



**HAL**  
open science

## Démêlés autour de la tension dialectique didactique(s)-pédagogie : une controverse à dépasser ?

Éric Saillot, Ingrid Verscheure

### ► To cite this version:

Éric Saillot, Ingrid Verscheure. Démêlés autour de la tension dialectique didactique(s)-pédagogie : une controverse à dépasser ?. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 2018, *Mêlées et démêlés, 50 ans de recherches en sciences de l'éducation*, 40, pp.11-23. 10.4000/dse.2587 . hal-02619048

**HAL Id: hal-02619048**

**<https://hal.science/hal-02619048>**

Submitted on 25 May 2020

**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.

## **Démêlés autour de la tension dialectique didactique(s)-pédagogie : une controverse à dépasser ?**

**Éric SAILLOT**

CIRNEF, Université de Caen Normandie, France

**Ingrid VERSCHEURE**

UMR EFTS, Université Toulouse-Jean Jaurès, France

### **Introduction : Positionnements conceptuels des participants au symposium**

Dans le cadre du colloque « *Mêlées et démêlés, 50 ans de recherches en sciences de l'éducation* » (Toulouse, 20-22 septembre 2017), ce symposium sur la tension dialectique didactique(s)-pédagogie a permis de mener des débats intéressants afin d'essayer de comprendre s'il s'agit d'une controverse dépassée ou au contraire encore vive. Onze communications ont été présentées dans ce symposium. Les participant.e.s<sup>1</sup> ont pour la plupart présenté leur positionnement conceptuel relatif à cette tension dialectique entre pédagogie et didactique(s). Certains ont rappelé que celle-ci est apparue progressivement après l'émergence des recherches en didactique dans les années 70, nourrissant des débats scientifiques, voire des controverses, pour tenter de délimiter les frontières et les territoires respectifs. De nombreux participant.e.s s'appuient sur l'article structuré autour d'un dialogue entre Jean-Pierre Astolfi et Jean Houssaye (1996) qui permet de cibler les principales controverses et de tenter de les dépasser en postulant une différence de posture plus qu'une différence de territoire entre didactique et pédagogie. Cependant, s'il fallait délimiter une frontière qui fasse relativement consensus, il semble que les didactiques des disciplines se fondent sur leurs spécificités épistémologiques, c'est-à-dire leurs préoccupations majoritaires en termes de savoirs et la pédagogie serait focalisée sur

---

1 Martine Champagne et Lalina Coulangue (Université de Bordeaux), Christiana Charalampopoulou (Université Toulouse 2), Mélanie Dumouchel et Catherine Lanaris (Université du Québec), Caroline Ladage et Cécile Redondo (Université d'Aix-Marseille), Nathalie Panissal et Fabienne Viallet (ENSFEA et Université Toulouse 3), Élisabeth Plé (Université de Reims), Bruno Robbes (Université de Cergy-Pontoise), Christophe Roiné (Université de Bordeaux), Éric Saillot (Université de Caen), Antoine Thépaut (Université de Lille), Ingrid Verscheure et Chantal Amade-Escot (Université Toulouse 2), et un grand témoin : Jean-Louis Martinand (Professeur émérite de Didactique des sciences et techniques, UMR STEF ENS Cachan).

des préoccupations en termes de relations interindividuelles maître-élèves ou entre pairs. Les « *composantes pédagogiques* » de la situation d'enseignement seraient donc des phénomènes non didactiques, c'est-à-dire non rattachés à la transmission d'un savoir spécifique : les dimensions affectives des relations, les formes interactives et la gestion de la communication dans la classe (Marchive, 2008). S'il fallait proposer des définitions qui pourraient faire consensus, nous pourrions proposer deux définitions plusieurs fois évoquées par les participant.e.s : La pédagogie serait « un mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissages qui s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations de classe, liées aux relations entre enseignant et apprenant et entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation, etc. sans prendre en compte spécifiquement les contenus disciplinaires » (Delcambre, 2013, p. 157), et la didactique serait la science des conditions et des contraintes de la diffusion (et de la non-diffusion) des praxéologies au sein des institutions de la société (Chevallard, 2010).

