



HAL
open science

ÉLÉMENTS DE DIDACTIQUE GÉNÉRALE (1) Pédagogie et didactique Saïd TASRA

Saïd Tasra, Université Sidi, Mohamed Ben Abdellah

► **To cite this version:**

Saïd Tasra, Université Sidi, Mohamed Ben Abdellah. ÉLÉMENTS DE DIDACTIQUE GÉNÉRALE (1) Pédagogie et didactique Saïd TASRA. Littérature & Sciences Humaines, 2019, 2-3. hal-02401334

HAL Id: hal-02401334

<https://hal.science/hal-02401334>

Submitted on 11 Dec 2019

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.

ÉLÉMENTS DE DIDACTIQUE GÉNÉRALE

(1) Pédagogie et didactique

Saïd TASRA

Laboratoire de recherche en Langues, Littérature, Communication & Didactique (2LCD)
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah

Certains (étudiants) ont souvent tendance soit à confondre la pédagogie et la didactique, soit au contraire à les considérer comme deux disciplines opposées et distinctes. Nous nous proposons dans le présent article de montrer que ces deux disciplines, si différentes qu'elles puissent paraître, sont étroitement liées et solidaires. Si pédagogues et didacticiens ne partagent pas la même méthode de travail, il n'en reste pas moins qu'ils s'occupent des mêmes objets et se donnent les mêmes objectifs.

I. Pédagogie : une théorie et une pratique éducatives

Étymologiquement, le terme de pédagogie vient des mots grecs *paidós* (enfant) et *gogia* (conduire). À Rome, le *paidagôgós* était, en effet, l'esclave chargé de conduire les enfants chez le magister. De nos jours, ce terme garde encore une partie de son sens étymologique : la relation à celui (l'enfant) qu'il faut conduire chez le magister en vue de l'instruction ou de l'éducation (R. Galisson, R. et Coste, D., 2005 : 49)¹. Le mot "Pédagogie" fait sa première apparition dans la langue française en 1485, avant d'entrer dans le *Dictionnaire de l'Académie Française* en 1761 où il renvoie « soit aux pratiques du pédagogue soit au discours plus ou moins savant qu'on peut tenir sur elles », écrit Henri Besse² (1995 : 104). De même, dans le *Dictionnaire de di-*

¹ R. Galisson et D. Coste, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, « F », 1976 ; cité par Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca in : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Nouvelle édition, 2005, p. 49

² H. Besse, « Méthodes, méthodologie, pédagogie », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, Méthodes et méthodologies, n° special, janvier 1995, (pp. 96-108) p. 104

didactique des langues « pédagogie » a deux sens : une théorie et une pratique éducatives.

I.1. Pédagogie : une théorie éducative

Au sens 1, la pédagogie est une réflexion théorique à caractère philosophique et psychologique sur les méthodes d'enseignement, les actions à exercer en situation d'apprentissage, leurs finalités et leurs orientations.

I.2. Pédagogie : une pratique éducative

La pédagogie est aussi une action pratique « constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe » (Galisson et Coste : *op.cit.*). Au sens 2, « pédagogie » renvoie à un ensemble de méthodes, de procédés, de techniques mis en œuvre, selon les situations d'enseignement-apprentissage³. On parle alors des pédagogies audiovisuelle, de projet ; de la pédagogie active, etc. La pédagogie est donc « (...) ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, (...) » et le pédagogue « celui qui facilite la transformation de l'information en savoir ... », écrit Marguerite Altet (*ibid.*).

Ces deux aspects (théorique et pratique) de la pédagogie, loin d'être séparés, s'enveloppent l'un l'autre : « Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative »⁴, selon la formule de Jean Houssaye. Or, étant donné que, comme le notent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, « pédagogie » renvoie tantôt à une philosophie de l'éducation appliquée ou à une psychologie appliquée, tantôt à un art d'enseigner, ce terme a été discrédité en France, notamment par Mi-

³ « L'enseignement peut être conçu comme un processus de traitement de l'information et de décision en classe où le rôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue demeure essentiel ; c'est ce vécu interactif en situation d'enseignement-apprentissage qui constitue le champ de la pédagogie. », Marguerite Altet, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF, 1994, p. 4

⁴ « Qu'est-ce que la pédagogie ? C'est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne. Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une à l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité (sinon il y aurait extinction de la pédagogie). », Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 1993, p. 13

chel Dabène et Christian Puren qui lui substituent le terme de didactique⁵ (Cuq, J.-P., Gruca, I., 2005).

II. Didactique générale et didactiques disciplinaires

Le terme « didactique » vient du grec ancien διδακτικός, didaktikós (« doué pour l'enseignement »), lui-même dérivé du verbe διδάσκω didásko (« enseigner », « instruire »). Étymologiquement, dans « didactique », l'accent est plutôt porté sur la relation au savoir en vue de l'instruction ; par contre, « pédagogie » est davantage centré sur la relation maître-élève en vue de l'éducation. Étymologiquement, « pédagogie » et « didactique » devraient être complémentaires⁶ et solidaires, d'autant que l'enseignant, dans l'exercice de son métier, a à gérer d'une part le curriculum et de l'autre le groupe-classe (Cf. Germain, Cl., 2006)⁷.

II.1. Didactique générale

La didactique est une discipline dont l'objet est l'enseignement-apprentissage (Enseigner-Apprendre), dans un contexte scolaire, des connaissances déterminées (Savoir) relevant d'un champ disciplinaire déterminé et leurs interrelations⁸. Sans cela, il n'y aurait pas de didactique (Audigier, F., 1986 : 16)⁹. Les principaux domaines d'investigation de la didactique sont alors le curriculum (relation Enseignant-Contenu), l'enseignement (relation Élève-Enseignant), l'apprentissage (relation Élève-contenu), et leurs interrelations¹⁰. Ces

⁵ Cf. Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Nouvelle édition, 2005.

⁶ Cf. Claude Germain, « Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée », <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-3-nos1-2-art-germain.pdf>, p. 27, consulté le 15/05/2017

⁷ Cf. Emil Paun, « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire », *Carrefours de l'éducation* 2006/2 (n° 22), p. 3-13. DOI 10.3917/cdle.022.0003

⁸ « (...) nous pouvons affirmer que la didactique générale consiste en une discipline des relations et des interrelations entre l'enseignement, l'apprentissage et le contenu de l'enseignement/apprentissage. », Claude Germain, *op.cit.*, p. 25.

⁹ Cf. F. Audigier, « Des multiples dimensions de la réflexion didactique » in : *Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*, 1986, p. 16. J.-L. Martinand affirme, dans le même ordre d'idée qu'il « n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler une « responsabilité par rapport au contenu » de la discipline ... Les didacticiens ne peuvent être regardés comme des psychologues d'une espèce particulière, pratiquant une psychologie de l'apprentissage des contenus d'enseignement en situation scolaire. », *Les services de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°1-2, 1985, p. 24

¹⁰ « Par ailleurs, dans la mesure où l'on conçoit ici la didactique générale comme l'étude des

trois pôles de réflexion sont représentés historiquement par le « triangle pédagogique » (voir figure 1).

