

À la lecture du numéro 75 des Actes de Lecture dans lequel le « dossier » est consacré à la formation des enseignants et dont l'essentiel porte sur la recherche-action, il a semblé intéressant à Jacques Berchadsky, de revenir sur des notions contradictoires telles que théorie / pratique, abstrait / concret auxquelles se confronte quotidiennement, et souvent de façon polémique, tout formateur d'enseignants.

De l'expérience sociale à l'expérience sociale scolarisée.

Jacques BERCHADSKY

Combien d'enseignants stagiaires, assis par groupe de trente dans une salle de l'IUFM écoutent sagement le cours de l'enseignant-formateur, en se disant silencieusement ou parfois bruyamment de façon frondeuse : « Que de théorie ! À quand la pratique ? ». Que d'enseignants-formateurs, assis en fond de classe au titre du 25^{ème} élève se demandant avec les autres élèves : « Que de théorie ! À quand la pratique ? ».

Sauf à revenir au très mythique couple biblique d'Adam et Eve et à leur chute du Paradis pour savoir qui est premier de la théorie ou de la pratique, il convient de remettre en chantier ces notions, tout simplement pour savoir de quoi l'on parle.

1. Expérience, pratique et théorie

1.1. Théorie / Pratique : un paradoxe

En tout premier lieu c'est le couple théorie / pratique qu'il semble nécessaire d'interroger, surtout quand il est question de pédagogie. S'il est de tradition d'opposer théorie et pratique, cette opposition repose sur le manque d'analyse de ce que sont la théorie et la pratique. La pratique est souvent conçue comme l'action immédiate que l'on mène dans le champ d'une activité déterminée. En opposition la théorie serait l'énonciation des principes qui régissent la pratique et des postulats qui en donnent le motif. Ainsi théorie et pratique seraient un de ces vieux couples indissociables dont la vie commune ne cesse d'être animée d'antagonismes, de rapports de fascination et de répulsions exacerbés : « *Il se peut que ce soit juste en théorie, mais en pratique, cela ne vaut rien.* » Cette « expression courante » à laquelle Kant consacra un opuscule en 1793, a la vie dure malgré son caractère évidemment paradoxal :

*« On ne ferait que rire d'un mécanicien empirique ou d'un artilleur qui prétendraient trancher l'un sur la mécanique générale, l'autre sur la théorie mathématique des projectiles en soutenant que la théorie en est subtilement conçue il est vrai, mais n'est pas du tout valable en pratique puisque, dans l'application, l'expérience donne de tout autres résultats que la théorie. »*¹ L'opposition, proposée par Kant, entre le « mécanicien empirique » et « la mécanique générale », entre l'artilleur et la mathématique des projectiles semble évidente et prolonge l'opposition traditionnelle théorie / pratique. On voit bien, ici, combien la méconnaissance du mécanicien ou celle de l'artilleur souffre d'un manque de théorie : « *Il suffit*

¹ Kant : « Sur l'expression courante : il se peut que ce soit juste en théorie, mais en pratique cela ne vaut rien ». 1793 (Ed. Vrin Trad 1967), il convient de préciser que pour Kant, cette opposition ne vaut que pour la connaissance, mais n'a aucune validité en ce qui concerne la pratique morale.

en effet d'ajouter à la première la théorie du frottement, à la seconde la théorie de la résistance de l'air, par conséquent, de façon générale, plus de théorie encore, pour qu'elles s'accordent parfaitement avec l'expérience.»

Ainsi l'opposition théorie / pratique se jouerait au profit de la théorie, la pratique n'en étant que la vérification. Et si la pratique rencontre quelques difficultés, c'est en retournant à la théorie qu'elle doit y trouver résolution. Kant attire l'attention sur un paradoxe réel : l'opposition théorie / pratique. Cependant on voit d'emblée dans quel sens il le résout : c'est bien la théorie qui, en dernière instance, donne l'intelligence de la pratique. Le mécanicien « empirique » et l'artilleur ne dominent pas assez la théorie pour comprendre leurs pratiques. Réciproquement, si la pratique s'affronte à un obstacle, c'est la théorie qu'il faut sommer de répondre.

Dans cette perspective, on ne peut ignorer par ailleurs que théorie et pratique renvoient à une certaine division sociale du travail : d'un côté le « mécanicien empirique », « l'artilleur », de l'autre le physicien, le mathématicien. De ce point de vue le système éducatif reflète bien cette opposition : d'un côté l'enseignement général (théorie), dit « long », de l'autre l'enseignement professionnel (pratique), dit « court » ; dans l'enseignement professionnel, d'un côté les enseignements théoriques, de l'autre les enseignements professionnels. Cependant, dès qu'il est question d'enseignement, la résolution du paradoxe est plus complexe et infiniment plus paradoxale. Que sont théorie et pratique ? Un enseignant, qu'il soit enseignant d'enseignements professionnels ou d'enseignements généraux, a en charge dans sa pratique, d'enseigner la théorie. Réciproquement, un enseignant, quel qu'il soit, doit avoir une théorie pour avoir une pratique de la retransmission, des apprentissages de la théorie..

