

Didactique et pédagogie, Michel Develay
Professeur émérite, Université Louis Lumière Lyon 2

Didactique et pédagogie s'appliquent toutes deux aux processus d'acquisition et de transmission des connaissances. Mais la première traite surtout des contenus du savoir, tandis que la seconde s'intéresse aux relations entre enseignants et élèves. Dans le domaine de la microbiologie, Pasteur a définitivement anéanti l'idée de génération spontanée. En éducation et en formation, il n'existe pas non plus de génération spontanée des théories et des méthodes, qui naîtraient sans liens avec ce qui les a précédés. Le présent de la réflexion éducative se comprend largement par son passé.

Pédagogie et didactique ne sont plus ce qu'elles étaient

Ainsi, les termes pédagogie et didactique, qui ont une longue histoire derrière eux, ont vu leur signification varier au fil des siècles. Dans la société grecque, le pédagogue n'enseignait pas, mais choisissait les "magisters" pour le fils de son maître. Ses choix nécessitaient une réflexion axiologique, c'est-à-dire qu'il devait être attentif aux valeurs que ces enseignants véhiculaient. De nos jours, les choix du pédagogue sont praxéologiques, en ce sens qu'il cherche à enseigner efficacement aux élèves. Au XVII^e siècle, Comenius propose une méthode, *La Grande didactique, pour tout enseigner à quiconque avec profit*. On pourrait donc qualifier cet auteur de méthodologue, tandis qu'aujourd'hui la didactique est centrée sur l'enseignement d'un contenu précis. De nos jours donc, il n'y a pas de didactique sans réflexion sur les fondements des savoirs enseignés. Certes, pédagogie et didactique s'intéressent toutes deux aux processus d'acquisition (en se centrant alors sur l'élève) et de transmission (en se centrant alors sur l'enseignant) des connaissances. Mais la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes. On pourrait encore dire que la didactique est d'abord centrée sur le rapport au savoir, alors que la pédagogie éclaire le rapport à la loi en classe. Cette démarcation théorique entre didactique et pédagogie s'avère problématique dans la situation concrète d'une classe. Faire classe, c'est en effet être simultanément attentif aux deux dimensions pédagogiques et didactiques. Ainsi, faire travailler des élèves en groupe correspond à un projet pédagogique qui n'a de sens que par rapport à sa justification didactique: déterminer en quoi ce travail de groupe apporte un plus aux élèves dans l'appropriation des connaissances. Inversement, s'intéresser aux représentations des élèves relativement à un domaine de connaissance, ce qui traduit un projet didactique, implique de choisir telle ou telle pratique pédagogique.

A quoi sert la didactique ?

Cependant, la situation se complique du fait que la didactique peut susciter des problématiques divergentes. Une première interrogation est relative aux fonctions de la didactique ("à quoi sert-elle ?"). Une deuxième démarche concerne les objets qu'analyse le didacticien et découle de la place accordée aux théories auxquelles emprunte la didactique (psychologie et/ou épistémologie). Une troisième approche conduit certains auteurs à postuler l'existence d'une didactique générale - nommée parfois interdidactique -, d'autres auteurs refusant cette possibilité. Arrêtons-nous sur le débat relatif aux fonctions de la didactique. Pour certains auteurs, la didactique doit permettre de décrire des actions d'apprentissage-enseignement (dire ce qui se passe). Pour d'autres, elle doit conduire à prescrire (dire ce qu'il convient de faire). Pour d'autres, enfin, sa finalité est de suggérer, d'inspirer (conseiller ce qu'il est possible de faire). Ces trois fonctions renvoient à trois attitudes du didacticien :

- l'attitude descriptive : le didacticien universitaire cherche à rendre intelligibles des situations d'apprentissage et se refuse à faire des propositions d'actions concrètes. Au plus envisage-t-il de faire fonctionner ses outils à propos de situations sans rapport avec un environnement concret d'élèves. On peut parler d'une didactique de l'élucidation;
- l'attitude prescriptive : le didacticien inspecteur recommande et même prescrit ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. En vertu du pouvoir hiérarchique qui est censé lui conférer la connaissance scientifique, il peut dicter et édicter, " il faut ", " on doit ". Parlons dans ce cas d'une didactique de l'injonction;
- l'attitude suggestive : le didacticien formateur a souvent pour projet d'inspirer des pratiques nouvelles. Il est généralement à la recherche d'une pratique à la dimension de sa théorie. Il ambitionne de travailler sur et à partir des résistances des enseignants. Je parlerai dans ce cas d'une didactique de la suggestion.

Il existe évidemment des intermédiaires entre ces trois fonctions de la didactique. Par ailleurs, ces trois attitudes ne renvoient pas obligatoirement à des statuts institutionnels. Certains universitaires prescrivent, des inspecteurs tentent d'élucider, et des formateurs élucident ou prescrivent. Examinons maintenant la manière dont les disciplines enseignées induisent un certain rapport de l'élève au savoir. Ce rapport au savoir peut être analysé comme un rapport de l'élève à lui-même (dimension psychologique), comme un rapport de l'élève aux autres (dimension sociologique), et comme un rapport de l'élève au monde (dimension épistémologique).