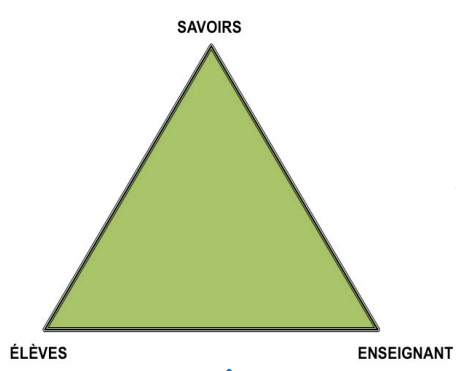


Figure 1 : Le triangle pédagogique

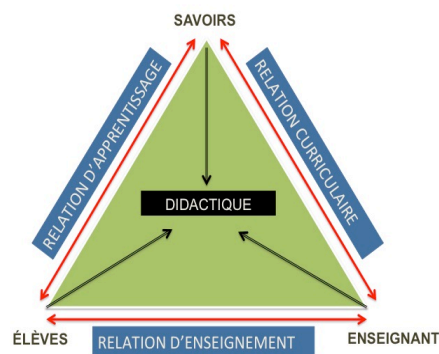


Figure 2 : Le triangle didactique

Grâce aux développements récents de la didactique, le « triangle pédagogique » s'est progressivement transformé en « triangle didactique », tel qu'illustré par Yves Chevallard (1985). Voir figure 2.

L'origine de la réflexion didactique, au sens indiqué *supra*, remonte à la fin des années 60, à l'occasion de la « réforme des mathématiques modernes ». Cette réflexion, dit Samuel Johsua, « a constitué une véritable révolution dans un secteur entier de l'enseignement » (Johsua, S., et Lahir, B., 1999 : 30)¹¹. Le terme de didactique a, lui aussi, une histoire, ajoute Johsua. On hésitait en effet, à l'époque, entre le terme de « didactique » et celui d'« épistémologie expérimentale »¹². « Épistémologie » car, du point de vue de Guy Brousseau, il est question de l'organisation des savoirs ; cette épistémologie est dite « expérimentale » car elle devrait être mise en œuvre « en situation » (Johsua, S. et Lahir, B., *op.cit.* : 31). Finalement, et pour plusieurs raisons, c'est le terme de didactique qui a été

interrelations entre les trois pôles du triangle didactique ; on a intérêt à y greffer les concepts de relation curriculaire (plutôt que de « relation didactique, comme le fait Legendre 1993), de relation d'apprentissage et de relation d'enseignement. », Claude Germain, *op.cit.*, pp. 24-25

¹¹ Samuel Johsua et Bernard Lahir, « Pour une didactique sociologique », *Éducation et sociétés*, n°4/1999/2, p. 30

¹² « La didactique est une discipline de terrain et d'expérimentation », écrit Michel Dabène in : *Recherches en didactique du français*, Grenoble, p. 25.

retenu et popularisé grâce aux travaux de Brousseau (1970) dans le domaine de la didactique des mathématiques. Par la suite, le terme s'est imposé dans la didactique de la physique (avec Francis Halbwachs) et peu après dans les autres didactiques.

II.2. Didactique disciplinaire

Dans un livre que Samuel Johsua a cosigné avec Jean-Jacques Dupin, on trouve la définition suivante :

« La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier (ici les sciences et les mathématiques) les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution (singulièrement ici les institutions scientifiques) et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant »¹³ (Johsua, S. et Dupin, J.-J., 1993 : 31).

Le propre de la réflexion didactique est « l'interrogation sur la nature même du savoir scolaire qu'on voulait enseigner » (Johsua, S. et Lahir, B., *op.cit.*). D'ailleurs parle-t-on de la didactique des mathématiques, de la didactique de la physique, du français, de l'histoire, de l'éducation physique et du sport, etc. En outre, sachant qu'on n'enseigne pas la physique comme on enseigne la poésie, et qu'on n'enseigne pas la musique comme on enseigne la chimie, il est nécessaire, pour le didacticien, de s'interroger sur ce qui est spécifique au savoir à enseigner (Cf. Brousseau, G., 1987). Cette interrogation sur la nature du savoir scolaire constitue le principe de départ de la réflexion didactique et en même temps ce qui la distingue de la réflexion pédagogique. Celle-ci se construit, aux yeux des didacticiens, indépendamment des savoirs et s'en remet à des principes généraux du type « former la pensée », « former l'esprit critique », etc. :

« L'idée est la suivante : est appelée « pédagogie » par un didacticien toute production d'énoncés indépendants par nature des contenus traités. Par exemple, on entend dire : « Il faut que les élèves soient actifs ». Du point de vue d'un didacticien, c'est typiquement un principe « pédagogique ». Supposons que l'on se trouve en cours de mathématiques en CM2, une fille se lève et se met à courir autour de la

¹³ Johsua, Samuel et Dupin, Jean-Jacques, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris : PUF, 1993, p. 2, cité in Johsua, Samuel et Lahir, Bernard, *op.cit.*, p. 31

classe : elle est incontestablement active. Mais ce n'est pas ce qu'on veut dire en général, en lui demandant d'être « active ». Cette idée-là n'est intéressante que si on précise en quoi on veut qu'elle soit active spécifiquement, ici en mathématiques. Les grands préceptes pédagogiques peuvent ainsi apparaître comme des discours généraux, qui ne sont ni justes ni faux, qui ne servent pas à grand-chose » (Joshua, S. et Lahir, B, *op.cit.* : 34).

Pour Joshua, les propositions pédagogiques, étant générales, sont des énoncés métaphysiques. On ne sait pas de quoi précisément on parle, ce en quoi on veut que les apprenants soient « actifs », développent un « esprit critique », etc. (*ibid.*).

D'autre part, le didacticien, comme le médecin, cherche à comprendre ce qui rend difficile l'appropriation de tel ou de tel contenu de savoir. Pour cela, il se livre à un travail de fond sur les contenus-objets d'enseignement-apprentissage et s'emploie à la conception et à l'élaboration de nouvelles approches. Ce travail, qui reçoit le nom de transposition didactique, consiste moins à «habiller » les contenus, [qu'à] les 'travailler', [à] les adapter, voire [à] les inventer ... », ajoute Martinand (1991 : 34). Nous y reviendrons. Disons, en somme, que les principes pédagogiques (simplicité, motivation, etc.), si nécessaires soient-ils, restent insuffisants dans une perspective didactique.

II.2.1. Relation curriculaire

La relation curriculaire est le nom donné au rapport Enseignant- Savoir à enseigner (Legendre, R., 1988). Les études curriculaires portent sur les finalités, les buts de l'enseignement-apprentissage (cf. la matrice disciplinaire) ainsi que sur les procédés adaptatifs des contenus à enseigner (cf. la transposition didactique).

a) Matrice disciplinaire

L'école est le lieu où l'on apprend quelque chose. Mais on ne peut pas tout apprendre à l'école, parce qu'à l'école on ne peut pas tout enseigner ; d'où la question : que faut-il enseigner-apprendre à l'école ? De cette question découle au moins une autre : sur la base de quoi décide-t-on de ce qui est à enseigner ? C'est pour répondre à ces deux questions que les didacticiens ont inventé le concept de matrice disciplinaire. La « matrice disciplinaire, affirme Christian Couturier, est une notion qui a été inventée pour comprendre, en didactique, les

soubassements idéologiques, politiques, scientifiques, pragmatiques ... à l'origine des choix disciplinaires »¹⁴. C'est donc au niveau de la matrice disciplinaire qu'une discipline existant en dehors de l'école rentre à l'école et devient une discipline scolaire. Mais que faut-il entendre par discipline scolaire ? Rappelons, avec Michel Develay¹⁵, que le terme de « discipline scolaire » n'est pas d'un usage courant dans tous les pays. Dans certains pays, on préfère à ce terme celui de « branche d'enseignement » ou celui de « matière d'enseignement ».

