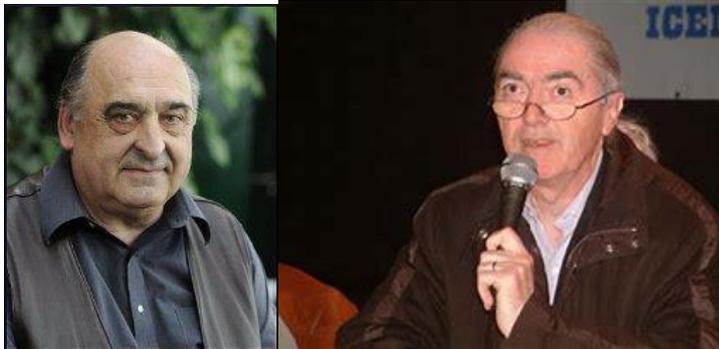


« DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIE SONT DANS UN BATEAU... »

Débat entre Jean-Pierre ASTOLFI et Jean HOUSSAYE

Université de ROUEN, Publié dans la revue ÉDUCTIONS, n°7, janvier-février 1996



Jean-Pierre Astolfi et Jean Houssaye

Pourquoi aujourd'hui un tel débat entre didactique et pédagogie ? Quels en sont, pour vous, les enjeux épistémologiques, sociaux, institutionnels ? Sous quelles pressions, pour quels intérêts ?

Jean-Pierre ASTOLFI : On peut s'interroger sur le succès actuel du terme didactique. Sur le fond des choses, celui-ci réside dans la masse très importante de travaux et publications de recherche en ce domaine depuis une quinzaine d'années. On est à l'heure des premières grandes synthèses. Cela a commencé par les didactiques des mathématiques et des sciences, puis s'est généralisé à l'ensemble des autres disciplines. Il en est résulté un renouvellement important des problématiques, par rapport à ce qu'on appelait jusque-là la pédagogie de ces disciplines. Des raisons d'ordre institutionnel doivent être également avancées pour expliquer ce succès des didactiques, auquel la création des IUFM n'est sans doute pas étranger. Mais comme pour tout engouement, c'est sur une base ambiguë, parce que le mot didactique n'a pas nécessairement la même signification quand il est entendu comme secteur de recherche, quand il est utilisé par des formateurs ou encore quand il est prononcé par des inspecteurs !

Jean HOUSSAYE : Je suis d'accord sur l'ambiguïté. Le terme didactique semble jouir d'une fortune récente, mais c'est en fait un terme très ancien. Ce terme semble vouloir se définir en s'opposant au terme pédagogie ou en s'en différenciant. Ceci me semble

un leurre. Mais pourquoi une telle volonté ? Parce que les didacticiens sont des gens qui viennent des disciplines. Or les défenseurs des seuls savoirs, s'ils commencent à bien intégrer et investir les questions pédagogiques à partir de leurs propres positions, continuent à vouloir bien marquer qu'ils appartiennent à leurs disciplines de référence. Ils retrouvent ainsi la vieille querelle des disciplinaires d'un côté, qui ont la plupart du temps estimé que « [la pédagogie, c'est bon pour les primaires](#) », et les pédagogues de l'autre qui, eux, se sont liés davantage aux philosophes puis aux tenants de la pensée expérimentale. On peut estimer qu'avec ce qui se donne comme l'émergence des didactiques, les spécialistes des contenus disciplinaires se sont découverts la fibre pédagogique, mais qu'ils ont tenu à appeler cela didactique pour des questions de reconnaissance des autres et d'estime de soi.

Ce qu'on appelle aujourd'hui didactique me fait très fortement penser à ce qu'à été la science de l'éducation au tournant du siècle qui s'est voulu avant tout une rupture avec la pédagogie. On a retrouvé la même chose en [1967, à la naissance des cursus de sciences de l'éducation](#) ; [Gilles Ferry a pu proclamer « la mort de la pédagogie »](#). [Le tout au nom de « la science », bien entendu !](#)

J.-P. A. : J'admets que la didactique puisse fonctionner chez certains comme le dernier avatar des tentatives centenaires pour fonder la pédagogie comme une science, comme une action raisonnée résultant d'une expérimentation rigoureuse. Il est clair que certains didacticiens d'aujourd'hui s'installent dans cette perspective et prétendent, d'une manière naïve d'ailleurs, calquer le fonctionnement de la recherche en didactique de la physique ou des mathématiques par exemple, sur celui de la physique ou des mathématiques elles-mêmes. Ils imaginent pouvoir importer l'épistémologie de leur domaine de référence dans celui de la didactique. On peut, par ailleurs, interpréter aussi les choses d'un point de vue plus sociologique, à la manière de la « [vie de laboratoire](#) » selon Bruno Latour. L'essor des didactiques peut alors légitimement s'analyser en termes de stratégies pour développer des laboratoires, pour conforter des positions sociales et universitaires, préserver des chasses gardées, etc. Tout cela existe à l'évidence mais ne me paraît pas l'essentiel. La révélation de détails plus ou moins croustillants sur les conditions de la découverte de la « [double hélice](#) » n'a jamais constitué un argumentaire solide contre les développements la biologie moléculaire !