Ceci étant posé, les participants et participantes proposent des variations dans leurs positionnements au regard de cette tension dialectique. Éric Saillot (s'appuyant sur Astolfi, 1997a) met en évidence le fait que cette frontière relativement consensuelle est discutable et met l'accent sur une articulation indispensable entre les compétences pédagogiques et didactiques des enseignants pour réussir à étayer correctement les élèves. De son côté, Christophe Roiné, évoque un « *faux-débat* » et prends pour hypothèse de travail, la conception classique de l'opposition pédagogie - didactique donnée par Michel Develay (1997, p. 63) « le didacticien considère que la spécificité des contenus est déterminante pour expliquer les réussites et les échecs. En revanche, le pédagogue se centre sur les relations en classe entre élèves, entre élèves et enseignants, et se rend attentif aux relations de pouvoir, d'amour, de haine [...] », tout en précisant que cette distinction n'est qu'apparente. De même, pour Antoine Thépaut, la distinction pédagogie – didactique s'estompe lorsqu'on s'intéresse à ce qui se passe concrètement dans les classes, précisant que les didacticiens s'intéresseraient peu aux phénomènes de gestion de classe quand les pédagogues minimiseraient eux l'importance des contenus de savoir. En s'appuyant sur des recherches dans le champ des didactiques des disciplines, Martine Champagne et Lalina Coulange positionnent le pédagogique et le didactique sur un axe spécifique - générique. Elles tentent notamment de distinguer les phénomènes didactiques des dimensions pédagogiques du point de vue de l'intentionnalité des acteurs en situations d'enseignement et d'apprentissage. Dans la même veine, Christiana Charalampopoulou s'appuie sur les travaux de Weisser (2010) qui vise à un consensus entre pédagogie et didactique(s) pour éviter le risque d'une perte de sens et propose ainsi un *continuum* entre didactique(s) et pédagogie(s). Pour leur part, Ingrid Verscheure, Claire Debars, Chantal Amade-Escot et Martine Vinson considèrent que l'abord didactique des situations de classe s'articule à des phénomènes non didactiques : les formes interactives,

la gestion de la communication dans la classe et les modes d'organisation sociale des élèves. Ce sont les « *composantes pédagogiques* » de la situation d'enseignement (Marchive, 2008), qui sont liées aux finalités que l'enseignant.e assigne à la tâche, à la représentation qu'il/elle a de son rôle, à ses conceptions politiques. Cécile Redondo et Caroline Ladage précisent qu'elles s'inscrivent dans une approche anthropologique du didactique (Chevallard, 2003). Elles postulent l'intérêt d'analyser le phénomène de codétermination, qui offre un cadre d'analyse aux différents phénomènes qui influencent le didactique dans la société. Selon ces auteures, la pédagogie est l'un de ces niveaux où se nichent des conditions et contraintes déterminant « *le surgissement du didactique dans une situation sociale [qui] se traduit par la création de conditions supposées accroître la probabilité de survenue d'un apprentissage donné.* » (Chevallard, 2010, p. 10). Afin de repérer une éventuelle frontière adéquate entre prise en compte de l'enjeu didactique et de l'enjeu pédagogique, et ce d'autant plus dans des situations didactiques où le milieu pour l'étude est en même temps objet d'étude (ce qui est le cas des sorties ou des expériences par exemple) elles prônent l'urgence d'une prise en compte solide de l'adéquation entre projets didactiques et modes pédagogiques. Nathalie Panissal et Fabienne Viallet (s'appuyant sur Marchive, 2008) parlent d'une opposition stérile entre le pédagogique et le didactique. La transmission d'un savoir (côté didactique strict) est entrelacée à des événements (les composantes pédagogiques) qu'il qualifie de *non didactiques* comme les règles de classe, les relations, les modalités de travail, la communication en classe, les modalités de regroupements des élèves. Elles précisent qu'il devient extrêmement compliqué de vouloir démêler les deux concepts tant le pédagogique constitue le liant du dispositif éducatif et concluent sur le fait que tout enseignement entrelace le didactique et non didactique (le pédagogique). De même, Mélanie Dumouchel et Catherine Lanaris traitent dans leur texte de la tension entre les concepts de didactique et de pédagogie au regard de la responsabilisation et du partage des pouvoirs dans une classe, elles refusent de « *choisir leur camp* » et tentent de mettre en évidence ce que l'on peut gagner en tissant des liens entre les deux, en argumentant qu'il s'agit d'un même combat pour l'enseignant au regard de son rôle tant dans le processus de dévolution que de responsabilisation, qui serait le même, puisqu'il s'agit d'une question de partage des pouvoirs. Enfin, Nathalie Denizot et Bruno Robbes, croisant de manière originale leurs regards de pédagogue-chercheur et didacticienne, précisent que pédagogie et didactique entretiennent des rapports complexes. Ils évoquent une frontière floue et concluent sur le fait que, comme le rappelle Delcambre (2013, p. 158), « *les situations de classe [...] sont vécues par les sujets didactiques, la plupart du temps, comme indissociablement pédagogiques et didactiques* ».