On se représente couramment, explique Patrick Matagne, une discipline comme une « collection d'objets » (des dates en histoire, des cartes en géographie, des fonctions grammaticales en français, etc.) ; une « série d'activités » plus ou moins routinières (faire une dictée en français, résoudre des équations en mathématiques, etc.) et/ou des pratiques sociales de référence (le rôle du calcul dans la vie courante pour les mathématiques, la place de l'orthographe dans la société pour le français, etc.). Une discipline scolaire, précise Christian Couturier, est avant tout une forme, une construction historique et sociale. Elle n'existe pas, par elle-même, elle est affiliée à des pratiques et des savoirs de référence qui, eux, ne sont pas scolaires. Trois grands types de disciplines scolaires sont à distinguer : a) une discipline scolaire comme le français se réfère à plusieurs disciplines universitaires, en l'occurrence la linguistique, l'étude de la littérature, la sémiologie, etc. ; b) certaines disciplines scolaires sont, de par leurs intitulés, pluridisciplinaires comme l'histoire-géographie qui renvoie à l'histoire de l'art, à l'ethnologie, à l'économie, à la cartographie, etc. ; c) d'autres encore comme les disciplines professionnelles ne ren-

¹⁴ Christian Couturier, « EPS : 'Matrice disciplinaire' vous avez dit : « matrice disciplinaire » !? », entretien avec Christian Couturier autour de la matrice disciplinaire, le mardi 21 mai 2013. Propos recueillis par Antoine Maurice. (En ligne) Url : www.cafepedagogique.net, consulté le 21/05/2017.

¹⁵ « Les savoirs scolaires sont enseignés à travers des disciplines scolaires. On remarquera que le terme discipline scolaire n'existe pas dans certains pays où l'on parle de branche d'enseignement ou de matière d'enseignement. Serait-ce parce que le mot discipline renvoie aussi à la police des mœurs, à l'idée de punition ? Viserait-on à travers la discipline, comme contenus enseignés, branche de la connaissance, à développer des règles de conduite morales ? Espère-t-on que l'enseignement de contenus de savoirs, par les règles, les normes qui le caractérisent facilitent une direction morale des esprits ? Une discipline scolaire se définit, d'abord, par un esprit d'intelligibilité, son paradigme, que nous proposons de nommer une matrice disciplinaire. C'est le point de vue qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent. », Michel Develay, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 1995, p. 27 ; cité p. 88

voient à aucune discipline universitaire en particulier, car elles se constituent de plusieurs savoirs provenant de plusieurs sciences¹⁶.

Toute discipline n'est pas forcément scolaire, même si elle peut le devenir. La discipline scolaire n'a pas à être confondue avec la ou les disciplines universitaires de référence. Au moins deux raisons principales à cela : i) l'une et l'autre ou les autres ne partagent pas les mêmes finalités ; ii) le passage de l'une à l'autre se fait *via* un double processus a) un processus d'axiologisation que l'on désigne par le concept de « matrice disciplinaire », et b) un processus de didactisation que l'on désigne autrement par le concept de « transposition didactique » (voir *infra*). S'il est vrai que la discipline scolaire provient de la discipline scientifique de laquelle elle s'autorise, elle s'en écarte et dispose d'une relative autonomie. En somme, une discipline scolaire reste une construction propre à la logique scolaire.

Pourquoi une discipline non-scolaire devient-elle scolaire ? C'est que l'on estime que cette discipline apporte des réponses à des besoins sociaux. Yves Chevallard écrit à ce sujet que « [l]'enseignement d'un savoir, en effet, est toujours la réalisation d'un *projet social*, plus ou moins largement partagé, porté par au moins certains groupes sociaux. Or, un tel projet, lorsqu'il n'est encore que projet, se formule essentiellement *hors de l'École*, et toujours à *l'adresse de la Société*, afin de gagner son consentement. C'est que l'École est la chose de la Société ; et que, pour cela, elle n'a pas de véritable autonomie *politique* »¹⁷. L'historien A. Chervel affirme, lui aussi, qu'« une discipline scolaire existe en fonction des besoins sociaux auxquelles elle est censée répondre ». Par conséquent, toutes les décisions concernant le choix des programmes, etc. sont, avant tout, des décisions politiques. Le pouvoir dont dispose le politique lui permet en effet d'exercer une grande influence sur les plans financier, législatif, symbolique (Couturier, Ch., *op.cit.*). Nul besoin de rappeler que l'École est une institution de l'État, dotée d'une mission éducative.

Néanmoins, le choix des savoirs à enseigner ne relève pas de la seule responsabilité du politique. Ce dernier, lui-même peut être l'objet de pressions multiples. Ce choix relève aussi de la responsabilité des syndicats, des experts mais aussi de l'université. Pour qu'une

¹⁶ Cf. Patrick Matagne, « Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? », http://www.ipecformation.typepad.fr/ipec_formation/files/questce_quune_discipline_scolaire.pdf, consulté le 22/05/2017

¹⁷ Yves Chevallard, c'est l'auteur qui souligne.

discipline rentre à l'école, elle doit, certes, bénéficier d'une légitimité politique, mais aussi d'une légitimité sociale et d'une légitimité scientifique. De plus, le choix d'une discipline s'inscrit dans un paradigme, autrement dit dans une vision du monde, un ensemble croyances, de valeurs qui structurent une société, « la dynamisent et la font évoluer » (*ibid.*). C'est pourquoi, comme le suggère Michel Develay, lors d'un séminaire organisé par le SNEP (mai 2012), le terme de matrice est susceptible d'être rapproché des termes de paradigme et de celui de principe d'intelligibilité, même si ces termes ne sont pas équivalents.

Le choix de telle ou telle discipline est déterminé par des raisons qui ne sont pas scolaires ; ce sont plutôt des raisons d'ordre politique, culturel, social, économique, etc. C'est cela d'ailleurs qui explique l'importance variable, selon les pays, accordée à certaines disciplines scolaires (comme la littérature, l'histoire nationale, etc.) auxquelles on assigne des finalités éducatives. Lesquelles sont par la suite déclinées et précisées en objectifs à atteindre, en compétences à faire acquérir, en contenus d'enseignements, etc.

Il en ressort que la matrice disciplinaire, précise Couturier, n'est ni les programmes de formation ni dans ces programmes ; elle est à l'arrière-plan, ce qui préside à leur élaboration. Ainsi, toutes les interrogations portant sur le pourquoi de tel programme de formation, de telle discipline, de telles compétences à acquérir, de tels objectifs à atteindre, « [v]oilà ce qui renvoie à la matrice : la recherche du pourquoi ». Or, « tout ceci est bien marqué, jamais explicité ». « Autrement dit, contrairement à ce qui peut se dire, ce qui est écrit dans les programmes n'est pas la matrice, ce ne sont que des choix qui découlent d'une matrice non dévoilée par l'institution » (*ibid.*).

b) Transposition didactique

On doit l'introduction du concept de transposition didactique, notamment en didactique des mathématiques, à Yves Chevallard¹⁸ au début des années 1980. Certes le thème de la transposition didactique y était présent en acte, mais le mérite de Chevallard est d'en avoir

¹⁸ Cf. Yves Chevallard, « Les processus de transposition didactique et leur théorisation », http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_processus_de_transposition.pdf, consulté le 15/03/2017

proposé une théorie afin de rendre raison des phénomènes de transposition didactique¹⁹.

