étudier le possible, les possibles, d'en valider de façon méthodologiquement armée la faisabilité et l'intérêt, mais de laisser ensuite au praticien ordinaire la responsabilité de ses choix, déterminés par ses options éducatives (ou celles de l'institution qui l'emploie). Les didactiques disciplinaires, en tant que sciences, se passent de références à des systèmes de valeurs. Cela ne signifie pas pour autant que du point de vue de la classe ordinaire toutes leurs propositions se valent.

Le risque en est la perte du sens. Fabre (1997, p. 56) en propose une tripartition. Il commence par distinguer deux aspects du sens qu'il nomme pédagogiques : la manifestation, qui se traduit par l'activité de l'apprenant qui a fait sien le problème dévolu par l'enseignant ; la référence, par laquelle l'élève perçoit les enjeux sociaux de l'apprentissage. Le troisième des aspects relève pour lui de la didactique : la signification prend en charge la question de la correspondance nécessaire entre situation problème et savoir à construire. N'investir les recherches en Sciences de l'Éducation que dans des ingénieries axées sur la signification risque fort de détourner les élèves et leurs maîtres de dispositifs d'enseignement qui mériteraient simplement d'être un peu plus contextualisés dans le quotidien de la classe. Mais cette dilution dans l'ordinaire impose de ne pas s'en tenir aux logiques mono-disciplinaires. Il est fort probable par exemple que les effets de contrat constatés dans une discipline diffusent dans les disciplines voisines. Et ce voisinage, gage de la pertinence du transfert, risque fort d'être conçu par les élèves à partir de critères peu recevables au plan épistémologique : succession de deux leçons dans la même demi-journée, enseignements dispensés par le même professeur (les didactiques de l'histoire et de la géographie sont-elles compatibles ?), etc. C'est ainsi un autre champ de recherches qui s'ouvre, qui prend en compte non plus cinquante minutes très particulières dans la journée d'un élève, mais plutôt les aspects les plus ordinaires de son quotidien et les interactions qui en résultent dans la durée. On en trouve les prémisses

dans la réflexion sur le générique et le spécifique telle que la propose la didactique comparée (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy 2002).

2.2. Pédagogie et démarches d'apprentissage

Nous venons de voir que les didactiques peinaient à prendre en charge les phénomènes d'interférence produits par l'alternance des disciplines durant le temps d'étude d'un élève donné. Est-ce à dire que l'approche pédagogique, sous les aspects du processus Apprendre, peut les remplacer à moindres frais ? Nous allons voir que non.

Il est de fait que certaines de ses propositions se trouvent renforcées par des validations scientifiques. Prenons comme exemple la distinction introduite par Ph. Meirieu (1989) entre groupe centré sur le produit final et groupe centré sur le processus d'apprentissage. Une récente synthèse de travaux sur le conflit sociocognitif et la motivation nous apprend que le but de maîtrise des savoirs et savoir-faire induit une régulation épistémique du conflit et favorise l'apprentissage, alors que le but de performance à l'inverse provoque une régulation relationnelle des phénomènes de groupe, et freine l'apprentissage (Darnon, Buchs, Butera 2006). Les recherches de psychologie sociale viennent là confirmer à partir d'études empiriques certains des modes d'organisation retenus par les pédagogues, pour des raisons certes différentes et légitimées par le recours à d'autres types de validité. Cette attention déplacée de l'objet réalisé par un groupe d'élèves vers le mécanisme de sa conception figure sans doute l'un des traits génériques de tout dispositif d'enseignement que nous évoquions ci-dessus.

Mais dans ce cas, un pédagogue comme Freinet doit être repris. On peut estimer en effet que sa volonté d'ouvrir la classe au monde extérieur en mettant en circulation des productions comme le journal scolaire risque fort d'entraîner une dérive productiviste. Il s'intéresse plus à la diffusion sociale des savoirs découverts (projets collectifs qui impliquent une action de réalisation ; circuits de communication qui démultiplient la réception des œuvres) qu'aux processus de construction de ces savoirs. La reconnaissance sociale du travail des élèves est-elle suffisante pour garantir les apprentissages ?

