



HAL
open science

Parti-pris. La didactique, valeur-refuge

Alain Vergnioux

► **To cite this version:**

Alain Vergnioux. Parti-pris. La didactique, valeur-refuge. Alliage : Culture - Science - Technique, 1990, 4, pp.24-28. hal-03400561

HAL Id: hal-03400561

<https://hal.science/hal-03400561>

Submitted on 25 Oct 2021

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.



Parti-pris

LA DIDACTIQUE, VALEUR-REFUGE

Alain Vergnoux

A la bourse de l'éducation, les enseignants ne sauraient-ils plus placer leurs actions ? On peut légitimement se poser la question.

Les cours ne passent plus auprès des élèves, nous dit-on, ou passent mal. Comment évaluer ? Que faut-il enseigner ? Le mal est grand sans doute, puisqu'aux métaphores classiques de la culture arbustive, de la stratégie militaire ou de la gestion d'entreprise qui servaient d'ordinaire à décrire l'action pédagogique, s'ajoutent depuis peu celles, médicales et pharmaceutiques, de la «remédiation». Depuis vingt ans, l'institution scolaire n'en finit pas de panser ses blessures, ses manquèments ou ses remords. Les symptômes en sont multiformes : la sélection, le gaspillage, l'inefficacité, mais ils s'organisent autour du même thème, insistant, celui de l'échec scolaire ; quand on l'évoque, il s'agit d'abord de l'échec des élèves, mais au-delà, on désigne celui du système d'enseignement qu'ils ont suivi ; ajoutons que ce constat (cette prise de conscience) se déplace dans la pyramide des âges au fur et à mesure que l'enseignement de masse, dont le Collège unique a essuyé le premier assaut dans les années 70, a gagné l'Université (surtout les premiers cycles) dans les années 80.

Pour faire face à ces difficultés, les recherches en sciences de l'éducation ont proposé tour à tour aux pédagogues et plus récemment à la volonté réformatrice du Ministère, la pédagogie non-directive, la pédagogie institutionnelle, la pédagogie par objectifs, la pédagogie du projet, la pédagogie différenciée ⁽¹⁾, chacune s'accompagnant de ses mots d'ordre mobilisateurs, bientôt suivie au bout de quelques années, d'essoufflement, d'espoirs déçus ou de découragement. Ce qui est remarquable, c'est la courte durée de vie des doctrines (trois ou quatre ans), leur rotation rapide sur le front de la lutte contre les difficultés du système, et d'autre part le scepticisme plus ou moins voilé qui accompagne chaque nouvelle entrée : il n'y a pas de solution miracle.

Cela, tout le monde le sait, mais le «faire semblant» fait partie des conditions minimales du fonctionnement global, surtout, au niveau institutionnel, dans les milieux intermédiaires de la hiérarchie pédagogique : il ne faut pas décourager Billancourt.

Exit la pédagogie de l'éveil, exit la pédagogie par objectifs, s'essouffle la pédagogie différenciée... Fleurissent sur tous ces thèmes les recherches-actions, mais leur printemps est bref ⁽²⁾... Sur ce fond de défilement rapide, ECCE LA DIDACTIQUE.

A première vue, son cas est différent. D'abord, dans le domaine des sciences, elle a une assise universitaire solide et semble avoir acquis ses titres de scientificité. Des DEA de didactique ont été mis en place à Paris VII - Orsay, Lyon, Grenoble... ; des UV de didactique existent à Rennes 1, Montpellier.. ; les colloques se multiplient : Journées Langevin à Brest (14-15 octobre 89), colloque «Apprendre, Former, Enseigner» à Rennes (31 janv. 1er fév 1990), 6ème Forum de la pédagogie à Troyes (10-11 mars 90), sans oublier les universités d'été de Lyon et de Rodez.

Mais en second lieu, on notera qu'avec la recherche en didactique, il ne s'agit plus d'agir seulement au niveau des attitudes relationnelles, des dispositifs ou des techniques pédagogiques, mais de s'attaquer au cœur même des difficultés, puisqu'essentiellement la réflexion va porter sur la nature et la forme des savoirs à transmettre : «l'étude des représentations» devient un «enjeu pour les éducateurs» ; il faut examiner leur statut, leur origine, leur mode de production et de fonctionnement, procéder à «leur prise en compte didactique», faire des conflits socio-cognitifs des dispositifs favorables à l'apprentissage, et transformer, pour les surmonter, les obstacles à la compréhension en objectifs pédagogiques.

Il n'empêche, les questions restent les mêmes : le savoir scientifique passe mal : «L'éducation scientifique est en échec.» En dépit de la multiplication des formes, en particulier à travers les revues, de la vulgarisation scientifique, l'ignorance du grand public est effarante ⁽³⁾. La faillite du système d'enseignement semble manifeste, et pour les sciences la situation apparaît dramatique.