En effet que peut-il en être de l'opposition théorie / pratique dans une institution où l'essentiel de la pratique consiste à retransmettre des contenus théoriques et à constituer des supports, non moins théoriques, par lesquels ces contenus se véhiculent (langage oral, langage écrit, langage mathématique) ? Si comme le signale Kant, à propos du rapport entre scientifiques et techniciens, l'opposition théorie / pratique peut faire illusion du fait d'une certaine méconnaissance théorique de la part du « mécanicien » ou de « l'artilleur » (« *Il suffit en effet d'ajouter [...] plus de théorie encore, pour qu'elles s'accordent parfaitement avec l'expérience.* »), quelle théorie faudra-t-il rajouter pour que le praticien (technicien / artilleur) de l'enseignement s'accorde avec la théorie qu'il a mission de faire apprendre ?

L'analyse du couple Théorie / Pratique dans le champ de l'enseignement est d'autant plus urgente que le paradoxe

qu'il véhicule est révélateur de contradictions à résoudre et à surmonter tant en théorie qu'en pratique : qu'y a-t-il de pratique, au sens courant de ce terme, dans ce que l'enseignant appelle sa pratique ?

1.2. L'enseignement : de la pratique à la théorie

Qu'est-il convenu de désigner par le terme de Pratique dans le système éducatif ? D'une part l'enseignement des différentes disciplines scolaires définies par les programmes nationaux des collèges, la mise en application des différentes circulaires officielles organisant le système éducatif ; d'autre part l'organisation concrète-matérielle des actions menées auprès des élèves : ce qu'il est convenu d'appeler le « **terrain** » souvent opposé aux lieux de formation qui sont considérés comme théoriques. De ce point de vue, la pratique serait la prise en charge quotidienne de classes, selon les modalités de l'organisation spécifique de l'établissement scolaire (école primaire, collège, lycée d'enseignement général, lycée polyvalent, lycée professionnel), compte tenu des caractéristiques concrètes des publics accueillis. (difficultés sociales, psychologiques, cognitives...), par rapport aux objectifs d'apprentissage que l'on s'assigne, séquences après séquences, selon la spécificité des élèves et leurs niveaux scolaires réels et le niveau de scolarisation institutionnel. Ainsi la pratique se réduirait à l'ensemble des actions et des actes² immédiats du rapport enseignants / élèves.

Qu'est-il alors convenu de désigner par le terme de Théorie ? La théorie serait de l'ordre des connaissances abstraites pré-requises pour entrer en action, c'est à dire la pensée de cette action hors de l'action elle-même. La théorie serait l'énonciation de principes généraux et idéaux qui se confronteraient à la spécificité des conditions de la pratique (le terrain). Et dans une pseudo dialectique de l'interaction théorie / pratique, la théorie serait dans un deuxième temps le retour purement pensé sur l'action, sa justification au prix de quelques rectifications de la dite théorie par la pratique.

La théorie s'inscrirait alors dans le ciel (bleu ou gris) des idéalités : connaissance du Système Éducatif et de ses finalités, connaissance de la Sociologie, connaissance de la Psychologie du Pré-adolescent et de l'Adolescent, connaissance de la Psychopathologie et Psychosociologie de la difficulté scolaire, connaissance de la Pédagogie Adaptée, connaissance du champ des Savoirs Disciplinaires à retransmettre, connaissance des Didactiques de ce champ, connaissance des différents modes de Remédiations possibles par rapport

² On peut définir l'action comme la structuration et la signification données à un ensemble d'actes produits par plusieurs individus.

à ces champs. Dès lors la seule matérialité de la théorie serait une Somme (au sens de la « Somme » de Saint-Thomas d'Aquin et de la tradition scolastique) de Grands Noms de la théorie (Freud, Vygotski, Wallon, Piaget, Durkheim, Bourdieu, Platon, Rousseau, Freinet, Saussure, etc.) incarnés par le Livre et l'Écrit qu'il contient.

De ce point de vue l'expression « il se peut que ce soit juste en théorie mais en pratique, cela ne vaut rien » risque bien de se justifier.

Ainsi la théorie me dit que l'adolescence est une période de crise subjective dans laquelle la personnalité se réorganise (Wallon, Vygotski), la théorie me dit que l'adolescence est un stade nouveau de la sexualité (Freud), la théorie me dit que l'adolescence (à partir de 12/13 ans) est l'âge des opérations formelles (Piaget), la théorie me dit que telle ou telle notion doit être introduite selon telle et telle progression, la théorie me dit que... Mais la pratique m'a montré la difficulté de conduire à bien cette séquence de français sur la typologie des textes, cette séquence de mathématique sur la proportionnalité compte tenu du niveau catastrophique des élèves en orthographe, de leurs lacunes en arithmétique, de l'état de perturbation de la classe ce jour là, à la suite, probablement, des démêlées qui ont eu lieu la veille dans le quartier, mais aussi de la période de l'année scolaire et de la fatigue des élèves...

En tout état de cause la pratique, qu'elle justifie ou invalide la théorie, qu'elle lui ouvre ou pas de nouveaux horizons, pourrait vivre d'une vie autonome en débrouillant pour elle-même les contradictions auxquelles elle s'affronte, tout comme la théorie pourrait se nourrir des seules idées, abstraction faite des actions et des actes qui l'y ont aidée.

1.3. L'expérience : lieu de réunification de la théorie et de la pratique

« Il suffit en effet d'ajouter [...] plus de théorie encore, pour qu'elles s'accordent parfaitement avec l'expérience. » L'opposition formelle théorie / pratique ne tient que parce qu'on occulte l'expérience ; ou si on ne l'occulte pas, l'expérience, ainsi que le fait Kant, est purement et simplement assimilée à la pratique.