Être attentif au processus d'apprentissage impose très vite de s'intéresser aux démarches les plus efficaces à favoriser chez les élèves. "La voie normale d'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication, la démonstration, mais le tâtonnement expérimental" : voilà comment Freinet énonce son Invariant Pédagogique n°11 (1942 / 1994, pp. 383-418). Il nous dira plus loin que c'est l'expérience qui alimente le tâtonnement, que par elle, il éduque l'intelligence (Invariant 13) ; que l'enfant ne se fatigue pas en exécutant un tel travail, qui lui est "pour ainsi dire fonctionnel" (Invariant 17) ; que le maître n'a pas à parler, mais à avoir la maîtrise du matériel et des techniques (Invariant 20). Dans *l'Essai de psychologie sensible* (1944 / 1994), nous apprenons de plus que ce tâtonnement n'est pas mécanique, mais qu'il évolue, qu'il apprend de ses échecs : Freinet s'appuie sur la réitération de l'expérience réussie (p. 557) et sur l'imitation de l'exemple d'autrui quand l'élève le juge pertinent. Dans tous les cas, cette réplique d'un comportement prime l'explication verbale. Ce qui caractérise l'homme, c'est l'outil (pp. 400-403), plus que le langage symbolique : "La science ne vient pas des mots.

Elle monte des choses et de la vie. Si non, elle est toujours une abstraction et une erreur" (p. 575).

On pourrait taxer Freinet de positivisme. Son *Essai* le confirme : "L'enfant possède l'essentiel de l'esprit scientifique tel que le définit C. Bernard" (p. 560). Pour lui, l'expérience tâtonnée, la manipulation est première. Il ne mentionne pas de moment préalable de problématisation, d'émission d'hypothèses. La Nature répond sans que l'on ait tout d'abord à lui poser des questions. Et pourtant dès 1938, un autre pédagogue, J. Dewey, nous rend attentifs dans sa *Logique* à la nécessité qu'il y a de focaliser l'attention de l'élève sur quelques éléments seulement d'une situation qu'il vit comme confuse, pour pouvoir commencer à la comprendre, à l'ordonner : "L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié" (1993, p. 169). Bien sûr, l'enseignant qui a construit un milieu didactique sait ce qui lui donne cohérence. Mais du point de vue de l'apprenant, c'est justement ce facteur qu'il s'agit de découvrir et pour tout dire, d'apprendre.

Les didacticiens s'engouffrent dans cette brèche pédagogique : "Il ne suffit pas de mettre les élèves en situation de faire quelque chose sur le modèle classique du 'On apprend en faisant' pour qu'ils apprennent à le faire" (Halté 1992, p. 8). Les méthodes actives de l'École Nouvelle devraient pour eux être repensées. Et ils ont raison sur deux plans.

D'une part, le tâtonnement expérimental ne peut être maintenu en l'état pour des raisons épistémologiques. C'est ce que nous trouvons développé par exemple chez Fabre (1999, p. 80) : la démarche de Freinet se limite à l'auto-structuration dans un contact direct de l'élève avec le milieu physique, sans tout le travail sur les représentations initiales et les obstacles épistémologiques qu'elles engendrent, accompli par exemple en didactique des sciences. La fissuration de ces obstacles y est recherchée par le biais de la confrontation des positions des apprenants (inter-structuration). Mais la controverse requiert l'utilisation du discours, dont Freinet à la suite de Rousseau se méfie tant (Weisser 2004b). De plus, la démarche d'apprentissage ne peut pas être la même selon que l'on cherche à surmonter un obstacle (changement de paradigme) ou que l'on se contente d'approfondir une connaissance (science normale, Kuhn 1962).