Ainsi, la richesse des débats, voire des controverses autour de cette tension dialectique, s'explique par les postulats et positionnements conceptuels divers des chercheur.e.s sur cette question, variations qui se reflètent d'ailleurs dans leurs choix empiriques que nous allons présenter succinctement dans la partie

suivante. L'ensemble de ces contributions devraient être publiées dans un numéro thématique de la revue belge *Éducation & Formation* fin 2018.

### **Approches empiriques présentées par les chercheurs pour analyser la tension dialectique didactique(s)-pédagogie**

Les approches empiriques les plus nombreuses présentées dans ce symposium ont été menées en didactique(s) par des didacticien.ne.s (du français, des mathématiques, de l'Éducation Physique et Sportive (EPS), des questions socialement vives, des sciences ou de l'éducation au développement durable) qui questionnent dans leurs analyses la place de la pédagogie ou plutôt celle des « *composantes pédagogiques* » (Marchive, 2008), c'est-à-dire les dimensions non didactiques.

Parmi ces approches, une équipe de didacticiennes représentée par Ingrid Verscheure et Chantal Amade-Escot est venue au symposium présenter une contribution collective écrite avec Martine Vinson et Claire Debars. Elles proposent de questionner la dialectique entre pédagogie et didactique(s) à la lumière des études de genre, plus précisément des recherches didactiques sur la construction sociale des rapports sociaux de sexe dans les espaces scolaires. La problématisation de la question du genre en didactique qu'elles développent vise à identifier les subtiles différenciations à l'œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage, en particulier en EPS. Leur méthodologie se réfère au cadre de l'action conjointe en didactique (Leutenegger, 2009; Sensevy, 2007) qui propose une diversité d'outils permettant d'accéder aux modalités de co-construction des savoirs et du genre en classe. Leurs recherches s'appuient sur des études de cas et croisent des données d'observation sur différentes séquences ainsi que des données d'entretiens (enseignant.e.s et élèves), toutes enregistrées de façon audio et vidéo. Leur analyse développe le concept de « *positionnement de genre* » afin de rendre compte des conditions qui président à la production des savoirs scolaires en classe (Amade-Escot, Elandoulsi & Verscheure, 2015). Leurs résultats soulignent des dynamiques différentielles du contrat didactique selon le genre sans pour autant oublier les composantes pédagogiques. Dans l'optique de ce symposium, elles ont mis la focale sur les formes variées de co-détermination « du » didactique et « du » pédagogique dans la manière dont s'actualisent, en classe, les dimensions génériques et spécifiques de la construction scolaire des inégalités filles - garçons.

Un duo de didacticiennes (du français et des mathématiques), Martine Champagne et Lalina Coulangue, a participé aux débats du symposium à partir de leur étude de cas en mathématiques qui compare les points de vue didactique

et pédagogique sur la *secondarisation*<sup>2</sup> des pratiques langagières. Elle propose l'analyse de la *secondarisation des pratiques langagières* d'une enseignante et de ses élèves de CM1 (9-10 ans) sur un ensemble de six séances observées d'enseignement-apprentissage des fractions qui reposent ainsi sur (1) une étude épistémologique préalable des connaissances et des savoirs liés à la notion de fraction; appréhendée au niveau scolaire considéré, comme un « *partage de l'unité* », (2) des analyses *a priori* et *a posteriori* des situations d'enseignement et d'apprentissage, et (3) la recherche d'indicateurs langagiers à la fois écrits et oraux (du point de vue de l'enseignant ou de l'élève) spécifiques de la notion en jeu – via l'étude de transcriptions des séances filmées. Dans leur analyse, elles tentent d'identifier les indicateurs langagiers du processus de *secondarisation*, avant de s'attarder sur les principaux gestes professionnels langagiers, et finalement de réduire la focale sur objet d'étude: le schéma. Elles orientent ensuite leur analyse sur les interactions langagières de l'enseignante avec un élève en difficulté scolaire, comparant les points de vue didactiques et pédagogiques des deux acteurs de ces interactions. Elles soulignent qu'enseignant et élèves semblent régulièrement « en tension » entre des prises de décisions qui relèvent de contextes variés, tantôt pédagogiques tantôt didactiques.