Ainsi quand nous interrogeons le contenu de la pratique qu'est supposé avoir un enseignant, il est de part en part théorique (au sens classique et critiquable de ce terme) : apprentissage de la langue orale et écrite, apprentissage des fondements des mathématiques, apprentissage des savoirs scientifiques, apprentissage de l'histoire et de la géographie, apprentissage des savoirs techniques et technologi-

ques, etc. Théorique, la pratique des enseignants l'est à deux niveaux :

- d'une part il s'agit de maîtriser les savoirs qu'ils soient généraux ou professionnels
- d'autre part il s'agit de maîtriser les modes d'assimilation de ces savoirs par rapport aux apprentis.

Le métier d'enseignant, la pratique enseignante, deviennent alors révélateurs du caractère inopérant de l'opposition théorie / pratique. Parallèlement le paradoxe de l'opposition Théorie / Pratique trouve alors sa résolution en dévoilant les réelles contradictions dont le métier d'enseignant est traversé, contradictions qui sont d'autant plus fortes que les élèves auxquels on s'adresse sont en difficulté d'apprentissage. En effet, l'expérience des enseignants de l'école élémentaire, du collège ou du lycée professionnel (à moindre titre des enseignants de LEG, compte tenu de la sélection effectuée en fin de troisième) ne se heurte-t-elle à la contradiction de conduire des élèves à un niveau de formation (Brevet des collèges, CAP/BEP) alors que l'expérience scolaire des élèves est une longue suite d'échecs ? L'expérience enseignante ne se heurte-t-elle pas à la contradiction de devoir structurer des savoirs théoriques auprès d'élèves souvent déstructurés scolairement, psychologiquement, socialement ? L'expérience enseignante ne se heurte-t-elle pas à la contradiction de se définir sa fonction réelle : est-on enseignant, pédagogue, éducateur par rapport à des élèves dont toute l'expérience n'aide pas à distinguer ces dimensions. De ce point de vue l'expérience enseignante, dans sa spécificité, est traversée des contradictions qui traversent l'expérience sociale de chaque individu.

Ce qui différencie l'enseignant de l'apprenant, l'enseignant formateur de l'enseignant en formation, et le chercheur scientifique de l'enseignant formateur, de l'enseignant, de l'apprenant, ce ne sont ni la théorie, ni la pratique mais l'expérience sociale dans laquelle chacun d'eux inscrit ses actes et ses actions de théoricien/praticien. L'expérience du chercheur ne se heurte-elle pas à la contradiction de produire des savoirs nouveaux hors de l'expérience de ceux qui mettent en œuvre sous une autre forme ces savoirs (enseignants, apprenants, techniciens...) ?

Il n'est plus alors question d'opposition entre théorie et pratique, mais de la nécessaire contradiction que constitue la mise en rapport de la signification de l'expérience sociale individualisée avec d'autres expériences sociales individualisées, dans le champ du sens de l'expérience sociale globale.

L'élève, l'enseignant, le chercheur, le (la) caissier(e) de grande surface de vente n'ont pas la même expérience de l'arithmétique. La signification des nombres et de leurs relations pour l'élève relève à la fois de l'apprentissage scolaire formalisé

des opérations et de leurs propriétés et du calcul nécessaire à l'achat d'une paire de baskets de marque, des moyens à mettre en œuvre pour trouver la somme nécessaire et de la recherche de la boutique qui proposera le meilleur prix. Pour l'enseignant la signification de l'arithmétique procédera à la fois des calculs nécessaires à un emprunt pour accéder à la propriété de son logement, des préparations nécessaires pour faire apprendre les propriétés des opérations aux élèves, et des souvenirs d'une jeunesse étudiante, temps révolu où il était encore possible de choisir entre enseignement et recherche. Pour le chercheur, la signification de l'arithmétique sera tout à la fois les travaux de Péano, de Hilbert, de Frege et leurs prolongements, l'élaboration de plans comptables, la gestion de son propre budget. Pour le (la) caissier(e) la signification de l'arithmétique sera la machine électronique qui enregistre automatiquement les prix sur la base d'un système logique complexe, le rapport entre le nombre total que produit la machine et le nombre monétaire qui se trouve dans la caisse, ainsi que le budget familial et éventuellement le calcul des intérêts des emprunts contractés, voire le souvenir de l'échec scolaire cuisant en mathématique. Chacune de ces expériences individuelles s'articule bien à l'unité de ce qu'est l'arithmétique en tant qu'expérience sociale globale, chacune de ces expériences individuelles constitue bien l'unité du sens de l'arithmétique.

Il ne sera plus question, alors, de dénouer l'impossible opposition théorie / pratique, mais de tenter d'articuler expérience / pratique / théorie. Si chaque individu (quel que soit son âge, quelle que soit sa fonction) a une expérience, ce qui fait l'unité de ces expériences c'est la pratique sociale dans laquelle elle s'inscrit. La pratique pourrait alors se définir comme la prise de conscience du caractère totalement social de l'expérience individuelle. La pratique serait la mise en parole de l'expérience individuelle ; par la mise en parole, il s'agit bien d'abstraire l'expérience en des mots qui peuvent être partagés par d'autres individus : en cela, la pratique est la théorisation de l'expérience individuelle.