D'autre part, des régimes de vérité et des pratiques sociales de référence spécifiques renvoient à des démarches d'apprentissage différentes. On peut s'interroger par exemple sur le statut du Texte libre : de quel genre formel (Schneuwly 1988) relève-t-il ? S'il appartient principalement au type narratif, qu'en est-il de l'étude des autres genres ? Les *Bibliothèques de Travail*, ouvrages documentaires de l'ICEM rédigés par les classes, proposent-elles des textes descriptifs ? explicatifs ? argumentatifs ? La question n'est pas anodine et renvoie aux positions positivistes mise en évidence plus haut. Les pratiques sociales de référence qui donnent leur structure à ces textes ne sont pas les mêmes. Par ailleurs, et comme évoqué dans ce qui précède, on n'a pas raison à partir des mêmes arguments d'une discipline à l'autre. Nous avons ci-dessus reproché aux ingénieries didactiques de ne pas tenir compte de ces fluctuations qui pourtant s'imposent aux élèves. Qu'en est-il sur le versant pédagogique ? La situation n'est pas plus satisfaisante, mais pour des causes opposées. Les didactiques, disciplinaires par essence, ne traitent chacune que l'un des aspects du problème. Il est même à relever que quand les régimes de vérités varient à l'intérieur d'une discipline, ce ne sont pas

les mêmes chercheurs que l'on croise : les spécialistes de la littérature de jeunesse interviennent plus rarement en grammaire et inversement. La question de la pluralité des démarches d'apprentissage ne concerne donc pas les didacticiens. Les courants pédagogiques de leur côté prennent en charge la totalité des matières à enseigner (on s'en convaincra en constatant par exemple la diversité des domaines dans lesquels Oury attribue des ceintures). Mais ils ne modifient pas à chaque fois la façon de les aborder : le tâtonnement expérimental est une clé universelle chez Freinet. Or le fonctionnement des connaissances disciplinaires, les modes de constitution de ces savoirs, renvoient à des problèmes à chaque fois différents.

2.3. Le Maître, un mort efficace

Le dernier des trois points d'achoppement que nous désirons évoquer concerne le rôle de l'enseignant, personnage que les didactiques (dans leurs moments adidactiques) aussi bien que la pédagogie (s'agissant du processus Apprendre) cherchent à mettre à l'écart.

Nos recherches personnelles (Weisser 2003, 2007) nous ont amené à étudier le rôle du professeur dans la gestion de débats heuristiques. Les séquences observées relevaient tantôt de la didactique des sciences (discussions de problématisation, puis de validation), tantôt de celle du français (confrontation d'interprétations de textes littéraires). Comment les attitudes magistrales sont-elles interprétées par les didactiques ? Empruntons quelques concepts à la didactique comparée (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy 2002).

Une première série d'interventions du maître (accuser réception, reformuler) relève de la topogénèse. Cette dernière est définie comme l'évolution des positions adoptées par les élèves et leur professeur tout au long du processus d'enseignement / apprentissage. Dans notre corpus, l'enseignant marque simultanément sa mise en retrait au plan cognitif et sa volonté d'assurer la rotation des places discursives hautes parmi le groupe des apprenants. En agissant de la sorte, il cherche à attribuer à chacun un statut de locuteur reconnu ; il cherche également à ce que cette position préférentielle soit ratifiée par l'ensemble de la classe constituée en communauté discursive (Bernié 2002), à commencer par l'élève concerné lui-même. La dévolution des moments adidactiques est à ce prix.

Un second échantillon relève de manœuvres chronogénétiques (focaliser l'attention, pointer des contradictions, susciter des dénivellations généralisantes ou spécifiantes, assurer les opérations d'ouverture et de clôture), comprises comme gestion des états successifs d'un système d'objets culturels, comme conduite du temps didactique. Les infléchissements de l'interaction, le repérage des moments propices à une nouvelle thématization, la décision enfin de mettre un terme aux débats pour passer à la manipulation ou à l'institutionnalisation relèvent de décisions magistrales, ou au moins de tentatives.

L'enseignant est donc très présent, même et surtout dans les phases adidactiques où les élèves ont voix au chapitre. C'est finalement dans ces moments-là qu'il s'ingénie le plus à prévoir les réactions de sa classe : il ne sait pas qui exactement présentera telle proposition intéressante, mais il va s'appliquer à ce qu'elle apparaisse au fil de la discussion. Et quand il en aura repéré l'occurrence, il va tâcher de la constituer en préoccupation partagée par tous les apprenants. La question que nous posons dans le présent article n'est pas celle de la pertinence didactique d'une telle position magistrale. Ce qui nous interroge, c'est que la classe n'a pas conscience d'être dirigée : « (Les élèves) oublient qu'ils sont élèves, minimisent le jeu didactique et, par induction, cheminent vers des savoirs nouveaux, visés par le maître » (Roustan et Amade-Escot 2003).