Un didacticien de l'EPS, Antoine Thépaut, a abordé la problématique des relations entre didactique et pédagogie à travers la mise en discussion de deux outils de description des pratiques d'enseignement-apprentissage en EPS à l'école élémentaire: la notion de « *format pédagogique* » d'un côté, « *la dynamique du contrat didactique* » de l'autre. Il souhaite montrer dans ces deux études de cas l'impact des composantes du « *format pédagogique* » sur la nature et le nombre des régulations didactiques émises par les professeurs d'école lors des deux séances observées et filmées à l'aide de deux caméras, l'une en plan large sur l'ensemble de l'espace d'action, l'autre en plan restreint sur l'enseignant et équipée d'un micro-cravate. Les discours des acteurs ont été retranscrits et les réalisations des élèves ont été décrites, afin d'élaborer des « *chroniques* » retraçant la dynamique des deux séances d'EPS (jeu collectif dans une classe de CE1 et basketball en CM1-CM2). Son analyse lui permet de réaffirmer l'hypothèse d'une complémentarité des points de vue didactique et pédagogique qui va à l'encontre de leur traditionnelle opposition.

Caroline Ladage est venue présenter une recherche menée avec Cécile Redondo sur l'éducation au développement durable (EDD) qui génère des questions aussi

---

2 La notion de *secondarisation* a été développée au départ par des didacticiens du français (Bernié, 2002; Jaubert et Rebière, 2002; Jaubert, Rebière et Bernié, 2003; Jaubert et Rebière, 2011). Initialement, elle a nourri l'étude des pratiques langagières dans l'enseignement d'une discipline scientifique (Rebière, Schneeberger et Jaubert, 2008), puis elle circule dans les didactiques disciplinaires (du français, des sciences, des mathématiques, de l'histoire, etc.). Elle est aussi largement reprise dans d'autres champs de recherche en éducation, telles que la sociologie ou la psychologie de l'éducation, d'un point de vue plus pédagogique sur la construction des inégalités scolaires (Bautier et Goigoux, 2004; Bautier, 2006; Bautier et Rayou, 2009). Cette circulation a conduit à des transformations de la notion qui sont assez représentatives de la tension dialectique entre didactique et pédagogie.

bien sur le plan didactique que pédagogique car elle nécessite des techniques et des outils pédagogiques spécifiques (enquête, travail de groupe, jardinage, débat...) qui représentent finalement un véritable enjeu didactique, d'après elles. Leur analyse s'appuie sur l'étude d'un corpus de textes proposant des situations d'EDD (501 exposés récoltés) associée à une enquête par questionnaires auprès d'enseignants en France (1531 enseignants intervenant à plusieurs niveaux) dans une visée exploratoire et compréhensive de leurs pratiques en EDD. Les chercheuses ont appréhendé « *l'outillage didactique* » d'un côté et « *les pédagogies* » d'un autre côté, avec une liste de 20 activités pédagogiques proposées (modalités de réponse avec l'échelle paire « *jamais, rarement, assez souvent, très souvent* »). Cette distinction méthodologique s'inscrit totalement dans les enjeux et débats de ce symposium sur la tension dialectique didactique(s)-pédagogie. L'analyse confirme un rabattement important sur le niveau des techniques pédagogiques: les enjeux de développement durable sont souvent peu explicités, l'attention se porte sur la mise en œuvre du mode pédagogique.

Nathalie Panissal et Fabienne Viallet ont contribué aux débats du symposium à partir de leur propre questionnement sur la pertinence du dilemme moral comme outil pédagogique pour servir l'enjeu didactique des questions socialement vives (QSV), à savoir mobiliser la pensée critique d'étudiants de L1 en IUT d'informatique suivant un enseignement spécifique sur l'éthique de l'informatique. Le corpus analysé est celui des réponses des étudiants à l'examen qui ont été saisies manuellement puis formatées pour être analysées avec le logiciel IRaMuTeQ, qui permet une analyse automatique de contenu qui permet de catégoriser les différents arguments utilisés par les étudiants. Nathalie Panissal et Fabienne Viallet ont ciblé comme objectif scientifique principal l'analyse du processus de pensée critique mobilisé par les étudiants dans leur écrit terminal. Leur recherche dans un champ comme la didactique des QSV qui aborde la complexité a renforcé chez les auteures l'hypothèse d'un entrelacement entre le didactique et non didactique (le pédagogique) dans l'esprit de l'approche d'Alain Marchive (2008).