Ainsi quand un élève refuse d'écrire, pour le journal de classe, un article sur sa cité parce que sa cité c'est «le ghetto», l'élève transforme en pratique sociale les contradictions de son expérience, de sa vie dans la cité. En énonçant le mot «ghetto», l'élève prend conscience de la difficulté à vivre dans cette cité. Par le mot «ghetto», l'élève veut faire partager à l'enseignant l'impossibilité dans laquelle il est d'analyser les contradictions qu'il vit dans sa cité : être enfermé autoritairement en un lieu de vie dont il est libre, pour autant, de sortir ; produire, par sa participation négative à la vie de la cité, un lieu insupportable dans lequel il s'enferme. L'énonciation : « Je peux pas écrire sur ma cité parce que c'est un

'ghetto' » constitue une théorisation de l'expérience sociale de l'élève dans la mesure où elle s'inscrit dans un discours, discours du lieu commun sur les banlieues, discours sociologisant des médias, discours sociologique sur « l'exclusion » des jeunes,³ discours historique sur l'enfermement de la communauté juive dans un quartier de Venise au 12^{ème} siècle. L'énonciation « ghetto » est une pratique dans la mesure où elle s'adresse, en mot, à l'expérience de l'enseignant. Par son expérience sociale, l'enseignant renvoie le mot ghetto à la réalité du ghetto de Varsovie, à sa tradition dans l'antisémitisme. Enseignant et élève sont confrontés à résoudre ensemble les contradictions de leur expérience en une pratique sociale : de quoi parle-t-on ensemble ? Par la mise en discours verbal, l'élève et l'enseignant théorisent les contradictions de leur expérience. Par la dialogicité de leur discours verbal, ils s'inscrivent dans les contradictions d'une pratique sociale et historique qui dépasse les contradictions de l'expérience individuelle immédiate.

Qu'est-ce alors que la théorie ? Si la pratique est définie comme théorisation verbale des contradictions de l'expérience sociale individualisée, la théorie pourrait alors être définie comme la mise en écriture de la pratique. La théorie est la prise de conscience de l'activité dans une «raison graphique».⁴ Dans l'activité d'écriture, il s'agit de transformer la pratique (mise à distance verbale de l'expérience) en un discours rationnel qui s'adresse à tout locuteur virtuel quels que soient le temps et le lieu dans lequel il vit. L'écrit permet de transformer l'expérience humaine individuelle en une expérience humaine universalisable : la théorie. « *Mais j'ai eu depuis ce temps là d'autres raisons qui m'ont fait (...) penser que je devais véritablement continuer d'écrire toutes les choses que je jugerais de quelque importance, à mesure que j'en découvrirais la vérité et y apporter le même soin que si je les voulais faire imprimer : tant afin d'avoir d'autant plus d'occasion de les bien examiner, comme sans doute on regarde toujours de plus près à ce qu'on croit devoir être vu par plusieurs, qu'à ce qu'on ne fait que pour soi-même, et souvent les choses qui m'ont semblé vraies lorsque j'ai commencé à les concevoir, m'ont paru fausses quand je les ai voulu mettre sur papier ; qu'afin de ne perdre aucune occasion de profiter au public, si j'en suis capable, et que si mes écrits valent quelque chose, ceux qui les auront après ma mort en puissent user ainsi qu'il sera le plus à propos...* »⁵

³ Sur cette question, voir les travaux de F. Dubet, en particulier *La galère : jeunes en survie* (1987) Ed. Fayard.

⁴ J. Goody, *La raison graphique*. (1979) Ed. Minuit

⁵ Descartes, *Discours de la méthode*. (1632) Ed. Garnier. (1963)

Pratique : Après une confrontation verbale sur la nature du « ghetto » à partir de l'expérience que l'enseignant et l'élève peuvent en avoir, il s'agit d'en fixer rationnellement les fondements : quel rapport peut être établi entre le ghetto de Varsovie et une cité d'une ville ouvrière du nord de Paris ?

Théorie : Enseignant et élève doivent recourir à l'écrit sous toutes ses formes :

- documentation sur les ghettos. Recherche dans le dictionnaire, dans l'encyclopédie. Grâce au dictionnaire, l'enseignant peut montrer à l'élève que, dans son étymologie, le mot « ghetto » renvoie historiquement à la résidence forcée des juifs dans certains quartiers. L'enseignant (avec surprise) et l'élève découvrent, en consultant le thésaurus de l'*Encyclopédia Universalis* que « ghetto » renvoie uniquement à l'article *États-Unis d'Amérique* ;

- lecture : élève et enseignant prennent connaissance des passages de l'article de l'encyclopédie, concernant les ghettos noirs aux U.S.A., l'enseignant propose à l'élève la lecture de passages du roman de Chester Hime *La reine des pommes*, d'une courte nouvelle de Primo Levi ;

- écriture : l'élève écrit un article sur sa cité, sur les difficultés à y vivre, sur ce qui pourrait en faire un ghetto, mais aussi ce qui la distingue des ghettos, sur les moyens de surmonter ce sentiment d'enfermement. L'enseignant écrit un article sur l'exclusion sociale et les difficiles résistances qu'elle impose à ceux qui en sont victimes. L'écrit permet à l'élève de se mettre à distance de son expérience immédiate, de transformer une première théorisation verbale (pratique) de cette expérience en une théorie des difficultés à vivre dans une cité traversée par la crise. Il est conduit à délimiter « *les choses qui [lui] ont semblé vraies lorsque [il a] commencé à les concevoir, [lui] ont paru fausses quand [il] les [a] voulu mettre sur papier* ». L'écrit permet à l'enseignant de donner un contenu à la notion de citoyenneté, en transformant son expérience immédiate en une théorie des contradictions que rencontrent les jeunes scolarisés en S.E.G.P.A.