Je ne nie pas complètement que la didactique d'aujourd'hui puisse s'insérer et se comprendre dans la trame de questions pédagogiques plus anciennes. Toute perspective nouvelle naît bien de quelque chose qui la précède et qu'il est loisible d'analyser. Par exemple, le livre de [Louis Not](#), *Les pédagogies de la connaissance*, fournit un bon exemple pour montrer que la question des savoirs n'est pas une invention des didacticiens ! Mais si l'on peut justement pointer les continuités, celles-ci ne signifient pas forcément identité de vues. Il y a autant de raisons de mettre l'accent sur les changements, sur l'introduction de nouveaux concepts didactiques et sur la manière dont ceux-ci renouvellent la réalité de l'apprentissage et de l'enseignement. Quand on regarde les thèses qui sont soutenues aujourd'hui dans différentes didactiques, on ne peut pas tranquillement affirmer qu'elles prennent la suite des travaux plus anciens. Le renouvellement est même assez radical. Comme chaque fois qu'on est face à un changement de paradigme, on peut, selon son tempérament, l'analyser plutôt en termes de rupture ou plutôt en termes de continuité. Les deux positions sont légitimes. Ceux qui l'analysent en termes de rupture le font parce que c'est cela qui donne du « mordant » à la nouvelle approche, quand les autres sont sensibles aux origines et aux évolutions. Autrement dit, il y a à la fois *rupture épistémologique et permanence des problèmes*. Disons que la didactique actuelle permet de construire des réponses nouvelles, dans un [nouveau cadre](#) théorique, à des [questions plus anciennes](#). Mais les cadres classiques existent toujours et rien n'interdit de continuer à s'en servir. On articule ainsi continuités et ruptures.

J. H. : Pourquoi cela se pose aujourd'hui particulièrement ? La question institutionnelle majeure me semble être celle-ci : [qui a le droit de former les enseignants et au nom de quoi ?](#) La création des IUFM a redonné la possibilité de distribuer les cartes. La formation disciplinaire continue à s'affirmer dominante et elle prend aussi pied sur le terrain pédagogique, au nom de la didactique. Elle tend à embrasser l'ensemble de la formation ou à prétendre le faire. C'est exact que le didacticien, même quand il part du savoir, rencontre les questions pédagogiques. Il rencontre aussi ceux qui prétendent y avoir des droits. Je ne parle pas ici de tous ceux qui tournent directement autour de la pratique, mais de ceux qui se justifient par des savoirs théoriques sur la pratique. On reconnaîtra les philosophes qui en étaient les « spécialistes » et une autre catégorie, présente de façon beaucoup plus fantasmagorique que réelle, à savoir les

sciences de l'éducation. On retrouve ainsi les vieux débats très significatifs des positions : *la didactique fait-elle partie de la science de l'éducation* ? La pédagogie fait-elle partie des sciences de l'éducation ? La lutte continue.

Continuité ou rupture ?

J. H. : Tu viens de faire remarquer à juste titre que, si l'on se place dans une perspective de continuité historique, on peut se demander où est la nouveauté dans cette querelle, alors que, si l'on se place dans une perspective de rupture, la nouveauté semble évidente. Pour ma part, je me situe effectivement dans une perspective historique de continuité et de progression. Je ne nie pas du tout que ce que l'on appelle aujourd'hui la didactique représente un apport très important. Je défends cependant que didactique et pédagogie continuent à être la même chose, qu'il n'y a *pas de différence ontologique entre les deux*. Parler de didactique de la grammaire au lieu de pédagogie de la grammaire ne change rien fondamentalement. Les didactiques des disciplines se nommaient auparavant *pédagogies spéciales*, de même qu'aujourd'hui on voit fleurir une didactique générale qui prétend se substituer à la pédagogie générale.