La transposition didactique est un processus qui permet de passer du savoir savant au savoir enseigné, ou pour reprendre l'expression de Chevallard, des « mathématiques des mathématiciens aux mathématiques enseignées ». Entre l'un et l'autre savoir il y a une « distance », un écart. Culturellement, cette distance « *va de soi* »²⁰. Cependant, si la distance entre le savoir savant et le savoir enseigné est chose évidente, la transposition didactique consiste en une tentative de réduire cette distance, de la rendre « assez courte ». Au moins deux raisons à cela : a) « parce que *nul savoir enseigné ne saurait s'autoriser de lui-même* »²¹, dit Chevallard. Le savoir scolaire existe parce qu'un savoir savant existe. C'est ce savoir-ci qui cautionne épistémologiquement le savoir scolaire au regard de la société²² ; b) si les mathématiques enseignées ne sont pas, évidemment, (identiques à) celles des mathématiciens, il n'en reste pas moins que les mathématiques enseignées doivent permettre à ceux à qui on les enseigne de retrouver plus tard celles des mathématiciens.

L'importance de la transposition didactique réside en ceci que le savoir scientifique ne peut pas être dispensé tel qu'il émane de la recherche. « Ce savoir savant, écrit Paun, n'est pas transférable tel quel, mais il est transposable » (2006 : 5). Pour cela, il doit subir de nombreuses transformations, adaptations permettant d'en faire un objet d'enseignement. Ce sont précisément ces transformations que Chevallard et après lui les didacticiens appellent *transposition didactique*.

¹⁹ Rappelons que ce concept a été forgé par un sociologue, dans les années 70, à propos de la sociologie et de la philosophie. Mais, en didactique, c'est à Yves Chevallard qu'on le doit, c'est lui qui, en 1985, expose pour la première fois sa théorie de la « transposition didactique » pour les mathématiques.

²⁰ « C'est qu'alors qu'entre en jeu l'illusion de la transparence, qui forme la question avant même qu'elle ait été posée. Car, pour chacun de nous, culturellement, cette distance *va de soi*. Elle n'aurait d'autre signification que celle-ci, qui se donne à son tour pour inobjectable – culturellement s'entend. Un enfant de dix ans, arguera-t-on, n'est pas un mathématicien dans la force de son art ; les mathématiques que l'on prétend enseigner à l'un ne peuvent être celles qui vivent entre les mains de l'autre. Entendez ici : votre cause ne vaut rien ; passons à autre chose. », Yves Chevallard.

²¹ Yves Chevallard, « Les processus de transposition didactique et leur théorisation », http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_processus_de_transposition.pdf, consulté le 25.03.2017, c'est l'auteur qui souligne.

²² « (...) c'est qu'entre le savoir enseigné et le savoir « laïque » dont il se réclame, *il convient que la distance soit assez courte*. Il convient, en d'autres termes, que le savoir enseigné et le savoir qui lui sert de caution épistémologique au regard de la Société, *se ressemblent suffisamment*. », écrit Chevallard. c'est l'auteur qui souligne

L'expression « savoir enseigné », fort usitée au sein de la communauté des didacticiens, « n'est pas d'un emploi courant en dehors de cette communauté, fait remarquer Chevallard. Non seulement elle est absente du langage courant, mais aussi elle n'apparaît pas dans le lexique de l'École. On parle plutôt de l'enseignement des mathématiques ou du français, mais jamais des « mathématiques enseignées », ou du « français enseigné ». L'expression « savoir enseigné » s'emploie exclusivement, dit Yves Chevallard, dans le cadre de la théorie de la transposition didactique. Chevallard cite D'Alembert qui, dans l'article « Expérimental » qu'il rédige pour l'*Encyclopédie*, s'en prend à la physique cartésienne, encore enseignée à l'Université de Paris :

« L'étude de la géométrie et de la physique *expérimentale* commence à y régner. Plusieurs jeunes professeurs pleins de savoir, d'esprit et de courage (car il en faut pour les innovations même les plus innocentes), ont osé quitter la route battue pour s'en frayer une nouvelle ; tandis que dans d'autres écoles, à qui nous épargnerons la honte de les nommer, les lois du mouvement de Descartes, et même la physique péripatéticienne, sont encore en honneur. » (Chevallard, Y., *op.cit.*).

D'Alembert dénonce, il est vrai, l'enseignement de la physique cartésienne, celle qui existe hors de l'École, mais non – du moins non directement – la physique enseignée²³. Le savoir enseigné n'étant, somme toute, qu'une image plus ou moins déformée du savoir laïque qu'il représente. Quand un savoir est mis en question, ce n'est certainement pas celui qui est enseigné, mais celui dont il procède²⁴. Ce que dénonce D'Alembert, ce n'est pas LA physique, mais une certaine physique relevant d'un certain paradigme, frappés tous deux

²³ « Car jamais il n'est question ici des savoirs *effectivement enseignés* qui leur correspondent, « géométrie enseignée » ou « physique expérimentale enseignée ». Et, même quand il prétend dénoncer l'enseignement qui a majoritairement cours, D'Alembert se garde de mentionner ce qui s'enseigne véritablement sous le nom de physique : il s'en prend directement aux savoirs *extrascolaires* dont ces enseignements se réclament et s'autorisent. C'est la caducité de la physique de Descartes (...) qui illégitime *a priori* l'enseignement qu'on en donne, *quel qu'il soit*. », Yves Chevallard, *op.cit.*, c'est l'auteur qui souligne.

²⁴ Selon l'expression de Chevallard : « On ne condamne pas les mathématiques enseignées en elles-mêmes, mais le savoir « savant » dont elles procèdent (...) », *op.cit.*

d'obsolescence, d'incongruité. Dans le fond, ce qui est mis en cause, « c'est la congruence sociale de tel ou tel savoir »²⁵ :

« Exquise courtoisie ! Ce que la Société désavoue n'est pas tant son École que l'image d'elle se surprend à y lire. C'est elle-même qu'elle condamne. L'École n'est qu'un miroir. Miroir déformant sans doute ; mais qui doit se faire oublier comme miroir. »

Finalement, la représentation que l'on se fait d'un savoir enseigné découle non de ce savoir-ci mais du savoir savant auquel il est, épistémologiquement, affilié.

La gestion du curriculum consiste, entre autres, en la construction du savoir scolaire : il s'agit d'« un processus complexe (...) qui a comme point de départ l'ensemble du savoir scientifique et comme point final l'ensemble des connaissances acquises par les élèves » (Paun, E., 2006 : 3). Dans le cadre de la relation curriculaire, les savoirs sont traités à partir de leur logique (Barbeau, 2007 : 10). L'enseignant procède au choix des concepts et des savoirs à transmettre, conçoit son cours et crée les outils qui lui permettent de le transmettre une fois en classe. Deux types de transpositions didactiques à distinguer: externe et interne.