- lecture : parution du journal. Réponses des élèves à l'article.

2. Pédagogie et didactique

2.1. Abstrait / concret

Tout autant que le couple théorie / pratique, le couple abstrait / concret mérite réflexion, surtout quand il est question de pédagogie. Il est de coutume d'associer la notion d'abstraction à la théorie tandis que la notion de concret serait assimilée à la pratique. Ainsi aux mésententes du vieux couple

théorie / pratique font écho celles du couple concret / abstrait, dans la même occultation de l'expérience. C'est cependant dans leurs rapports à l'expérience sociale que se définissent les notions d'abstrait et de concret.

Si nous revenons au « mécanicien empirique » et au théoricien de la mécanique, évoqués par Kant, nous pourrions dire que l'un comme l'autre s'inscrivent, par leur expérience sociale individualisée, dans l'abstraction.

L'expérience du mécanicien qui répare une automobile se traduit dans les actes qu'il produit pour démonter le moteur, changer les bielles, les culbuteurs et les soupapes. Malgré leur caractère apparemment concret, ces actes sont abstraits, s'ils ne sont pas mis en rapport avec l'activité sociale de la production générale de véhicules automobiles par rapport à l'exigence sociale de déplacements liés à d'autres activités sociales, à d'autres productions. Ces actes ne sont concrets que dans la mesure où ils ne sont pas isolés (sens étymologique du terme abstraction) d'autres actes tels que ceux nécessaires pour obtenir dans les meilleurs délais et aux meilleurs prix, bielles, culbuteurs et soupapes, pour rendre sa voiture au client le plus vite possible. Ces actes n'ont de sens, ne sont concrets, que parce que le mécanicien automobile, qu'il le sache explicitement ou non, met en œuvre, dans son expérience, certains principes de la mécanique de Newton. Ainsi il suffit que la production sociale des automobiles se transforme pour que ce que notre mécanicien croyait être concret, son expérience sociale individualisée, perde tout sens, devient pure abstraction : bielles, culbuteurs, soupapes sont montées automatiquement par des robots, les moteurs défaillants sont échangés de façon standard et « la pratique concrète » de notre mécanicien est à ranger dans un écomusée tout comme les locomotives à vapeur et la « pratique concrète » du mécanicien-cheminot du film *La guerre du rail* de M. Carné.

Quant au « théoricien » de la mécanique ou le « mathématicien des projectiles », leur « pratique concrète » de chercheurs sur le frottement ou sur la résistance de l'air sera à verser à l'histoire des sciences dès lors qu'il s'agira de produire des fusées Ariane ou de désintégrer l'atome. Pour le « mécanicien empirique » de la fusée Ariane comme pour le « théoricien » du frottement ou celui de la « résistance de l'air », dans leur expérience sociale individualisée, bielles, culbuteurs et soupapes, mécanique newtonienne sont devenus de « pures abstractions », sauf à réintroduire leur expérience sociale individualisée dans l'histoire qui l'a produite. Pour cela, c'est à la mémoire qu'il faudra recourir ; mémoire pratique que constitue le récit oral, celui du cheminot des locomotives à vapeur ; mémoire théorique qui permettra, par l'écrit (écriture / lecture) de concrétiser les processus de transformation qui donnent sens à l'expérience individualisée actuelle (en acte). De

la même façon, la verbalisation, l'écriture permettront de prendre conscience concrètement du processus de transformation qu'a suivi l'expérience.

Le couple abstrait / concret trouve son sens dans la façon dont s'articule le rapport expérience / pratique / théorie. L'abstrait pourrait être défini comme l'isolement d'éléments qui n'existent réellement que dans leurs relations réciproques. « *Le concret est ce qui est pleinement déterminé par toutes ses relations, c'est l'unité qui comprend ses différences.* »⁶

De ce point de vue, l'expérience sociale individualisée, la mise à distance de cette expérience par sa verbalisation [Pratique], la rationalisation écrite de la pratique [Théorie] ne sont qu'abstractions sitôt que chacun de ces éléments est isolé. N'est concret que le processus par lequel expérience, pratique, théorie, se transforment dans le champ de leurs relations.

Théorie : un élève de collège écrit un article sur la fête qui doit se dérouler dans un quartier réunissant trois cités différentes. Il intitule l'article *Fête dans les cités*. L'enseignant, en réécrivant l'article, l'intitule *La fête au quartier*.

Expérience : l'enseignant participe, de façon militante, à la vie de la commune. Il a participé plusieurs fois à une initiative municipale régulière qui est désignée sous le nom de *Démarche quartier* et qui réunit élus, responsables d'associations et population. Les trois cités sont considérées comme un seul quartier.

L'élève, qui habite l'une des cités, appartient à une bande, celle de sa cité, qui ne cesse d'être en conflit avec les bandes des deux autres cités.

Pratique : la réécriture par l'enseignant de l'article donne lieu à une discussion entre élève et enseignant sur la vie de la cité, des cités, du quartier.

Dans le même article, l'élève écrit qu'à l'occasion de la fête les bandes organiseront des matchs de basket.

