

## INTRODUCTION

« La France pédagogise » affirmait ironiquement Félix Pécaut en 1882, dans un article s'interrogeant sur « l'usage et l'abus de la Pédagogie ». Plus d'un siècle plus tard, on pourrait reprendre la formule et déclarer avec la même ironie : « La France didactise. » On sait en effet la place dominante qu'occupe aujourd'hui la didactique dans les recherches sur l'enseignement et la difficulté pour la pédagogie de tenir, face à celle-ci, un discours audible. Que s'est-il passé durant ces décennies, qui a pu conduire à un tel renversement et qui puisse expliquer la situation nouvelle dans laquelle se trouve l'ancienne pédagogie ? Quelles conséquences pour celle-ci et quelle place peut-elle encore tenir dans la réflexion et la recherche sur l'enseignement ? Pédagogie et didactique, sont-elles ou non compatibles et leur confrontation peut-elle être utile à une meilleure connaissance des phénomènes d'enseignement et à une amélioration des conditions de transmission des connaissances ?

Voilà les principales questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cet ouvrage, qui ne sera donc ni une défense inconditionnelle de la pédagogie, ni un hymne à la gloire de la didactique. On ne cherchera pas davantage à comparer pédagogie et didactique, ou à les hiérarchiser en décernant des *satisfecit* à l'une ou à l'autre. Non seulement ces tentatives seraient vouées à l'échec, en raison de l'incapacité à comparer des entités de nature aussi différente, mais elles n'auraient aucun sens, sauf à vouloir départager ceux qui confondent débat idéologique et confrontation scientifique. Car s'il existe bien un contentieux entre pédagogie et didactique, celui-ci n'est jamais véritablement posé comme un objet d'étude et on s'est assez peu interrogé sur la véritable nature de ces dissensions. Certains parlent d'opposition irrévocable, d'autres de simples malentendus ou d'incompréhension passagère, mais rares sont ceux qui vont au-delà du simple constat, se contentant de relayer les discours convenus et les postures attendues, sans s'interroger sur les raisons profondes de ces divergences et leurs conséquences pour la recherche en éducation.

Or les faits sont là, têtus : pédagogie et didactique ne font pas bon ménage et la confrontation des pédagogues et des didacticiens est plus souvent l'occasion de jeter des anathèmes que de réfléchir ensemble aux conditions d'un travail commun. Ne feignons pas d'ignorer cette situation et de croire à l'existence d'un champ scientifique totalement à l'écart des débats sociaux ou des conflits internes, indifférent aux enjeux de pouvoir et à la « lutte des places ». La recherche en éducation n'est, ni plus ni moins qu'une autre, à l'abri de ces phénomènes et chacun sait, depuis les travaux de Latour (1995) ou ceux de Bourdieu (1999, 2001), que le champ scientifique est un lieu d'affrontements et de rapports de force,

où la volonté de savoir n'est pas le seul moteur du travail de recherche. Ce n'est pas noircir le tableau que de rappeler ces évidences, mais s'arrêter là ne permettrait pas de comprendre l'origine, la nature et les conséquences de cette situation pour la recherche en éducation.

L'opposition pédagogie/didactique ne peut être réduite à un simple épiphénomène, avatar inévitable de l'histoire de la recherche en éducation, sans conséquence majeure sur la détermination de ses objets, de ses méthodes et de ses résultats. Elle soulève au contraire des questions importantes, tant au plan théorique et épistémologique, qu'au plan méthodologique et praxéologique. Loin d'être aussi nouvelles qu'il y paraît, ces questions s'enracinent dans l'histoire de la recherche en éducation. Le conflit qui oppose aujourd'hui pédagogie et didactique n'est-il pour autant que la forme moderne du débat opposant, voici plus d'un siècle, les défenseurs d'une vision humaniste de l'éducation aux promoteurs de la nouvelle science de l'éducation ?

Gardons-nous des raccourcis trop rapides et des analogies faciles : en un siècle la situation a changé et la question de la possibilité d'une science de l'éducation ne se pose pas dans les mêmes termes. Quand *la science de l'éducation* tente (difficilement) de s'imposer en France au tout début du xx<sup>e</sup> siècle, elle se place naturellement à l'intérieur du champ pédagogique au sein duquel elle s'efforce de développer une pédagogie scientifique (ou expérimentale) rapidement inféodée à la psychologie, alors seule « science » en mesure de lui conférer une certaine légitimité. La situation ouverte par la création des sciences de l'éducation en 1967 est passablement différente : discipline universitaire, elle refuse le nom de « sciences pédagogiques », témoignant par là de son hésitation quant au statut à attribuer à la pédagogie. Art ou science, la pédagogie fait problème. À tel point que l'on peut se demander si une des principales raisons de la situation conflictuelle dans laquelle elle se trouve ne tient pas à l'ambiguïté de la notion elle-même et à l'incapacité de s'appuyer sur une définition partagée.