La transposition didactique externe est une « scolarisation », ou une « didactisation » du savoir savant²⁶. Ce processus consiste en une décontextualisation suivie d'une recontextualisation du savoir à enseigner²⁷. Le savoir savant est alors arraché à son contexte épistémolo-

²⁵ « Ce qui est en cause, c'est la congruence sociale de tel ou tel savoir. La physique de Descartes est devenue, aux yeux de D'Alembert, une incongruité. C'est pourquoi il ne faut pas l'enseigner. », *ibid.*

²⁶ Notez bien : À ne pas confondre la transposition didactique avec la vulgarisation scientifique. Celle-ci « essaie de rendre la science plus accessible, compréhensible pour le grand public ». Par conséquent, les techniques de communication utilisées par les vulgarisateurs de la science « sacrifient parfois la rigueur scientifique à l'attractivité et sens commun »²⁶. Dans le cas de la transposition didactique, l'objectif est autre : « rendre accessible la science sans pour autant la sacrifier », car par la transposition didactique, on ne vise pas seulement à faire acquérir par les élèves des connaissances scientifiques, mais aussi à leur permettre d'accéder, en toute autonomie, au savoir de référence.

²⁷Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay distinguent deux formes de décontextualisation : une décontextualisation relative (décrite ci-dessus, suivie d'une recontextualisation) et une décontextualisation absolue. Théoriquement, la transposition didactique absolue intervient quand le référent scientifique original est ignoré et qu'un contenu didactique différent est créé. « (Ce cas, note Émil Paun, est moins fréquent, mais on peut l'envisager théoriquement) ». (p. 6)

Cf. Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay, *La didactique des sciences*, 1989

logique initial pour être positionné dans un contexte de type pédagogique. Parmi les transformations que le didacticien fait subir au savoir savant lors de la TDE, Paun cite la simplification, l'introduction de certains équivalents terminologiques et l'introduction d'aspects figuratifs. La transposition didactique interne, quant à elle, renvoie au processus d'enseignement-apprentissage, aux relations professeur-élèves et se rencontre à l'intérieur de la relation d'enseignement.

a) La simplification

Il s'agit d'une représentation simplifiée du modèle scientifique de référence. La simplification doit s'effectuer dans le respect à la fois du sens scientifique de base et de l'identité conceptuelle du référent scientifique²⁸.

b) La transposition terminologique

Elle consiste en l'introduction de certains équivalents terminologiques en vue de rendre accessible le contenu à apprendre. Toutefois, cette opération doit s'effectuer sans porter atteinte à « la substance sémantique des concepts scientifiques » (Paun, E., *op.cit.*).

c) L'introduction des aspects figuratifs dans les textes didactiques permet aux apprenants de se représenter les concepts abstraits des textes scientifiques.

Toutes ces transformations font que les disciplines scolaires issues des « manœuvres transpositives » ne soient pas qu'une simple reproduction des disciplines scientifiques de référence et encore moins qu'une espèce de vulgarisation scientifique²⁹. Bien au contraire, ces disciplines scolaires « représentent des configurations et reconfigurations, spécifiques des connaissances établies, mais ayant un fort

²⁸ « Il est obligatoire que les textes didactiques, dans leurs formes spécifiques et accessibles, ne soient pas épurés de leur substance scientifique, seule capable de leur conférer une identité épistémologique, mais, bien au contraire, qu'ils contiennent des éléments qui puissent particulariser l'activité de recherche, telles que la présence des hypothèses, des doutes, des difficultés jalonnant le parcours scientifique jusqu'à la découverte d'une nouvelle idée ». « Cette exigence, ajoute l'auteur, est obligatoire autant dans le cas des sciences exactes que dans celui des sciences humaines et sociales. », Emil Paun, *op.cit.*, p. 7

²⁹ Yves Chevallard écrit à ce propos que les « contenus de savoirs désignés comme étant à enseigner (...), en général préexistent au mouvement qui les marque comme tels. Quelquefois cependant (...), ce sont de véritables créations didactiques, suscités par les besoins de l'enseignement ... Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit alors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail, qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement, est appelé la transposition didactique ... », *La transposition didactique*, 1989, p. 39

indice d'originalité qui pourrait les transformer, parfois, en sources d'inspiration pour les chercheurs scientifiques des domaines concernés.) » (*ibid.*).

Pourtant, la transposition didactique ne se limite pas, notamment dans certaines didactiques, aux connaissances à caractère intellectuel, mais elle peut concerner aussi les savoir-faire (ou les habiletés), les savoir-être (ou les attitudes, les valeurs, etc.) liés aux connaissances à apprendre.

II.2.2. Relation d'enseignement

Cette relation s'établit, en classe, entre l'enseignant et l'élève. Elle suppose, bien entendu, un savoir à enseigner et à apprendre, sinon il n'y a point de relation d'enseignement. À la limite, comme le dit Denise Barbeau, on peut parler de « relation personnelle » entre l'enseignant et l'élève mais non de relation d'enseignement³⁰. Rappelons là aussi que la didactique générale s'occupe de l'étude des phénomènes d'enseignement-apprentissage en contexte scolaire. L'apprentissage en milieu naturel (non scolaire) ne relève pas de la didactique mais de la psychologie (Germain, Cl. : 26).

À l'intérieur de cette relation, les savoirs à transmettre sont considérés à partir de la logique de la classe ; ces savoirs font alors l'objet d'une transposition didactique dite interne. À entendre par transposition didactique interne l'ensemble des transformations que subit le curriculum formel « à l'intérieur de la relation professeur-élèves (...) »³¹ lors du processus d'enseignement et d'apprentissage. Emil Paun parle alors de deux *curricula* : un « curriculum réel » ou

³⁰ Cf. Denise Barbeau, *Interventions pédagogiques et réussite au CEGEP. Méta-analyse*, Les Presses de l'Université de Laval, 2007, pp. 9-10

³¹ « Ce rapport, ajoute Émil Paun, on le personnalise, on l'idéologise, on l'axiologise et on le sociologise. Il porte autant l'empreinte de la personnalité des acteurs, impliqués dans l'acte éducatif que celle du modèle socioculturel de l'acte éducatif, admis et légitimé à un moment donné. » (P. 8). Le curriculum prescrit subit alors des modifications, selon les situations d'enseignement-apprentissage, et se voit alors doté « de nouvelle signification curriculaire. » (P. 8) C'est pourquoi, comme le suggère l'auteur, la TDI peut être mieux saisie « dans le cadre des analyses concernant le contrat didactique qui décrit l'action et la relation réciproque – dans le plan cognitif et socioaffectif – entre professeur et son élève. » (P. 8). « Le contrat didactique s'objective dans un système d'attentes réciproques, ayant une double dimension, normative et interprétative personnelle. Le professeur doit gérer, d'une part, les savoirs prescrits, tout en respectant les exigences qui découlent de leur caractère normatif et prescrit, et, d'autre part, il doit produire, au niveau de l'élève, un processus de construction curriculaire et cognitive. » (P. 8)

selon l'expression de Chevallard (1985) « le savoir enseigné », et un « curriculum réalisé » ou le « savoir appris et retenu » (Chevallard)³².