Pratique : l'enseignant objecte à l'élève que les matchs ne sont pas organisés par des bandes mais par des clubs ou par des associations. L'élève résiste et indique à l'enseignant que ce sont bien des bandes inter-cité qui organisent les matchs. L'enseignant, sceptique, accepte la formulation de l'élève.

Théorie : dans la même semaine, l'enseignant lit, dans un hebdomadaire, un article sur *Le basket de rue*.

Expérience : l'enseignant, par la lecture des articles de l'élève et de son hebdomadaire, regarde de façon nouvelle les jeux de basket qui se déroulent dans sa propre cité. L'élève qui résistait, jusque-là, à participer à la rédaction du journal (absences répétées le jour où le journal était rédigé) découvre une nouvelle expérience : celle de l'écriture et du sens qu'elle

permet de produire. Quoique l'activité d'écriture reste extrêmement douloureuse pour lui, les absences se réduiront.

Le concret est la totalité des moments de l'activité où expérience / théorie / pratique ne cessent de se transformer entre elles, sans prévalence d'un des éléments. L'abstraction consiste à isoler chacun des moments pour lui donner un sens en lui-même : séquence de vocabulaire (Cf. le mot « bande »), séquence de lecture (Cf. l'article sur Le basket de rue), séquence citoyenneté (vie du quartier, vie de la commune).

2.2. L'enseignement : entre pédagogie et didactique

Pratique, théorie, abstrait, concret sont au centre de l'activité des enseignants et des apprenants et du rapport social qui s'instaure dans l'institution scolaire. Cependant la complexité du rapport entre ces concepts se condense dans un autre couple antagoniste : didactique / pédagogie.

Les deux notions sont souvent confondues : pédagogie du français, pédagogie des mathématiques..., didactique des disciplines, didactique du français, didactique des mathématiques. Cette confusion qui est liée à l'histoire du système éducatif et à son évolution s'exprime dans la matérialité de l'institution scolaire : différenciation des corps d'enseignants (instituteurs et professeurs des écoles polyvalents [pédagogues], professeurs certifiés et agrégés spécialistes monovalents d'une discipline scolaire [didacticiens] ; organisation de la classe : un enseignant, un groupe d'élèves, une salle de classe dans l'enseignement primaire, plusieurs enseignants pour un groupe d'élèves, plusieurs salles de classe pour enseignant et élèves en collège, emploi du temps dans l'enseignement primaire laissé à l'initiative du maître de la classe, emploi du temps institutionnel dans l'enseignement secondaire,...).

Didactique : « *partie de la pédagogie qui a pour objet l'enseignement (du grec « didaskein » : enseigner)* »⁷

Pédagogie : « *du grec paidagogia, fonction paidagogos, esclave chargé de conduire les enfants ; au figuré éducation et spécialement éducation morale.* »

La didactique : en tant que partie de la pédagogie, la didactique est la transformation d'un savoir social constitué (la langue, les mathématiques, la mécanique...) en un mode d'exposition de ces savoirs en direction d'apprentis. La didactique est théorie (mise en écriture sous la forme de manuels) des formes et des étapes nécessaires à l'assimilation des savoirs sociaux. En terme de pratique, la didactique est la progressivité par laquelle tel ou tel savoir social

⁶ Lalande, *Vocabulaire de la philosophie*. P.U.F. 1976

⁷ *ibid.*

est enseigné dans le temps (progressions et séquences), en terme d'expérience elle renvoie à la plus ou moins grande maîtrise que l'enseignant et l'enseigné ont de ce savoir social constitué dans leurs actes et leurs actions, l'usage qu'ils en font et partant la valeur d'usage qu'ils lui attribuent.

Par exemple, en ce qui concerne le savoir historique et géographique, le mode d'exposition peut aller du plus éloigné (la préhistoire, le système solaire) au plus proche (l'histoire contemporaine, la géographie de la France) ; la pratique sera, alors, la modalité d'exposition durant l'année, à travers telle progression, à partir de tels documents, de tels manuels, de telles leçons à apprendre, de tels contrôles de connaissance ; l'expérience sont les actes et les actions sociales que les individus entretiennent avec ce savoir social : séjour dans des sites préhistoriques, usage d'une lunette astronomique, lecture de romans historiques, utilisation de cartes de géographie, etc..

*« Les didactiques s'intéressent à l'élève, à la condition qu'il ait le projet d'apprendre. Or, on sait combien cette dimension n'est pas plus évidente aujourd'hui qu'hier. La didactique ne nous semble pas, par essence, en mesure d'expliquer la complexité des apprentissages scolaires qui inclut une dimension émotionnelle dont on ne peut faire l'impasse, et comme nous l'avons relevé plus haut, une interrogation sur les finalités. »*⁸

Michel Develay constate les limites des didactiques : le projet d'apprendre et la conscience des finalités poursuivies. La réponse apportée à cette contradiction par Michel Develay conduit à une définition du Didactique comme moyen de réunification du pédagogique et des didactiques : *« Nous souhaitons donc aider à l'émergence du didactique, capable de réconcilier deux doubles polarités, qui souvent s'opposent au niveau du discours éducatif :*

- le discernement éthique (l'axiologie) et les propositions d'action corrélatives (la pédagogie au sens courant). Le didactique peut aider à mettre en perspective des propositions d'action et les finalités qu'elles réfractent.

- La réflexion sur la nature des contenus à enseigner (l'épistémologie scolaire) et l'intelligence des psychologies de référence (psychologies cognitive et relationnelle).