On pourrait se demander si la débâcle est générale et, si c'est le cas, pourquoi les sciences sont l'objet d'une attention et d'une mobilisation spécifiques. J'y verrais pour ma part trois raisons :

- L'enseignement des sciences repose traditionnellement sur une hypothèse de transparence ; l'enseignant et l'élève y partagent (même si c'est à des degrés divers) les mêmes modes de pensée, ceux de la rationalité scientifique : l'apodicticité du calcul, la déductivité formelle de la preuve expérimentale. C'est le modèle platonicien : la pensée pure de l'enseignant s'adresse à celle de

l'élève dont on suppose les capacités d'accès à la raison : c'est cela la connaissance et les conditions de sa transmission ; c'est le modèle implicite de tous les enseignements. Or c'est précisément là que les choses se brouillent ; passerait pour l'exégèse littéraire ou pour l'épigraphe ! Mais la raison scientifique est une et immédiatement recevable. Du moins le croyait-on, car ce n'est plus le cas : les étudiants ne comprennent plus, ne savent pas donner sens à ce qu'ils font ou ne savent pas l'utiliser. Certes, ils restent studieux et «apprennent».

- En deuxième lieu, l'enseignement des sciences reste le domaine des compétences (à côté du français, mais davantage à partir du lycée) qui, par excellence, sanctionne la réussite scolaire et désigne les meilleurs élèves... Or ce sont ceux-là même que gagneraient aujourd'hui ignorance et incurie.

- Enfin, c'est le plus important, l'environnement social de l'école survalorise aujourd'hui la connaissance scientifique. Sans doute, la maîtrise de cet environnement exige-t-elle davantage de compétences techniques et scientifiques, mais il y a certainement une autre raison, plus fondamentale. S'il est vrai que toute société a besoin d'éprouver en son corps l'existence de personnes ayant la capacité de recueillir et d'exprimer la totalité des savoirs qui donnent sens à son existence et à son action (dans les sociétés anciennes, la figure du chaman), si cette place ne peut être occupée de façon satisfaisante par la religion, une doctrine de l'Etat (de la nation), ou une philosophie de l'histoire, la science (comme pouvoir et comme mythe) vient occuper ce vide : c'est le rôle grandissant des «experts». Tout se passe comme si les sociétés modernes ne pouvaient plus se tenir symboliquement que par une saturation maximale de «culture scientifique».

L'enjeu est donc considérable : la mise en échec de l'éducation scientifique signifie que, symboliquement du moins, la société, sur la question de ses fondements, de son devenir et de son sens, est en perte de contrôle.

Ainsi on revient à la source. Il faut restaurer la maîtrise efficace de l'enseignement scientifique : ECCE LA DIDACTIQUE.

Et avec la faillite des solutions précédentes, apparaît bien la didactique comme une *valeur-refuge*.

Mais elle est une valeur-refuge aussi en un second sens, celui-là véritablement passé sous silence : dans les années 70, les dysfonctionnements du système scolaire étaient l'objet d'une analyse politique ; il serait malséant de rappeler aujourd'hui les analyses de l'époque dénonçant la «fonction de classe» de l'école capitaliste, son fonctionnement d'«appareil idéologique d'État» et la «violence symbolique» de l'enseignement. Les conclusions de recherches plus fines ont depuis permis de prendre assez clairement conscience des médiations cognitives de la sélection ou de la réussite, mais dans le même mouvement où

ces analyses imposaient leurs résultats, apparaissait l'impossibilité d'agir de manière efficace sur les déterminants socio-économiques de l'institution scolaire, sur les données imputables au milieu familial : patrimoines culturels spécifiques, attitudes face au savoir, méthodes d'éducation, etc.

La recherche didactique, en orientant principalement ses intérêts vers les aspects cognitifs de l'activité enseignante (représentations, trames conceptuelles, transposition didactique... sont les domaines où elle se développe avec le plus de bonheur) met entre parenthèses ce qui se trouve à l'extérieur de l'axe «savoir savant»—> «savoir enseigné»—> «savoir de l'élève» et se fait ainsi la partie belle.

On objectera que l'efficacité de la recherche exige que les thèmes soient rigoureusement circonscrits, isolés en l'occurrence d'un environnement complexe qu'il est impossible de maîtriser et sur lequel on ne peut agir, que ce dégageant et cette neutralité caractérisent le travail scientifique et sont les conditions de son aboutissement...

On ne peut cependant perdre de vue cette évolution sur vingt ans : à la thèse ambitieuse (utopique ?) qu'on ne pouvait pas changer l'école sans agir sur son environnement, a succédé, plus modeste, une série d'efforts pour agir à l'intérieur de l'école, en l'espèce par la manipulation des savoirs qu'elle transmet : ECCE LA DIDACTIQUE, VALEUR-REFUGE.

(1) Il suffit pour s'en convaincre de reprendre des collections de revues, par exemple les *Cahiers Pédagogiques*.

(2) Il suffit, là encore, pour les dix dernières années, de regarder les orientations de la recherche INRP, et cette plaque sensible du système que sont les Écoles normales - seuls endroits véritablement constitués de formation des enseignants.

(3) André Giordan et Gérard de Vecchi en donnent d'éloquents exemples dans *Les origines du savoir*, Delachaux et Niestlé, 1987