II.2.3. Relation d'apprentissage

C'est la relation d'apprentissage qui se tisse entre l'élève et les savoirs dans une situation pédagogique précise (Barbeau, D. : 11). S'il est vrai que seuls les élèves apprennent et personne d'autre ne peut le faire à leur place, il n'en demeure pas moins que la manière dont les enseignants conçoivent leurs cours, les exercices qu'ils font faire à leurs élèves, les textes qu'ils leur font lire, etc.³³ « exercent également une grande influence sur les stratégies d'apprentissage et sur les stratégies d'étude des élèves »³⁴. Le travail des enseignants ne se limite pas à enseigner mais aussi et surtout à faire apprendre le savoir. Develay (1993) estime que « de spécialistes de l'enseignement, les enseignants ont à devenir des spécialistes des apprentissages scolaires »³⁵. Pour Legendre (1988, p. 618), un apprentissage n'a lieu que si et seulement si les trois dimensions cités *supra* (l'enseignant, le savoir et l'élève) sont mis en relation. L'apprentissage est « un processus interactif entre l'enseignant et l'élève », et en tant que tel, il est « une responsabilité partagée entre l'élève et l'enseignant », écrit Denise Barbeau (*op.cit.* : 12).

À l'intérieur de cette relation, la réflexion de l'enseignant, du didacticien porte sur ce que Claude Germain préfère appeler les « mécanismes d'appropriation » pour désigner tout ce qui se rapporte aux « processus d'apprentissage », aux « opérations mentales », aux « opérations cognitives », aux « styles cognitifs », aux « styles »

³² Cf. Yves Chevallard, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage, 1985

³³ « Les travaux actuels de didactique s'accordent très massivement sur l'aspect *constructiviste* de l'acquisition des connaissances, même si leurs problématiques et méthodologies sont variées, les unes s'inspirant par exemple du courant piagétien, alors que d'autres se réfèrent davantage à la psychologie cognitive qui modélise le traitement de l'information en interaction avec les acquis de l'intelligence artificielle. (...) »

Quels que soient les points en discussion, on reconnaît largement que la compréhension est quelque chose qui ne se transmet pas et qui ne peut s'opérer que moyennant la participation centrale de l'apprenant. Cela ne signifie nullement que l'enseignant n'ait pas une fonction centrale au cours de l'apprentissage, mais que celle-ci ne doit pas être pensée comme *substitutive*. Mieux vaut parler avec Bruner de « fonction d'étayage » de l'adulte, c'est-à-dire d'un mode d'intervention qui essaie de se régler sur le fonctionnement intellectuel de l'élève, afin de mieux en réussir le dépassement. », Jean-Pierre Astolfi, Michel Develay, *La didactique des sciences*, Paris : PUF, *Que sais-je ?* 1988, pp. 67-67, (ce sont les auteurs qui soulignent).

³⁴ Tardif, (1997) p. 15 ; cité par D. Barbeau, p. 11

³⁵ M. Develay, *op.cit.*, p. 36, cité par D. Barbeau, *op.cit.*, p. 11.

ou « stratégies d'apprentissage », etc. en contexte scolaire³⁶. Il s'agit des « mécanismes d'appropriation, par un apprenant, d'un certain contenu (disciplinaire ou non disciplinaire), par l'entremise d'un enseignant. » (Germain, Cl. : 30).

En somme, la didactique s'occupe de l'enseignement-apprentissage d'un savoir en contexte scolaire. Pour cela, le didacticien est tenu de connaître, rappelle Claude Germain, les buts et les finalités de l'enseignement-apprentissage ; maîtriser les procédés transformationnels des contenus à enseigner, les mécanismes d'appropriation d'un certain contenu et enfin la démarche didactique. Pourtant, toutes ces connaissances sont, certes, nécessaires mais non suffisantes pour l'élaboration d'une didactique spécifique ou générale (Germain, Cl. : 31).

III. Pédagogie et didactique³⁷ : rapports

Dans sa pratique de classe, l'enseignant est attentif à la fois au savoir à faire acquérir et à l'apprenant à instruire. Ce constat nous conduit à nous interroger sur la part qui reviendrait à la didactique et celle qui reviendrait à la pédagogie dans l'activité éducative ; et aussi sur les différents rapports qui pourraient s'établir entre la didactique et la pédagogie. Selon les auteurs qui ont réfléchi sur la question, ces rapports peuvent être d'opposition, d'égalité, de recouvrement ou de quasi-synonymie ou encore d'inclusion.

III.1. Rapport d'opposition

Pour certains auteurs dont Dieuzaide, la pédagogie et la didactique sont « deux disciplines rivales », mais complémentaires. L'acte éducatif étant divisé en deux blocs : la pédagogie s'occuperait de l'axe Enseignant-Apprenant et la didactique « cherche à assurer la transmission optimale des connaissances définies par les objectifs et les

³⁶ « Si l'on prend comme objectif la compréhension d'une notion donnée, il est inévitable qu'on soit amené à se poser la question de ce qui fait que l'élève parvient ou ne parvient pas au niveau de compréhension visé. C'est ainsi qu'on aborde la question de « l'activité cognitive » de l'élève, ce que l'on appelait autrefois le « raisonnement ». *Cognitif* signifie ici qu'il s'agit d'actions ou de modes de pensée en rapport avec un domaine de connaissance déterminé. En effet, il ne s'agit pas de dégager des lois générales, comme tente de le faire la psychologie, mais de s'intéresser à la manière dont l'élève traite un contenu et une situation donnés. », Jean Julo, « La didactique, c'est quoi exactement ? », *Cahiers de Beaulieu*, n°7. Rennes, Université de Rennes-I ? 1989, p. 77, c'est l'auteur qui souligne.

³⁷ Cf. Joseph Rézeau, *Médiatisation et médiation pédagogique*, Thèse de doctorat présentée et soutenue publiquement le 17 décembre 2001, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

contenus propres à chaque discipline »³⁸. Dans la mesure où elle s'occupe plus spécifiquement de la transmission-acquisition du savoir, la didactique se situerait sur les deux axes (Apprenant-Savoir et Enseignant-Savoir) du triangle didactique. La didactique pourrait, dans ce cas comme l'affirme Labelle, recevoir une définition double : « La pédagogie est la conduite ou l'accompagnement de celui qui s'éduque, ou encore la relation d'éducation établie entre l'éducateur et celui qui s'éduque. L'accent est mis sur les aspects relationnels de l'apprentissage. (...) La didactique concerne l'accès au savoir par celui qui s'éduque ou encore l'activité corrélative d'apprentissage et d'enseignement de celui qui vise à travers son éducation un développement lié à l'exercice de ses facultés intellectuelles. L'accent est mis sur la dimension cognitive de l'activité éducative »³⁹.

Il en ressort que l'activité éducative comporte deux dimensions : la dimension relationnelle (la relation d'éducation qui lie l'éducateur à celui qui s'éduque) et la dimension proprement cognitive (celle qui concerne l'accès au savoir par celui qui s'éduque). La première relève de la pédagogie, la seconde de la didactique.

III.2. Rapport d'inclusion

III.2.1. P INCLUSION D

Plusieurs auteurs, notamment dans le champ de la didactique des langues étrangères, s'accordent à inclure la pédagogie dans la didactique. La première étant, en effet, la composante appliquée de la seconde, comme le soutiennent Dabène, Bailly et Narcy.