Le didactique s'articulera très fortement autour de la notion de tâche qui correspond au questionnement particulier que la discipline porte sur le réel (sa dimension épistémologique) et au processus qui permet l'appropriation active des savoirs (ses dimensions psychologiques). L'émergence du didactique, nous l'espérons, doit pouvoir réconcilier la didactique et la pédagogie au sein des sciences de l'éducation, capable d'interroger les modèles proposés à la lumière des disciplines qu'elles abritent dans une optique de didactique-action. Alors le

*didactique pourra proposer une véritable pédagogie, au sens premier de ce terme. »*⁹

M. Develay exprime bien l'urgence de résoudre l'opposition didactiques / pédagogie. Cependant en faisant émerger le concept du « Didactique », il fait prévaloir, malgré tout, la didactique sur le pédagogique. En cela il explicite la tradition propre à l'institution scolaire (Instruction Publique) pour laquelle sont déterminants les contenus « disciplinaires » et leur retransmission. En effet ce sont ces contenus qui instaurent le rapport social dans lequel s'inscrivent l'ensemble des acteurs de l'institution (enseignant, élèves, personnels d'éducation...). Par ailleurs cela permet de définir clairement la technicité propre à l'enseignant et de l'identifier par rapport aux autres éducateurs (parents, éducateurs spécialisés, animateurs de centre de loisir...). En soumettant le pédagogique au Didactique, on éloigne le soupçon institutionnel qui a toujours pesé sur les pédagogues dont on ne sait de quoi ils sont techniciens. Plus encore cela permet de mettre au deuxième rang la fonction morale et politique du système éducatif que la tradition pédagogique a toujours fait prévaloir (Platon, Rousseau, Ferrière, Freinet, Oury...)

Cependant une telle perspective ne fait que perpétuer une opposition formelle entre didactique et pédagogique et renforce son caractère insoluble. En effet le didacticien, grâce à sa technicité, peut éviter d'interroger sa pratique, cependant son expérience quotidienne risque de le confronter à des problèmes non moins insolubles que l'impossible opposition théorie / pratique, abstrait / concret, didactique / pédagogie.

Le didacticien peut soumettre au Didactique la pédagogie dans la mesure où il s'adresse à des élèves qui ont « le projet d'apprendre ». Cependant le Didactique, s'il s'interroge vraiment sur « les finalités » déplacera nécessairement son interrogation sur le Pédagogique. Ainsi quel sens peut-on donner à la notion de « discipline » dans l'enseignement ? Par quel glissement institutionnel passe-t-on d'un concept spécifiquement moral à une notion qui définit des contenus de savoir ? Comment les savoirs sociaux qui sont le produit d'un travail social (recherche fondamentale, recherche appliquée, technologie, technique) deviennent-ils des disciplines scolaires ? À cela la technicité didacticienne ne peut répondre, car il s'agit bien, au sens étymologique, d'une interrogation pédagogique ; il s'agit du cheminement durant lequel le pédagogue accompagne l'enfant dans la cité (polis) pour le

⁸ M. Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*. (1992) Ed E.S.F.

⁹ *ibid.*

conduire aux portes de l'institution qui le transformera en élève.

La pédagogie s'impose alors dans sa spécificité irréductible, distincte de la didactique, comme interrogation institutionnelle sur le rapport social qui s'instaure dans l'école entre ses différents acteurs.

La pédagogie pourra être définie comme la politique adaptée à l'individu en formation. Par Politique il faut entendre l'organisation des activités sociales de la cité, la conscience que les membres de la cité ont de cette organisation et l'action que chaque individu social mène non seulement dans le cadre de l'activité de production mais surtout dans le cadre de l'organisation de cette activité (citoyenneté)¹⁰

2.3. La pédagogie, expérience / pratique / théorie.

Le passage initiatique du statut d'enfant à celui d'élève, de la cité à l'institution scolaire, des savoirs sociaux, dont l'enfant à l'expérience et la pratique, aux disciplines scolaires, ne font pas problème quand la pratique de l'enfant fait écho à son expérience d'élève, quand sa pratique d'élève lui permet de transformer son expérience d'enfant en pratique, tout comme dans les sociétés traditionnelles, un rituel donne sens à la rupture entre le statut d'enfant et le statut d'adulte. La crise survient quand le rituel ne permet plus d'assumer la rupture, quand le rituel ne permet plus d'assurer, à travers ses transformations, la continuité du sens.

La résolution de cette question ne saurait relever d'abord de la Didactique, elle est pleinement pédagogique dans la mesure où elle convoque le moment du passage de la cité à l'institution scolaire, et la continuité du sens véhiculé par les individus (élèves et enseignants) entre la cité et l'institution scolaire. Tout autant que l'élève qui ne comprend pas le sens du passage est en crise, la technicité de l'enseignant [didactique] se confronte à la crise : l'obligation de « faire la discipline » au détriment de « sa discipline » en est le symptôme le plus significatif. Dès lors s'impose l'analyse du rapport expérience / pratique / théorie qui sous tend le couple pédagogie / didactique.

Comme dans le rapport entre théorie et pratique, l'expérience est le moyen terme qui réunit le couple didactique et pédagogie.