Mélanie Dumouchel, du département didactique de l'Université du Québec à Montréal, est venue participer à ce symposium pour présenter un texte co-écrit avec Catherine Lanaris à partir d'une étude doctorale (Dumouchel, 2017) qui propose l'hypothèse d'une cohérence théorique entre la dévolution, en didactique des mathématiques et la responsabilisation, en gestion de la classe à travers le paradigme constructiviste. Cette approche compréhensive de l'enseignement des mathématiques au primaire au Québec s'est focalisée sur les pratiques de treize enseignant.e.s sélectionné.e.s suite à leurs réponses à un questionnaire qui avait pour but d'établir la représentativité théorique avec la plus forte adhésion possible au paradigme constructiviste. Ensuite, seuls neuf enseignants ont accepté de poursuivre la recherche vers l'entretien d'auto-confrontation dont le but était d'amener chaque enseignant à établir des liens entre « *ce qu'il y a à faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il aurait pu faire ou encore ce qui serait à faire* » (Duboscq & Clot, 2010, p. 265): il s'agissait de

décrire une situation d'enseignement apprentissage en mathématiques et de décrire sa gestion de la classe à travers celle-ci et au regard des trois phases (préparation, action et rétroaction). Cette recherche a appréhendé le partage de pouvoir entre l'enseignant.e et l'élève à travers le processus de dévolution et de responsabilisation comme étant la clé de voûte d'un lien indispensable entre la didactique et la pédagogie.

Élisabeth Plé a proposé quant à elle une recherche collaborative menée avec Isabelle Vasseur, qui cherche à comprendre comment la prise en compte dans la pratique de classe d'éléments relevant de la didactique des sciences peut progressivement modifier la pédagogie d'une enseignante d'école maternelle dont l'objectif principal reste le développement de compétences langagières chez de jeunes élèves. Élisabeth Plé rappelle que sa collaboration avec Isabelle Vasseur (l'enseignante de la classe) est relativement ancienne et a fait l'objet de plusieurs travaux antérieurs de co-construction de séquences pédagogiques sur des outils langagiers pour résoudre des problèmes de nature explicative (Plé, 2016) dans le contexte de l'école maternelle. Élisabeth Plé a demandé à sa collègue enseignante d'une classe de moyenne et grande section de préparer une séquence de classe dans le domaine « *découvrir le monde des objets et de la matière* » mettant en jeu un type d'écrits, « *l'écrit de positionnement* », dans lequel l'argumentation est centrale. Les cinq séances ont été filmées et certaines parties retranscrites. Les productions écrites des élèves (écrits réflexifs) ont été collectées, ainsi que « *le tableau de positionnement* ». Un entretien post a été mené avec l'enseignante. L'analyse montre que l'enseignante, nourrie par une formation à la didactique des sciences, a développé des gestes professionnels qui lui permettent de construire chez ses élèves des compétences langagières de haut niveau et des capacités à « *vivre ensemble* ». Élisabeth Plé considère également que le « *tableau de positionnement* » est un outil-pivot de la pédagogie de l'enseignante, mais les débats du symposium permettent de nous interroger sur cette analyse : s'agit-il en effet d'outils pédagogiques ou d'outils didactiques ?

Christophe Roiné a apporté un regard qui pourrait peut-être être qualifié de plus pédagogue ou de moins strictement didacticien à partir de la perspective anthropo-didactique (Sarrazy, 2002) pour s'intéresser au cas particulier d'enseignants de classe des Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), structure qui scolarise les adolescents « *en difficulté grave et persistante* » (circulaire 2015-176) dans certains collèges en France. Il présente l'enquête multi-niveaux (entretiens, questionnaires, observations, analyse de contenu) qu'il a menée (Roiné, 2009) afin d'interroger les représentations des enseignants de SEGPA sur la difficulté scolaire à partir notamment d'observations de séances d'enseignement en mathématiques pour ensuite analyser les discours institutionnels, pédagogiques, didactiques qui caractérisaient cette difficulté scolaire. Il rappelle qu'il avait constaté que les enseignants de SEGPA partagent des convictions communes pour expliquer l'échec de leurs élèves et des pratiques communes autour d'une « *pédagogie de la cognition* », nommée ainsi par l'auteur, car elle emprunte massivement aux concepts de la