Pour Dabène, la didactique des langues étrangères se définit « (...) par le va-et-vient permanent entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés⁴⁰ ». Pour Bailly, ce qui caractérise la didactique, c'est ce travail de théorisation auquel se livre l'enseignant, dans lequel « il s'agit (...) de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédago-

³⁸ Henri Dieuzeide, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, Paris : Nathan, 1994, p. 17, cité par J. Rézeau, *op.cit.*, p. 28

³⁹ Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, Paris : PUF, 1996, p. 4, cité par Rézeau, Joseph, *op.cit.*, p. 48

⁴⁰ Louise Dabène, « Exposé introductif », *Actes du premier colloque de l'A.C.E.D.L.E.*, École Normale supérieure de Saint-Cloud, 19-20 septembre 1989, p. 5 ; cité par J. Rézeau, *op.cit.*, p. 48

gique, les stratégies utilisées par l'enseignant (...)»⁴¹ ». Pour sa part, Narcy affirme qu'un « apprenant qui souhaite connaître une L2 doit accomplir un certain nombre de tâches (t1 et tn qui impliquent l'interaction de plusieurs paramètres (p1 et pn) ». Et d'ajouter que « le pédagogue peut se satisfaire de la simple connaissance des tâches et de l'influence des paramètres les plus marquants », par contre, « le didacticien se tournera vers les sciences sur lesquelles la didactique des langues s'appuie »⁴².

Se pose alors la question: Un bon enseignant doit-il être à la fois pédagogue et didacticien ? En fait, les deux sont étroitement liés comme le souligne Richterich : « La didactique des langues est la discipline qui s'efforce de mieux comprendre comment des actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage afin de proposer des moyens favorisant le passage de l'un à l'autre.⁴³ ». La didactique des langues a donc une double finalité : « comprendre » les actes d'enseignement en vue de « proposer des moyens » à même de favoriser l'apprentissage, car on enseigne bien quelque chose à quelqu'un pour le lui faire apprendre. Sans doute la didactique se voit-elle recouvrir la totalité des interactions du triangle didactique, tout en mettant le savoir au centre de ces interactions : « Dans son acception moderne, la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement-apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir.⁴⁴ »

III.2.2. D INCLUSION P

D'après des auteurs comme Filloux et Legendre, la pédagogie recouvre la totalité de l'acte éducatif, y compris les domaines que d'autres réservent à la didactique ou à la psychologie de l'apprentissage : « La finalité de la pédagogie est de déterminer les objectifs et les méthodes (stratégies et techniques) qui caractérisent la transmission sociale ou interindividuelle du savoir »⁴⁵. Selon Filloux,

⁴¹ Danielle Bailly, *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris : Nathan, 1997, p. 10, cité par Rézeau, Joseph, *op.cit.*, p. 48

⁴² Jean-Paul Narcy, « La problématique "Action Research" / Recherche Action et le travail coopératif », *ASp* n° 19-22/1998, (p. 229-238), pp. 50-51, cite par J. Rézeau, *op.cit.*, p. 49.

⁴³ René Richterich, « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », 1996, p. 57, cité par Rézeau, Joseph, *op.cit.*

⁴⁴ Françoise Raynal et Alain Rieunier, *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF, 1997, p. 108, cité par Rézeau, Joseph, *op.cit.*, p. 50

⁴⁵ Filloux, cité par Bailly, 1997, p. 31

la pédagogie s'occupe du processus d'enseignement-apprentissage dans sa totalité : P = axes Apprenant-Savoir, Enseignant-Savoir et Enseignant-Apprenant. Legendre soutient que la « relation pédagogique » subsume les domaines de la didactique, de l'enseignement et de l'apprentissage. Notons, par ailleurs, que les spécialistes de l'Éducation refusent de prendre en charge la composante « Savoir » de l'acte éducatif pour ne s'en tenir qu'à apprendre à apprendre. Ils renvoient donc la composante savoir aux spécialistes des disciplines.

III.2.3. Rapport de recouvrement réciproque

Dans un article au titre significatif, « Du "tout" didactique au "plus" didactique », Jean-Pierre Astolfi soutient que la différenciation entre pédagogie et didactique est une « différenciation de postures » plutôt qu'une « délimitation de territoires⁴⁶ ». Depuis l'avènement de la didactique, les rapports entre ces deux disciplines sont « rarement sereins ». Certains didacticiens dénigrent la pédagogie et les pédagogues en traitant leur approche d'« obsolète », de « peu scientifique » et de « trop idéologiquement chargée ». Les pédagogues le leur rendent bien en disant que finalement ce dont traitent « ces nouveaux venus » n'est rien que « des questions anciennes de l'histoire de la pédagogie ». Ainsi, non seulement on s'efforce de délimiter le territoire de chaque discipline, mais on demande à ce que chacun choisisse son camp (Astolfi, J.-P., 1997 : 67).

Jean-Pierre Astolfi n'est pas de cet avis : la frontière entre la didactique et la pédagogique est plutôt poreuse qu'étanche. En effet, rappelle-t-il, l'histoire récente de l'éducation montre qu'il y a un va-et-vient constant entre les deux disciplines et que, de surcroît, il y a du didactique dans toute réflexion pédagogique et du pédagogique dans toute réflexion didactique.

Contre le « Tout » pédagogique, Astolfi affirme que la question des contenus n'a jamais été complètement absente des préoccupations des pédagogues. Il cite Louis Not qui affirme, dans son livre *Les pédagogies de la connaissance* (1979) que toutes les pédagogies, même celles dont le souci affiché, n'est pas la référence aux savoirs, ne peuvent pas faire fi de la question des contenus. Cela est d'autant plus évident que le contrat pédagogique, comme le rappelle Janine Filloux, s'établit principalement sur la contrainte scolaire des savoirs. Et Astolfi d'en

⁴⁶ Jean-Pierre Astolfi, « Du 'tout' didactique au 'plus' didactique », *Revue Française de pédagogie*, n° 120, juillet-sept. 1997, (p. 67-73), p. 67

déduire que la didactique ne peut pas ne pas « admettre son inscription dans une lignée et reconnaître ses précurseurs » (*ibid.* : 68).

Les didacticiens, se disant s'inscrire dans une perspective scientifique, prétendent comme Yves Chevallard rompre, radicalement, avec le préalable existant et s'éloigner des approximations pédagogiques ». Pour ces didacticiens, il n'y a point de pédagogique dans la didactique. C'est cette position de principe, celle d'un Édouard Claparède, que rappelle Daniel Hameline lors d'une intervention à Valence en 1994, à un public de didacticiens. Claparède critiquait ceux qui, à la suite d'Herbard développaient des systèmes pédagogiques sophistiqués sans base suffisamment solide, et appelait de ses vœux l'instauration de nouveaux fondements scientifiques » (Astolfi, *op.cit.*). Et Daniel Hameline d'ajouter « malicieusement » qu'au bout du compte tout ce qui reste de l'œuvre de Claparède « n'est pas précisément sa scientificité » (cité par Astolfi, *op.cit.*).

Si l'on n'y regarde de près, soutient Astolfi, on va vite s'apercevoir qu'il y a au cœur de toute entreprise didactique des considérations d'ordre pédagogique, comme on peut le constater dans la « théorie des situations didactiques » de Guy Brousseau (qui se veut pourtant didactique, vu qu'elle se présente comme étant étroitement attachée aux contenus de savoir)⁴⁷, notamment à travers les concept d'effet Topaze et Jourdain. On ne voit pas en quoi ces effets « seraient spécifiques de ces contenus-là », écrit Astolfi (*ibid.*). Et d'ajouter que : « Fondée notamment sur le concept de dévolution, la théorie des situations rejoint à bien des égards la « ruse » de Jean-Jacques Rousseau prêchant dans L'Émile l'art difficile de « tout faire en ne faisant rien », (...). De Rousseau à Brousseau, il n'y aurait ainsi pédagogiquement qu'un pas ... » (*ibid.*). Jean Houssaye, lui aussi refuse la segmentation ainsi opérée dans le champ de l'enseignement-apprentissage : la pédagogie s'occuperait de la relation maître-élève, alors qu'il reviendrait à la didactique de se concentrer sur les savoirs.