Du point de vue de l'expérience, la pédagogie est le rapport immédiat qui s'établit entre enseignants et enseignés dans les actes et les actions d'apprentissage, compte tenu de la réalité d'existence sociale de chacun des acteurs du rapport pédagogique (vie quotidienne, organisation du temps de travail, de loisir, maîtrise de la langue orale, écrite, etc.).

Du point de vue de la pratique, la pédagogie consiste à la mise en discours de l'expérience sociale des enseignants et

des enseignés. Cependant la spécificité de la pratique pédagogique consiste en la transformation des expériences sociales en expérience scolaire. Cette transformation s'exprime dans le concept de situation, qu'indique l'expression « situation pédagogique »

Du point de vue de la théorie, la pédagogie renvoie à l'ensemble des analyses écrites que l'on peut mener sur l'institution scolaire et les pratiques qu'elle induit : l'analyse des déterminations psychologiques, sociales, politiques des acteurs ; les finalités économiques, sociales, politiques de formation ; les actions qui peuvent être menées pour répondre à ces exigences. Ces actes d'écriture sont autant ceux des écrits pédagogiques produits par des « Théoriciens » de la pédagogie (formateurs, chercheurs) que ceux des enseignants dans leurs préparations, dans la constitution d'un projet pédagogique, dans leurs recherches pédagogiques, que ceux des élèves dans leurs « devoirs », les « évaluations » ou dans l'effectuation d'un projet (journal institutionnel, rédaction d'une nouvelle, etc.).

La pédagogie constitue le rapport social qui s'institue, dans le cadre scolaire, entre des individus (enseignants, enseignés) forts d'une expérience, d'une pratique, voire d'une théorie qui se constitue dans la cité. La pédagogie devient alors le travail réflexif sur les conditions de passage de savoirs sociaux à la structuration scolaire de ces savoirs.

La confusion entre le didactique et le pédagogique se fonde sur l'occultation de l'expérience sociale individualisée qui assure la continuité entre pratique sociale et pratique scolaire, entre théorie sociale et théorie scolaire. Il faut entendre par théorie sociale, l'ensemble des activités qui imposent le recours à l'écrit.

Pour avoir été occultée, l'expérience sociale des acteurs n'en est pas moins présente. Elle se révèle dans les situations de crise. L'expérience fonctionne alors de façon négative à la façon de la résistance inconsciente élucidée par Freud dans le symptôme de l'hystérie : pour être traitée de façon négative par l'institution, l'expérience sociale des agents de l'institution resurgit de façon active et déviante. C'est en se tournant vers l'articulation entre l'expérience, la pratique et la théorie et le travail qu'ils supposent que la crise peut être surmontée.

¹⁰ Le concept de politique est employé en son sens étymologique. Il s'agit de le penser dans son origine grecque. Le génie de la Grèce antique fut de prendre conscience, par delà la tradition des mythes qui organisait la société clanique, de l'organisation sociale et du pouvoir des hommes à la transformer.

L'expérience sociale dont est porteur chaque individu et qu'il apporte avec lui dans l'institution scolaire, même si celle-ci l'occulte, se situe à trois niveaux :

Le premier niveau se situe du côté des agents sociaux. Chaque acteur (enseignant, élève, personnel d'éducation, personnel d'autorité) quand il entre dans l'institution scolaire est fort d'une expérience sociale qui l'a construit et qu'il a construit et continue de construire dans des rapports sociaux vivants : la famille, les activités extra-professionnelles, la pratique de la langue, et plus généralement ce que la sociologie désigne du terme « d'habitus »,¹¹ etc.).

Le deuxième niveau se situe du côté de l'institution scolaire. Chaque acteur prolonge son expérience sociale dans une expérience scolaire en tant que forme de rapport social spécifique (discipline morale et d'accès aux savoirs, mise en œuvre d'ambitions scolaires et/ou sociales, rapport de soumission et/ou de domination, etc.). Si l'expérience scolaire prolonge l'expérience sociale, en retour l'expérience scolaire dans sa spécificité transforme l'expérience sociale comme habitus (organisation du temps, relations sociales, structuration des savoirs, etc.).

Le troisième niveau se situe du côté des savoirs sociaux. Chaque acteur possède une expérience des différentes formes de savoirs sociaux (techniques, scientifiques, politiques) ; chaque individu possède une expérience des savoirs sociaux transformés en savoirs scolaires.

Ces différents niveaux d'expérience sont plus ou moins en rapport avec la pratique et la théorie qu'exige de ses agents l'expérience de l'institution scolaire. C'est alors le couple abstrait / concret qui peut permettre d'éclairer les difficultés du passage de l'expérience sociale construite dans la cité à l'expérience sociale scolarisée. En effet la crise survient quand l'un de ces niveaux d'expérience se trouve isolé, abstrait, du processus concret par lequel ils s'articulent entre eux. Par ailleurs la crise survient quand expérience, pratique, théorie sont elles-mêmes isolées les unes des autres. Là commence le chantier pédagogique qui fait que l'École n'échappe pas aux rapports sociaux et donc au champ de l'analyse des concepts qui permettent d'agir sur ces rapports sociaux.

Jacques BERCHASKY

¹¹ Ce concept est emprunté à la sociologie, en particulier les travaux de P. Bourdieu. L'habitus peut être défini comme pratique sociale intériorisée et individualisée qui se transforme en « une manière d'être », en un comportement « naturalisé ». Voir de ce point de vue *La distinction* (Ed. Minuit, 1979) pp191,192. *La misère du monde* (Ed. Seuil, 1993)