À la vérité, la plupart de ceux qui s'intéressent à la pédagogie s'accordent avec la définition de Durkheim proposant de la considérer comme une « théorie pratique ». Mais pour pertinente qu'elle soit, cette définition ne résout rien et pourrait même participer à la confusion : ni pure théorie, ni simple pratique, elle se situerait donc *entre* les deux, s'interdisant du même coup l'accès au statut de discipline scientifique. À défaut de faire science, au moins pourrait-elle revendiquer sa dimension empirique et s'en tenir à la « preuve par l'action ». Mais ce serait ignorer ce qui distingue le pédagogue du « simple » enseignant : sa capacité à mettre à distance sa propre pratique, à la théoriser, voire à proposer une méthode avec ses outils, ses techniques... et ses dogmes. La distinction semble donc claire : d'un côté, l'homme de science à la démarche rationnelle construite selon les canons de la science expérimentale ; de l'autre, le pédagogue capable d'élaborer un discours théorique à partir de son expérience personnelle de l'enseignement. Malheureusement les choses ne sont pas si simples et le discours de sens commun a tôt fait de brouiller les pistes : le pédagogue est aussi le « bon enseignant », celui qui sait montrer sa capacité à enseigner un peu mieux que les autres voire, pour ses pires détracteurs, un professeur uniquement centré sur la qualité de la relation, cédant aux désirs des élèves et négligeant sa fonction de transmission des savoirs...

Plutôt que de légiférer et d'imposer *la* bonne définition, mieux vaut décider que le sens c'est l'usage et que la variété sémantique attachée au mot « Pédagogie » n'est pas sans lien

avec la variété et la complexité des phénomènes qu'elle recouvre. Tantôt discours général sur l'éducation (les cours de pédagogie universitaire), tantôt simple manière d'enseigner (la pédagogie du professeur), tantôt forme intermédiaire (réflexion sur l'action), la pédagogie est un de ces « concepts ouverts » dont Bourdieu lui-même (1987) disait qu'ils ne sont pas sans utilité, à condition toutefois qu'on en précise les usages.

La didactique ne connaît pas les mêmes problèmes identitaires et apparaît comme un champ beaucoup plus balisé que le champ pédagogique. C'est sans doute ce qui fait sa force et ce qui peut expliquer son ambition, voire son arrogance parfois, à l'égard de la pédagogie. À l'inverse des pédagogues, les didacticiens se présentent sans ambiguïté comme des hommes de science et on a parlé très tôt (dans les années 1970-1980) de la « science didactique » pour évoquer la didactique des mathématiques par exemple. Cette volonté de faire science ne s'est pas démentie et la didactique affiche clairement son positionnement dans le champ scientifique, que ce soit au sein des sciences de l'éducation ou au sein de leurs disciplines universitaires d'origine. Car l'originalité de la didactique tient à ce qu'elle n'est pas globale ou générale, mais spécifique des savoirs en jeu. Ce qui explique que l'on parle davantage *des* didactiques (disciplinaires) plutôt que de *la* didactique, dès lors que l'on se préoccupe des méthodes et des résultats, voire des concepts et des cadres théoriques mobilisés par les chercheurs. Cette distinction n'est toutefois pas nécessaire dans le débat qui nous occupe ici et nous utiliserons donc le terme générique de « didactique », pour analyser les rapports que celle-ci entretient avec la pédagogie.

La didactique apparaît donc, depuis quelques années, comme un nouveau « prétendant au champ » au sein des sciences de l'éducation. S'appuyant sur la nouveauté de ses apports dans le domaine des connaissances sur l'enseignement et sur la revendication du caractère scientifique de ses travaux, elle occupe un terrain jusque-là réservé à la pédagogie. À la pédagogie générale elle reproche d'être non scientifique et à la pédagogie scientifique d'être trop générale. De leur côté, les pédagogues reprochent aux didacticiens la réduction de l'enseignement à un acte technique et le refus de prendre en compte les affects dans la relation d'enseignement. On voit poindre, derrière les inévitables enjeux de pouvoir et les luttes internes pour la reconnaissance, les différences de point de vue quant à la manière de concevoir l'étude des situations d'enseignement et, plus largement, quant au rôle de l'enseignant et à la place de l'élève.