La pensée pédagogique est-elle apte à rendre compte de ce point aveugle des didactiques ? Fabre (1997) attribue à la méthode par situation problème une filiation qui va de l'aménagement d'un milieu artificiel pour induire un apprentissage tel que Rousseau le proposait, jusqu'à la néo-directivité fondée sur une interaction de tutelle selon Bruner, en passant par l'intérêt pour l'activité de l'enfant chez Claparède.

Que préconise Rousseau (1762 / 1999) ? De bâtir autour de l'élève une situation qui par ses réactions le conduise à acquérir le savoir visé. Cela est vrai de l'épisode du jardinier pour la construction du concept de propriété, de celui du forain pour l'étude du magnétisme, de celui de la course à pied pour apprendre l'humilité et le sens du partage. Émile, éduqué seul, n'a de relations qu'avec son tuteur et les comparses de ce dernier. Même les enfants avec lesquels il concourt sont sélectionnés pour présenter des traits convenant aux intentions de Jean-Jacques. Et Émile ne se rend compte de rien.

De plus, Rousseau nous indique explicitement que cette ignorance n'est pas un effet secondaire, sorte de dommage collatéral dont il faudrait s'accommoder : "Que l'élève croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté". Il s'agit pour l'éducateur d'aménager l'environnement dans lequel vit l'élève, qui "ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse". Le précepteur va déguiser sa volonté en nécessité physique. Émile est réduit au silence, il n'y a là rien à discuter, à négocier, ni même à interroger pour tenter de comprendre (Weisser 2004b).

Le processus Apprendre est centré sur le rapport Élève – Savoir. Mais c'est la médiation didactique exercée par le Maître qui va rendre possible la médiation cognitive. La tâche topogénétique indispensable réapparaît là. Le Maître du processus Apprendre est un mort efficace, qui sait que personne ne peut apprendre à la place de l'élève, qui sait qu'il faut se contenter d'aménager un dispositif puis de gérer une situation. Mais c'est un mort qui parle peu... Comme le dit bien Rousseau, son autorité se dissimule sous sa technicité, au détriment d'une certaine prise de responsabilité de l'élève. Il n'est plus celui qui dispose du Savoir, mais il demeure le seul à pouvoir en organiser l'apprentissage.

L'adidactique appartient malgré tout toujours encore au didactique, l'élève y est comme en liberté surveillée. Pour palier les aspects aisément panoptiques (Foucault 1975) des dispositifs résultant de l'ingénierie, un projet proprement politique ne doit-il pas doubler la volonté d'instruire ? Dans le cas contraire, nous serions fondés à demander avec Houssaye (1988) si le processus Apprendre n'est pas là que pour dissimuler le processus Enseigner, et si "la récupération ne s'opère pas le plus tranquillement et le plus scientifiquement du monde".

3. Pour un pédagogue didacticien, et inversement

Que retenir au terme de cette réflexion ? Nous avons organisé notre texte autour de la question des rapports Élève – Maître / Savoir du point de vue didactique et pédagogique, en cherchant à prendre en considération la dissymétrie des positions des acteurs face au Savoir. A l'intérieur de ce cadre et en faisant appel à trois exemples, nous avons essayé d'illustrer en quoi ces approches, chacune insuffisante prise isolément, se complètent mutuellement.

Nous avons vu tout d'abord que les didactiques disciplinaires peinent à rendre compte du fonctionnement ordinaire des classes, principalement parce qu'elles ne sont pas armées pour analyser les transferts de contrat, transferts qui pour être éventuellement illégitimes n'en existent pas moins. L'ingénierie didactique a par conséquent du mal à faire bon ménage avec le fonctionnement coutumier du groupe d'apprenants.