psychologie cognitive (mémoire, transfert, métacognition, représentation mentale...). Christophe Roiné souligne que les approches pédagogiques et didactiques partageraient cette même pension à « *psychologiser* » l'échec scolaire. Christiana Charalampopoulou a proposé une analyse des pratiques des médiatrices du Musée Grec des Enfants (MGE) d'Athènes. Elle appréhende la visite muséale comme une situation d'apprentissage puisqu'elle implique une interaction entre un contenu d'enseignement et deux sujets intentionnellement engagés dans l'enseignement et l'apprentissage de ce savoir. S'appuyant sur les travaux anthro-pédagogiques d'Alain Marchive (2008), son analyse se focalise sur la « *médiation culturelle* », dans une approche descriptive et compréhensive d'une étude de cas, qui combine des dimensions didactiques avec des dimensions anthropologiques relevant du projet pédagogique de l'interprète du MGE (ou médiateur). L'étude des pratiques de médiation (vécu) a été suivie d'une analyse du discours de l'acteur sur la médiation effectuée auparavant (retour sur le vécu), à l'aide d'une grille d'observation et d'un guide d'entretien (Charalampopoulou, 2016). L'intérêt de cette recherche est de ne pas se limiter à une analyse *stricto sensu* didactique de la situation d'apprentissage dans les musées. En effet, le point de vue pédagogique a été associé à l'approche anthropologique qui porte sur les relations interindividuelles, l'organisation sociale et spatiale ainsi qu'à l'idéologie pédagogique et l'épistémologie spontanée des interprètes.

Bruno Robbes a apporté un éclairage de chercheur-pédagogue ou de chercheur en pédagogie qui a tenté une véritable collaboration avec une didacticienne. Leur recherche est basée sur une articulation ou un croisement de regard entre une analyse pédagogique menée par Bruno Robbes et une analyse didactique des séances observées réalisée par sa collègue Nathalie Denizot. Ils ont réalisé l'enregistrement vidéo de neuf séances de classe (fabrication de devinettes par des élèves de CP/CE1) en co-intervention réalisée dans le contexte du dispositif « *plus de maîtres que de classes* » (PMQC), ainsi que de l'enregistrement audio de 9 séances de préparation/débriefing. Ce corpus a dans un premier temps fait l'objet de deux analyses (pédagogique et didactique) distinctes, menées séparément. Puis les deux chercheurs ont tenté de croiser ces analyses pour essayer d'identifier leurs points de convergence et de divergence (en termes de focales, de cadres théoriques, de concepts, etc.). C'est ce croisement qui constitue l'originalité de cette contribution, qui cherche donc à explorer de manière « *méta* » ce qui rapproche et ce qui sépare les deux analyses, pédagogiques et didactiques, avec leurs intérêts et leurs éventuels points aveugles. Ces deux chercheurs situent leur démarche du côté de ceux qui pensent, d'une part, que pédagogie et didactiques sont bien « *des entités de nature [...] différente* » (Marchive, 2008, p. 7) et, d'autre part, qu'elles sont liées par une « *solidarité structurelle* » (Reuter, 2005, p. 190). Loin de vouloir masquer ce qui les différencie, chercheur-pédagogue et didacticienne souhaitent au contraire en faire un levier pour une meilleure appréhension des configurations complexes de l'activité d'enseignement-apprentissage.

Pour sa part, Éric Saillot a questionné la tension dialectique didactique(s)-pédagogie à l'aune de l'analyse des discours des enseignant.e.s sur leurs pratiques professionnelles à travers la lecture secondaire des corpus de ses recherches sur le dispositif PMQC et sur les classes sans notes dans un collège d'éducation prioritaire renforcée (REP+), soit dix-sept entretiens au total. Il a emprunté le cadre d'analyse du multi-agenda de préoccupations enchâssées de Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) qui refuse la partition didactique(s)-pédagogie et croise les travaux en didactique du français et l'approche d'ergonomie cognitive francophone (Leplat, 2000; Rogalski, 2003). À partir de la lecture secondaire de ces entretiens qui visaient à faire expliciter aux enseignants leurs principales préoccupations et tensions professionnelles face aux demandes institutionnelles de changement de pratiques, l'objectif de cette contribution est de comprendre si la tension dialectique didactique(s)-pédagogie est aussi présente dans les discours des enseignants sur leurs pratiques que dans les analyses de chercheurs sur ces mêmes objets.