La dimension psychologique du rapport au savoir

Le sujet doit établir une distance critique vis-à-vis du savoir auquel il se trouve confronté. Par exemple, devoir traduire en anglais « J'ai eu une mauvaise note » ou « ma mère est tombée gravement malade » nécessite que l'on ne se dise pas que sa propre personne ou que sa propre mère sont en jeu. De même, résoudre à l'école primaire un problème tel que « J'ai perdu ou j'ai gagné... », ou, lors d'un exercice de statistiques au lycée : « Quel est le pourcentage de chances pour que... ? » implique de ne pas s'identifier au sujet impersonnel de l'énoncé du problème. Par ailleurs, le savoir est une réponse à des questions que l'homme se pose sur le monde. Ce qui conduit notamment à penser qu'on ne devient pas professeur d'une discipline donnée pour n'importe quelles raisons, et que les élèves « accrochent » ou « décrochent » d'une discipline selon qu'elle fournit des réponses aux questions qu'ils se posent sur le monde. Jacques Nimier a montré que certains professeurs de mathématiques ont un rapport ludique avec cette discipline dès leur enfance et mettent aujourd'hui l'accent sur des situations heuristiques avec leurs élèves. D'autres évoquent comment les mathématiques les ont conduits, dès leur jeune âge, à ne distinguer le monde qu'en termes de juste et de faux, sans intermédiaires entre les deux; cette vision les amène, en tant qu'enseignants, à mettre l'accent sur l'ordre et la rigueur des mathématiques.

La dimension sociologique du rapport au(x) savoir(s)

Le rapport aux savoirs scolaires s'enracine dans l'attitude familiale à l'égard de la culture. Il est des familles dans lesquelles le rapport au savoir est un rapport de distinction (on cherche à savoir pour montrer qu'on sait) et d'autres pour lesquelles il s'agit d'un rapport de fonctionnalité (on cherche à savoir seulement lorsqu'on a besoin d'agir). Il y a aussi des familles dans lesquelles s'exprime le goût du savoir pour le savoir. Les professeurs de mathématiques dont nous venons de parler constituent une bonne illustration de ce rapport au savoir. Pour les enfants issus de milieu modeste, réussir à l'école nécessite d'être réassurés sur la légitimité de leur ambition au regard des valeurs familiales, implique de comprendre que celles-ci ne seront pas abandonnées pour autant. À l'inverse, échouer constitue parfois une solution pour conserver le sentiment de faire partie d'un clan pour lequel le savoir est affaire d'appartenance à une autre classe que la sienne.

La dimension épistémologique du rapport au savoir

Les disciplines scolaires empruntent plus aux savoirs universitaires qu'à des pratiques sociales. On pourrait enseigner une biologie en lien direct avec la médecine, l'agriculture ou les pratiques sportives. L'enseignement viserait alors à conserver en bonne santé ses plantes d'appartement, à diagnostiquer certaines affections bénignes et, le cas échéant, à s'automédicamer, à être capable de penser en termes d'engrais et de cultures non destructrices des sols, à améliorer sa physiologie sportive.

L'épistémologie des savoirs scolaires a notamment pour projet de préciser les contenus enseignés. Nous avons ainsi suggéré de considérer une discipline scolaire en termes d'objets, de connaissances déclaratives et de connaissances procédurales, de tâches et de matrice disciplinaire. Que désignent ces différents termes ? Les objets dont nous parlons sont les matériaux qu'une discipline utilise en vue de son enseignement (livres, objets utilisés dans les enseignements scientifiques, etc.). Les connaissances déclaratives correspondent aux connaissances formelles (une règle de grammaire, une définition de géographie, une loi de physique, un théorème de mathématiques), tandis que les connaissances procédurales concernent le savoir-faire. Savoir calculer la valeur du rayon d'un cercle en connaissant son aire est une connaissance procédurale, comme savoir rédiger l'introduction d'une dissertation. Une des questions clés des apprentissages scolaires est de comprendre comment s'opère chez les élèves le passage des connaissances procédurales aux connaissances déclaratives et vice versa. Une tâche est un but à atteindre dans des conditions déterminées. Résoudre un problème de mathématiques est une tâche, comme écrire une dissertation en français ou arbitrer un match en éducation physique et sportive. La matrice disciplinaire correspond au critère d'intelligibilité de la discipline. Hier, la matrice disciplinaire de l'enseignement du français relevait de la littérature, puis elle a correspondu à la compréhension de la langue. Aujourd'hui, elle se centre sans doute sur la compréhension de la spécificité des formes d'écrits. Hier, la matrice de l'enseignement de la géographie se centrait sur la géographie physique comme déterminant la géographie humaine (la répartition de l'homme dans la nature). Aujourd'hui, la matrice disciplinaire de cette discipline emprunte à la « nouvelle géographie », attentive aux stratégies, aux décisions et aux enjeux des acteurs pour aménager le territoire.

En conclusion, la didactique permet à l'enseignant de mieux comprendre le rapport de l'élève aux savoirs. Ceux-ci ne peuvent prendre du sens pour l'élève qu'à la condition d'être successivement regardés par lui comme en extériorité (le rapport au savoir est ce qui permet de comprendre les autres et le monde) et en intériorité (le rapport au savoir est ce qui permet de se comprendre). La mise à distance du sujet sur ses procédures d'apprentissage permet d'éviter le piège du conditionnement, du dressage.