Nous avons montré ensuite que les méthodes actives du processus Apprendre ne sont que très peu sensibles aux variations disciplinaires, la même démarche d'apprentissage étant conservée quel que soit le champ de connaissance exploré. De plus, le primat de la manipulation, fondateur du tâtonnement expérimental, n'est plus compatible ni avec l'épistémologie poppérienne, ni avec la psychologie de l'apprentissage vygotskienne.

Nous avons pour finir associé les didactiques et les courants pédagogiques du processus Apprendre dans leur volonté de mettre en retrait le professeur en tant qu'enseignant. Son rôle de modérateur des échanges demeure malgré tout essentiel. Ne pas l'analyser avec les élèves risque d'empêcher ces derniers de s'apercevoir du degré de directivité des dispositifs : il convient de ne pas oublier que les moments adidactiques sont toujours inclus dans des séquences didactiques, organisées et gérées par le maître.

Apparaît de ce dernier point de vue la dangerosité paradoxale d'une séquence d'apprentissage qui fonctionne trop bien : quand sa technicité cache sa puissance, le maître n'agit-il pas finalement comme l'Alberich de *L'Or du Rhin* ? Ce dernier impose en effet son pouvoir totalitaire dans le geste même où il revêt le Tarnhelm. L'invisibilité du maître le rend omniprésent. Une ingénierie didactique soigneusement préparée et efficacement mise en œuvre n'a-t-elle pas pour corollaire de dissimuler la présence de l'adulte aux yeux des élèves ? Le risque nous semble bien réel quand on considère l'absence de la dimension instituante dans les didactiques. Ce qu'elles prévoient d'institutionnaliser, c'est le savoir. Aucun travail de mise à plat des relations entre les personnes (même et surtout durant les séquences d'apprentissages à proprement parler) n'y est envisagé. Le rapport à la Loi n'y est pas travaillé. La didactique du français langue maternelle apparaît certes comme plus sensible à cette dimension politique que la didactique des mathématiques. Il est de fait qu'elle théorise ses relations avec les autres disciplines et même avec le monde extérieur à l'école (écrire et parler dans toutes les matières ; diffuser les discours produits à des récepteurs non scolaires). Mais là encore, les communautés discursives restent définies comme disciplinaires (Bernié 2002). En d'autres termes, alors que ce sont les mêmes acteurs qui interagissent, on met l'accent sur les différences entre les discours qu'on y tient, sur les différences entre les modes de constitution et d'adhésion à ces communautés. Nous estimons au contraire que, s'agissant d'un groupe stable d'élèves, des habitudes de fonctionnement collégial peuvent, et avec profit, se répandre d'une discipline à l'autre. Le rôle de modérateur de l'enseignant reste par exemple inchangé, quand bien même il cherche à encourager alternativement la divergence ou la convergence des discours (Weisser 2003, Weisser & Rémigy 2005).

Nous concluons en insistant sur l'utilité des propositions didactiques, en ce qu'elles constituent une avancée déterminante s'agissant des démarches d'enseignement / apprentissage. Mais il reste à chaque enseignant responsable à les sélectionner et les adapter, de façon à les mettre en cohérence avec un projet éducatif englobant. Il convient selon nous de dépasser l'opposition didactique / pédagogie pour aller vers un fonctionnement ordinaire de la classe qui allie réflexion scientifique et réflexion politique, vers une "pédagogie topogénétique" en ce qu'elle est caractérisée par la volonté d'accorder à l'élève une position discursive haute de façon continue, et non durant les seuls moments adidactiques des séquences d'apprentissage disciplinaires. Cette proposition nous semble répondre aux impératifs d'un projet éducatif qui prend en compte la personne toute entière : l'écolier n'est

pas qu'un sujet épistémique mais aussi une personne en relation avec autrui, ce qui ne l'empêche pas de se voir confier la responsabilité de construire son savoir.