Pour moi, leur champ est semblable, c'est bien le *triangle pédagogique ou didactique*. Leur épistémologie est semblable ; les mêmes débats et les mêmes démarches les parcourent : qu'il s'agisse des oppositions entre approches expérimentales et approches expérientielles, entre partisans de l'expérimental et partisans de la clinique, entre ceux qui veulent s'en tenir à la théorie et ceux qui requièrent un passage par la pratique... Enfin les concepts sont pour moi utilisables tant par les uns que par les autres. Je ne nie pas qu'il y en ait de nouveaux, mais je ne crois pas que trois ou quatre *concepts* (transposition didactique, représentation, objectif -obstacle...) cela fasse une science nouvelle. De même, les *concepts* de différenciation, d'objectifs ne constituent pas une rupture épistémologique fondamentale en pédagogie. Tout le monde fait référence aux notions de projet, de contrat, de conflit socio-cognitif, de tâtonnement, etc., et c'est tant mieux. Tu as écrit : *« La didactique, c'est prendre des distances avec la pratique pour mieux y revenir »*. Voilà une excellente définition de la pédagogie ! D'ailleurs, ton ouvrage, *L'école pour apprendre*, est-ce de la didactique ou de la pédagogie ?

J.-P. A. : Je réfuterai d'abord l'idée que trois ou quatre concepts, ça ne fait pas une science. Ça fait au moins un nouveau champ de recherches, sinon [Bachelard](#) et [Canguilhem](#) ont travaillé pour rien. [Laurence Cornu](#) et [Alain Vergnion](#), les deux auteurs du petit ouvrage *La didactique en questions* ne s'y sont d'ailleurs pas trompés. Bien que de formation philosophique - et pas particulièrement conquis a priori par le point de vue didactique - ils ont sérieusement recensé les [concepts émergents](#) (un peu plus nombreux que tu ne le dis) et en ont analysé le fonctionnement dans les différentes disciplines. Ils concluent honnêtement que la didactique fait (et continuera sans nul doute à faire) la même chose que les sciences humaines qui l'ont précédée. C'est-à-dire se construit peu à peu comme discipline. Qu'est-ce qu'on gagne à soutenir que tout est dans tout ?

Sur un autre plan, il faut [clairement distinguer entre la didactique comme un domaine de recherche \(je viens d'en parler\) et la didactique en tant qu'elle peut outiller les pratiques d'enseignement et de formation. De ce point de vue, *L'école pour apprendre*, c'est effectivement plutôt un ouvrage de pédagogie !](#) Je partage l'idée de [Philippe Meirieu](#) selon laquelle la pédagogie est un domaine autonome d'actions, de décisions, de valeurs. Les sciences de l'éducation, les psychologies, les sociologies, les didactiques ne sauraient l'investir d'une manière déductive et applicationniste. C'est à l'inverse, en fonction des [besoins pédagogiques](#) et en en « remontant », qu'on peut interroger chaque champ de recherche. C'est ce que j'ai essayé de faire dans ce livre : chercher à retraduire en termes d'outils de formation pour les enseignants ce que mettent à la disposition de la pédagogie les développements didactiques contemporains. Si je l'avais écrit dans une perspective didactique, il aurait été très différent. On peut d'ailleurs comparer avec le [Que sais-je ? sur la didactique des sciences](#). Personnellement, je sais très bien que je n'écris pas pareillement en « franco-didactique » et en « franco-pédagogique ».

J. H. : Et pourtant la troisième partie de l'ouvrage se nomme bel et bien « Construire des dispositifs didactiques ». [Quelle différence avec le classique « Construire des dispositifs pédagogiques » ? Aucune...](#) en dehors du mot. On retrouve la même chose dans *De l'apprentissage à l'enseignement* de [Michel Develay](#). Je pense que si vous en arrivez ainsi à substituer systématiquement le terme didactique au terme pédagogie, ce n'est pas pour rien. Vous désignez par exemple la relation maître-élèves

en termes de secteur des **interactions didactiques**. S'il en est ainsi, c'est bien parce que les questions sont les mêmes et que vous ne pouvez pas les laisser de côté, ce qui est d'ailleurs tout à fait à votre honneur.

Si l'objet, l'épistémologie et les concepts sont semblables, sur quoi alors portent les divergences ?