Mais à trop souligner l'opposition bien réelle entre pédagogie et didactique, on s'interdit d'en reconnaître les points de rencontre et d'envisager les possibilités de rapprochement. C'est dans ce sens que nous souhaitons engager notre réflexion : nous sommes donc moins intéressés par l'opposition elle-même que par les raisons de cette opposition ; nous sommes moins occupés à la renforcer qu'à la réduire et à montrer tout le bénéfice qu'il peut y avoir à confronter les positions des uns et des autres. La récente apparition de la didactique et son développement sont une occasion pour les sciences de l'éducation – et pas seulement pour les tenants d'une pédagogie scientifique – de renouveler leurs questionnements sur les pratiques d'enseignement, de réinterroger et d'enrichir leurs concepts et leurs cadres théoriques, de réfléchir à une nouvelle manière de concevoir l'étude des situations d'enseignement. À l'inverse, la confrontation avec les travaux et les acquis des sciences de l'éducation pourrait être l'occasion pour les didacticiens d'éviter de s'engager

dans des schémas trop étroits, en intégrant leurs travaux dans une perspective plus large et en tirant bénéfice de l'apport de la culture pédagogique.

Cet ouvrage est le résultat d'une dizaine d'années de recherches, aux confins des territoires de la pédagogie et de la didactique. Il est le fruit de la confrontation de plusieurs cultures : une culture pédagogique « empirique » acquise au cours d'une longue expérience d'instituteur aux différents niveaux de l'école primaire, une culture pédagogique « théorique » acquise au sein des sciences de l'éducation, une culture didactique enfin, fruit de l'appartenance, depuis sa création en 1999, au laboratoire de *Didactique et anthropologie des enseignements scientifiques et techniques* (DAEST) de l'université Victor Segalen Bordeaux 2, qui associe des enseignants-chercheurs, des formateurs et des enseignants, appartenant aux sciences de l'éducation, aux didactiques des mathématiques, des sciences et des techniques, et depuis peu à la didactique du français<sup>1</sup>. La confrontation dont il est fait état ici n'est donc pas un vain mot. Elle doit évidemment beaucoup à tous ceux et celles qui ont participé ou participent encore à cette aventure scientifique qu'est la vie d'un laboratoire. Qu'ils en soient ici remerciés. À défaut de pouvoir les nommer tous, on citera tout particulièrement Pierre Clanché et Bernard Sarrazy, professeurs de sciences de l'éducation à l'université de Bordeaux 2, Gilles Dumas<sup>2</sup>, un des pionniers du département des sciences de l'éducation, et Guy Brousseau, professeur émérite de l'université de Bordeaux 1 et enseignant à l'IUFM de Bordeaux, fondateur de la didactique des mathématiques.

L'ouvrage se divise en trois grandes parties correspondant à chacun des trois domaines indiqués dans le sous-titre. La première partie replace les rapports entre pédagogie et science dans une perspective historique et retrace l'évolution des relations entre pédagogie et science(s) de l'éducation durant un siècle environ (1880-1980). Elle décrit d'abord les conditions dans lesquelles la première science de l'éducation s'est construite entre 1882 et 1914 et le débat confus pour la définition de la place et du statut de la pédagogie, tantôt autonome, tantôt figure ancillaire de la psychologie. Elle présente ensuite les tentatives d'instauration d'une pédagogie scientifique et tout particulièrement d'une pédagogie expérimentale dont la « didactique » constituera le degré le plus avancé, préfigurant par de nombreux aspects la didactique contemporaine. La création des sciences de l'éducation en 1967 ouvre une situation nouvelle qui ne sera pas sans conséquence sur l'avenir de la pédagogie et... des pédagogues.

La deuxième partie est consacrée à l'étude des rapports entre pédagogie, didactique et enseignement. Elle retrace l'évolution de la pédagogie et des recherches en sciences de l'éducation, les conditions de l'avènement des didactiques et ses rapports avec les autres formes de l'étude des pratiques d'enseignement. Elle pose enfin quelques jalons pour l'étude des pratiques enseignantes en conférant un intérêt tout particulier à la situation

1. Renommé à cette occasion, le DAESL (*Didactique et anthropologie des enseignements scientifiques et langagiers*) est, depuis 2007, une équipe du laboratoire « Cultures, Éducation, Sociétés » (LACES, EA 4041) qui regroupe une cinquantaine de chercheurs d'appartenance disciplinaire différentes (anglais de spécialité, sciences de l'éducation, STAPS).