Philippe Meirieu, en s'interrogeant en 1987 sur la place respective de la didactique et de la pédagogie, conclut ceci :

⁴⁷ « Censée s'appuyer sur les contenus mathématiques spécifiques de l'école primaire, la théorie les dépasse en fait largement et se présente comme une réponse plus générique aux « paradoxes de l'apprentissage » pointés par l'auteur (Brousseau 1986) », J.P. Astolfi, *op.cit.*, p. 68

« À travers les nombreux débats qui opposent la pédagogie centrée sur l'enfant et la didactique centrée sur les savoirs, se réfractent un très vieux problème philosophique en même temps que des oppositions qui sont stériles, parce que l'apprentissage, c'est précisément la recherche, la prospection permanente dans ces deux domaines et l'effort pour les mettre en contact. Il faudrait enfin qu'on arrive à sortir de cette méthode qui consiste toujours à penser sur le mode de variation en sens inverse, à dire que plus je m'intéresse à l'élève, moins je m'intéresse au savoir ou plus je m'intéresse au savoir, moins je m'intéresse à l'élève... » (Meirieu, Ph., 1987).

Pour Meirieu, didacticien et pédagogue, s'ils ne procèdent pas de la même manière ou n'approchent pas les phénomènes d'enseignement et apprentissage sous le même angle, il n'en demeure pas moins que l'un et l'autre regardent dans la même direction. Meirieu pose qu'une collaboration entre didacticien et pédagogue sera à même de jeter un éclairage nouveau sur la question essentielle qui les préoccupe à savoir l'apprentissage. Une telle collaboration est plus que souhaitable dans la mesure où elle sera, sans nul doute, profitable pour tous : didacticien, pédagogue, institution scolaire, élèves, etc.

Conclusion

La didactique est née à l'origine d'une interrogation sur les spécificités du savoir à enseigner (l'algèbre, la lecture, etc.). La pédagogie, dans la mesure où elle s'intéresse davantage à la relation maître-élève, développe des concepts généraux applicables à toutes les situations d'enseignement-apprentissage, indépendamment des contenus d'enseignement ou des connaissances à faire acquérir. Toutefois, la réflexion pédagogique, si elle ne porte pas directement sur des contenus spécifiques de savoir, elle développe des concepts généraux pour en favoriser l'enseignement-apprentissage.

Outre l'analyse des contenus d'enseignement, la didactique comme la pédagogie prête aussi une attention particulière aux pratiques des enseignants, aux apprentissages tels qu'ils sont vécus et construits par les élèves et à leurs interrelations. Cela revient à dire

que chaque élément du triangle didactique constitue un « pôle » de la réflexion du didacticien⁴⁸.

Il en ressort que si les modes de réflexion adoptés dans l'une et l'autre discipline sont différents, il n'en reste pas moins que didactique et pédagogie s'occupent des mêmes objets (les phénomènes d'enseignement) et s'assignent le même but, à savoir l'apprentissage, comme le souligne Philippe Meirieu⁴⁹.

Bibliographie

- ALTET, M., *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF, 1994
- ASTOLFI, J.-P., Develay, M., *La didactique des sciences*, Paris : PUF, Que sais-je ? 1988
- ASTOLFI, J.-P., « Du 'tout' didactique au 'plus' didactique », *Revue Française de pédagogie*, n° 120, juillet-sept. 1997, (p. 67-73)
- AUDIGIER, F., *Les services de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, 1985
- BAILLY, D., *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris : Nathan, 1997
- BARBEAU, D., *Interventions pédagogiques et réussite au CEGEP. Méta-analyse*, Les Presses de l'Université de Laval, 2007
- BESSE, H., « Méthodes, méthodologie, pédagogie », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, Méthodes et méthodologies, n° spécial, janvier 1995, (pp. 96-108) Paris : Hachette
- BROUSSEAU, G., *Études en didactique des mathématiques*, Université de Bordeaux – IREM de Bordeaux, 1987
- CHEVALLARD, Y., « Les processus de transposition didactique et leur théorisation », http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_processus_de_transposition.pdf, consulté le 25.03.2017
- CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage, 1985
- Couturier, Ch., « EPS : 'Matrice disciplinaire' vous avez dit : « matrice disciplinaire » !? », entretien avec Christian Couturier autour de la matrice disciplinaire, le mardi 21 mai 2013. Propos recueillis par Antoine Maurice. (En ligne) Url : www.cafepedagogique.net, consulté le 21/05/2017.
- CUQ, J.-P., GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Nouvelle édition, 2005
- DABENE, L. (1989) « Exposé introductif », *Actes du premier colloque de*

⁴⁸ Henri Meniot, « La didactique de l'histoire et ses contenus ». En ligne le 12/10/2014. Url : <https://www.aphg.fr>, consulté le 18/11/2016.

⁴⁹ Cf. Philippe Meirieu, « Didactique », <https://www.meirieu.com>, consulté le 14/11/2016.

- l'A.C.E.D.L.E.*, École Normale supérieure de Saint-Cloud, 19-20 septembre
- DEVELAY, M., *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 1995
- DEVELAY, M., *L'envers du tableau – Quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, ESF éditeur, 1ère édition 1993, 3ème édition 1997
- DIEUZEIDE, H., *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, Paris : Nathan, 1994
- GALISSION R. et Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, « F », 1976
- Germain, Cl., « Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée », <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-3-nos1-2-art-germain.pdf>, p. 27, consulté le 15/05/2017
- HOUSSAYE, J., (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 1993
- JOHSUA, S. et DUPIN, J.-J., *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris : PUF, 1993
- JOHSUA, S. et LAHIR, B., « Pour une didactique sociologique », *Éducation et sociétés*, n°4/1999/2, pp. 29-56
- JULO, J., « La didactique, c'est quoi exactement ? », *Cahiers de Beaulieu*, n°7. Rennes, Université de Rennes-I, 1989
- LABELLE, J.-M., *La réciprocité éducative*, Paris : PUF, 1996
- LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Montréal : Larousse, 1988
- MATAGNE, P., « Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? », http://www.ipecformation.typepad.fr/ipec_formation/files/questce_quune_discipline_scolaire.pdf, consulté le 22/05/2017
- MARTINAND, J.-L., in *Adapt*, « Approche de la didactique », 1991
- MEIRIEU, Ph., *Pédagogie et didactique*, in *Didactique ? Pédagogie générale ?*, Nancy: MAFPEN, 1987
- MEIRIEU, Ph., « Didactique », <https://www.meirieu.com>, consulté le 14/11/2016.
- MENIOT, H., « La didactique de l'histoire et ses contenus ». (En ligne) Url : <https://www.aphg.fr>, consulté le 18/11/2016.
- NARCY, J.-P., (1998) « La problématique "Action Research" / Recherche Action et le travail coopératif », *ASp* n° 19-22, pp. 229-238
- PAUN, E., « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire », *Carrefours de l'éducation* n°22/2006/2, p. 3-13. DOI 10.3917/cdle.022.0003
- RAYNAL, F. et Rieunier, A., *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF, 1997
- REZEAU, J., *Médiatisation et médiation pédagogique*, Thèse de doctorat présentée et soutenue publiquement le 17 décembre 2001, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