J.-P. A. : Il serait **stérile de chercher à opposer pédagogie et didactique, en cherchant leurs territoires, leur frontière, leur ligne de démarcation**. Ça ne se pose pas dans ces termes, parce qu'effectivement l'objet d'analyse est le même : c'est le fameux triangle, que tu as appelé *pédagogique* quand d'autres le nomment *didactique*. Ce triangle figure l'ensemble du système liant l'enseignant, les élèves et le contenu de savoir. Et ce système intéresse à la fois pédagogues et didacticiens. Mais **que l'objet soit le même ne signifie pas que les préoccupations se confondent**, car un **champ de recherche est moins défini par son objet que par le point de vue adopté par les chercheurs** et la manière dont ils y « lisent » une réalité différente. **Le point de vue didactique, c'est l'insistance beaucoup plus grande mise sur les savoirs, sur les concepts, sur les contenus d'enseignement et sur les difficultés d'appropriation par les élèves, contenu par contenu, domaine par domaine**. Ce qui ne signifie pas, j'en conviens, que la question des savoirs n'intéresse pas les pédagogues (toute pédagogie inclut une certaine forme de rapport au savoir, même quand c'est pour nier sa primauté), ni inversement que les écrits didactiques ne laissent pas pointer une inclination vers tel ou tel modèle éducatif. Mais je n'en tire pas la conclusion que, du coup, on ne voit plus de différences. Pour moi, il s'agit d'une **différence de « programme de recherche »** selon l'expression de Lakatos. Qu'est-ce qui, pour les uns et pour les autres, constitue les *variables indépendantes* et les *variables dépendantes*, si l'on peut ici employer ce vocabulaire ? **Quand on parle de pédagogies non-directives, de pédagogie différenciée, de pédagogie de groupes, de pédagogie par objectifs, etc., on sent bien que la question des contenus d'enseignement n'est pas constitutive du questionnement**. Ce n'est après que viendra la question : Et en maths, est-ce qu'on peut faire du travail par groupes ? ou bien : Est-ce que l'enseignement assisté par ordinateur, ça peut marcher pour le français ? Inversement, on ne parle

jamais de didactique par objectifs ou de didactique audiovisuelle parce que là ne sont pas les variables indépendantes.

J.H. : Oui, mais on voit utilisés des termes comme didactique différenciée et axiologique, didactique comparée, didactique générale. Si on y substitue le terme pédagogie, on retrouve les mêmes réalités. C'est pour cela que la question de la différence entre pédagogie et didactique est pour moi tout à fait pertinente, ne serait-ce que parce que les didacticiens sont confrontés à ce problème en permanence. Comment s'efforce-t-on de les distinguer ? Certains, comme toi, nous disent que la didactique est davantage du côté des contenus et la pédagogie du côté de la relation. Depuis quand la pédagogie est-elle ainsi liée à la relation ? C'est une option réductrice à laquelle je ne peux me rallier. D'autres vont affirmer que la didactique est du côté de l'apprentissage et la pédagogie du côté de l'enseignement. C'est faire preuve d'une curieuse cécité historique. D'autres enfin soutiennent que la didactique serait la mise en pensée et la pédagogie la mise en action. C'est attribuer fort peu de pensée à ceux que l'on appelle les pédagogues.

Ce qui me frappe tout particulièrement, c'est que les distinctions entre pédagogie et didactique ne tiennent pas. Reprenons par exemple l'ouvrage de Comparay vers la fin du siècle dernier (1879). Il refait l'histoire de la pédagogie et nous parle notamment des Oratoriens, des Jésuites et des autres. Eux-aussi se posent par exemple la question : comment enseigner la grammaire à partir de ce qu'est la grammaire, donc à partir des difficultés inhérentes à cet objet-là ? Autre exemple, Dewey, au tournant du siècle, s'interroge aussi tout particulièrement sur certains types de savoirs : comment enseigner l'histoire ? comment enseigner les sciences ? Cette question-là a toujours fait partie de la nature de la pédagogie.

J.-P. A. : Je ne cherche pas à tenir une position symétrique à la tienne, même si certains didacticiens n'hésitent pas à le faire et utilisent la pédagogie comme un repoussoir obsolète et un faire-valoir commode. Tu nous dis en quelque sorte : vous croyez avoir découvert la lune quand, en réalité, on a toujours fait cela. Moi je dis que si je connais effectivement des didacticiens qui gagneraient à développer leur culture pédagogique indigente, il n'est pas vrai pour autant que les pédagogues aient toujours fait ce que nous prétendons avoir inventé. Je ne discute pas qu'on puisse trouver chez

Dewey des éléments qu'on pourrait dire précurseurs de ce qu'essaie la didactique avec les moyens et les problématisations d'aujourd'hui. Mais justement, Canguilhem nous a assez alertés sur l'ambiguïté fondamentale de la notion de précurseur. C'est celle de la facilité, qui fait remettre sur une ligne continue ce qui ne se trouve pas nécessairement sur le même chemin. Le fond du débat est épistémologique, et on sait qu'il n'y a pas de vérité de l'épistémologie. Seulement des positions. En définitive, il ne s'agit pas de savoir s'il est vrai (ou non) que didactique et pédagogie soient superposables que de savoir ce qu'on gagne (ou ce qu'on perd) à le prétendre et à le discuter.