Bibliographie

- ✓ Astolfi, J.P., Peterfalvi, B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *Aster*, n° 16, pp. 103-142.
- ✓ Avanzini, G. (2003). Scientificté, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Éducation Nouvelle. *Revue Française de Pédagogie*, n°143, pp. 53-60.
- ✓ Bernié, J.P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, n°141, pp. 77-88.
- ✓ Bertrand, Y., Houssaye, J. (1995). Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence. L'exemple du triangle. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, n°1, pp. 7-24.
- ✓ Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage. (textes de 1970 à 1990)
- ✓ Bruner Jérôme S. (1983), *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- ✓ Charbonnel Nanine (1991), *La tâche aveugle II. L'important, c'est d'être propre*. Strasbourg : Presses Universitaires.
- ✓ Darnon, C. Buchs, C., Butera, F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue Française de Pédagogie*, n°155, pp. 35-44.
- ✓ Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue Française de Pédagogie*, n°120, pp. 59-66.
- ✓ Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF. (texte de 1938)
- ✓ Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine*. Berne : Peter Lang
- ✓ Fabre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation problème. *Revue Française de Pédagogie*, n°120, pp. 49-58.
- ✓ Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- ✓ Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- ✓ Freinet, C. (1994). Les invariants pédagogiques. *Œuvres complètes* (2 tomes). Paris : Seuil, pp. 383-418. (texte de 1942)
- ✓ Freinet, C. (1994). Essai de psychologie sensible. *Œuvres complètes* (2 tomes). Paris : Seuil, pp. 327-588. (texte de 1944)
- ✓ Giordan, A., De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ✓ Halté, J.F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- ✓ Houssaye Jean (1988), *Le triangle pédagogique* (2 tomes). Berne : Peter Lang
- ✓ Houssaye, J. (1997), Spécificité et dénegation de la pédagogie, *Revue Française de Pédagogie*, n°120, pp. 83-97
- ✓ Houssaye, J. (2002), Pédagogie : justice pour une cause perdue ?, in Houssaye, Soëtard, Hameline, Fabre, pp. 7-47
- ✓ Houssaye, J. (2003). Les tribulations du Bien et du Vrai en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n°143, pp. 69-78.
- ✓ Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D., Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF.
- ✓ Lèmery, E. (2004). *Méthode naturelle d'apprentissages scientifiques*. Mouans-Sarthoux : ICEM.
- ✓ Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique, in C. Raisky, M. Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck, pp. 223-252.

- ✓ Margolinas, C. (2005). Essai de généalogie en didactique des mathématiques, *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, n°3, pp. 343-360.
- ✓ Meirieu, Ph. (1989), *Apprendre en groupe ?*, (2 tomes). Lyon : Chronique Sociale.
- ✓ Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L., Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, pp. 5-16.
- ✓ Kuhn Thomas S. (1962), *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- ✓ Reuter, Y. (2007). Enquête sur les pédagogies alternatives. *Sciences Humaines*, n°179, pp. 24-30.
- ✓ Roustan, C., Amade-Escot, C. (2003). Une analyse didactique en terme de milieu pour l'étude : approche spécifique à l'EPS et dialectique de la co-construction. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, n°3, pp. 481-504.
- ✓ Sartre, J.P. (1947), *Huis clos*. Paris : Gallimard.
- ✓ Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production de textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ✓ Schneuwly, B. (2005). Diskussion. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, n°3, pp. 453-465.
- ✓ Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Comprendre l'éducation depuis la psychologie en passant par une approche de didactique comparée. *Carrefours de l'Éducation*, n°10, pp. 64-93.
- ✓ Weisser, M. (2003). La gestion didactique des situations d'argumentation orale, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, n°36/3, pp. 49-76.
- ✓ Weisser, M. (2004a). Quelques éléments de cadrage théorique, in Douaire J. (dir.), *Argumentation et disciplines scolaires*, INRP, pp. 18-22.
- ✓ Weisser, M. (2004b). Langage et apprentissages dans l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau. *Penser l'Éducation*, n°15, pp. 103-121.
- ✓ Weisser, M. (2007). Méthodes d'analyse des interactions verbales au service d'une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie*, n°158.
- ✓ Weisser, M., Rémy, M.J. (2005). Argumenter en classe : à propos de quoi ? comment ? pourquoi ?, *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, pp. 129-148.