2. Agrégé de philosophie, maître de conférences, Gilles Dumas a fait toute sa carrière au département des sciences de l'éducation de l'université de Bordeaux. Il est un de ceux qui ont le mieux connu la théorie des situations didactiques de Guy Brousseau et qui a toujours souligné l'importance du rôle des affects dans les situations d'enseignement. Son article *Mathématiques et affectivité* (1973) est à cet égard essentiel. Gilles Dumas est décédé durant la rédaction de cet ouvrage, qui lui doit beaucoup. C'est à l'intellectuel brillant, mais aussi à l'ami et à l'homme que nous voulons ici rendre hommage.

d'enseignement et à ses principales composantes (didactiques et pédagogiques) ainsi qu'aux conditions anthropologiques d'arrière-plan dans lesquelles elle s'inscrit et qui contribuent à la définir. L'analyse des phénomènes d'enseignement étant directement liée au travail du professeur, l'identification des savoirs de la pratique et la manière dont ceux-ci sont mobilisés méritent une attention particulière. La figure de l'enseignant comme « homme à *métis* » pourrait alors illustrer cette forme d'intelligence multiple du professeur nécessaire pour réussir son projet d'enseignement.

La troisième partie regroupe des travaux empiriques *sur* la pédagogie, en vue de contribuer à l'élaboration d'une théorie de la pratique considérée sous le double angle de la *praxis* et du *logos*. Le premier chapitre (chap. VII) consacré à l'étude de l'action de l'enseignant et de l'activité de l'élève, s'appuie sur l'observation ethnographique d'une situation d'interaction de tutelle, de la mise en place des règles au cours préparatoire et des rituels dans les leçons de mathématiques. On y analyse les conditions dans lesquelles ceux-ci exercent leur métier (d'élève, d'enseignant) et les contraintes spécifiques auxquelles ils sont assujettis. Le chapitre suivant étudie des questions pédagogiques classiques (méthode socratique, discours utopiques, autorité de l'enseignant) au regard des apports de la théorie des situations didactiques afin de montrer l'intérêt qu'il peut y avoir, pour l'avancement de la pensée et de l'action du professeur, à confronter discours pédagogique et théorie didactique. Le dernier chapitre traite de la place et du rôle du modèle dans la formation des enseignants, des conditions de réception et de diffusion des travaux de la recherche et des responsabilités respectives des enseignants et des chercheurs dans l'amélioration des situations d'enseignement.

On s'étonnera peut-être de l'absence d'ouverture internationale sur une question qui est loin de se limiter à nos frontières. Il s'agit d'une volonté délibérée, justifiée par la grande difficulté à définir un objet commun, tant est grande la variété des formulations, des histoires et des champs de référence dès lors qu'on parle de pédagogie ou de didactique. Bien qu'elle soit d'un réel intérêt, une telle mise en perspective internationale était impossible ici et justifierait un ouvrage à part entière. On pourrait regretter aussi la faible place laissée à la pédagogie empirique et aux grands pédagogues qui ont traversé le *xx<sup>e</sup>* siècle. L'explication en est simple et ne diminue en rien la place éminente que nous accordons aux pédagogues de terrain et à leurs travaux : nous avons privilégié la pédagogie scientifique car nous pensons qu'elle est la véritable devancière de la didactique et que nombre des travaux de pédagogie expérimentale sont annonciateurs de ceux des didacticiens. Enfin, on pourrait s'étonner qu'il soit peu question de l'élève et que celui-ci n'apparaisse pas, ou très peu, alors qu'il occupe une place centrale dans la situation d'enseignement. L'élève est sans conteste au centre de toute l'action éducative, dès lors que celle-ci se fixe comme but l'accès aux savoirs et la formation du futur adulte. À ce titre il ne fait pas de doute que la prise en compte des affects et la qualité des relations entre professeur et élèves est une des principales conditions de la réussite de l'action de l'enseignant et plus largement de toute action éducative. En centrant notre ouvrage sur les places et les rôles respectifs des enseignants, des pédagogues et des chercheurs, nous n'omettons pas la place centrale de l'élève et l'importance de la relation pédagogique, nous considérons au contraire leur reconnaissance comme acquise, *a priori*.