### **Discussions et controverses autour d'une analyse croisée didactique(s)-pédagogie**

Les discussions et débats menés lors de ce symposium ont révélé certaines difficultés et controverses persistantes dans les analyses croisées de la tension dialectique didactique(s)-pédagogie, même si elles demeurent une perspective intéressante et potentiellement heuristique. Beaucoup de contributions défendent l'idée d'une certaine complémentarité des points de vue didactique et pédagogique, autorisant une tentative de dépassement de leur traditionnelle opposition. Malgré tout, si beaucoup affirment que pédagogie et didactique(s) sont bien « des entités de nature [...] différente » (Marchive, 2008, p. 7), certaines controverses ont mis en lumière les difficultés à arbitrer précisément cette double question de délimitation et de nature, notamment sur le plan conceptuel. Bruno Robbes a d'ailleurs fait sienne la citation de Jean-Pierre Astolfi (2008, p. 17) : « L'expert est celui qui, dans une situation donnée, "voit" ce qui échappe aux autres, grâce aux ressources de ses concepts bien davantage qu'à la précision de ses sens ». Encore faut-il que les chercheurs s'entendent sur ces concepts afin de ne pas être plus aveuglés par eux que par leurs sens.

Il nous paraît important de souligner qu'une majorité de participant.e.s étaient des didacticien.ne.s, ce qui a nécessairement une incidence sur la tenue des débats du symposium. En effet, l'approche conceptuelle et épistémologique semble être fortement influencée par la formation d'origine des chercheurs, ce qui est tout à fait normal finalement. Par conséquent, les didacticien.ne.s attendent de la précision et de la rigueur dans la manipulation des concepts de didactique(s) ou revendiqués comme tels, comme pour la *dévolution*, la *secondarisation* ou le *contrat didactique* qui ont suscité des discussions parfois vives. Il a même été question de rigueur scientifique qui serait plutôt du côté des didactiques, que ce soit sur les concepts clés, les contenus disciplinaires ou les

enjeux de curriculum, ravivant ainsi des controverses déjà anciennes soulignées par Christophe Roiné dans sa contribution.

Si les chercheurs en pédagogie ou en anthropo-didactique ont revendiqué une certaine plus-value de l'approche pédagogique, il a rapidement été question de paternité (ou maternité) intellectuelle et scientifique des notions ou concepts avancés. Comment légitimer l'avantage de l'analyse pédagogique des « *objectifs-obstacles* » empruntée au « *pédagogue* » Philippe Meirieu (1993) quand celui-ci l'a lui-même emprunté au « *didacticien* » Jean-Louis Martinand (1986) qui a d'ailleurs été le grand témoin de ce symposium. Ce dernier a souhaité à plusieurs reprises apporter certaines précisions épistémologiques et conceptuelles qui lui semblaient floues chez certain.e.s participant.e.s. Dans le même ordre d'idées, il est intéressant de souligner que les écrits de Jean-Pierre Astolfi sont parfois convoqués pour illustrer « *l'analyse pédagogique* », alors qu'il est l'un des plus grands didacticiens des sciences de la vie et de la terre, même si son approche très globale de la didactique l'a parfois rapproché de la pédagogie finalement. Cette manipulation scientifique de concepts qui migrent assez facilement d'un cadre à un autre est-elle fidèle sur le plan épistémologique ? Certaines pertes conceptuelles ne sont-elles pas à craindre comme lors du processus de transposition didactique décrit par Yves Chevallard (1985) ? Isabelle Stengers (1987) a d'ailleurs analysé cette question des concepts qui deviennent « nomades » lorsqu'ils voyagent d'une science de la nature à une science de l'Homme, et se généralisent ou se naturalisent avec des significations différentes.

Conjointement à cette question de la précision conceptuelle se pose la délicate question des frontières entre composantes didactiques et pédagogiques. En effet, malgré les efforts pour s'adosser à un cadre qui se veut précis (Marchive, 2008), il semble parfois que ce qui est pédagogique pour les didacticien.ne.s est surtout « *non didactiques* », mais comme ce qui est didactique pour les pédagogues semble surtout « *non pédagogique* », les lignes de frontières semblent mouvantes et parfois floues d'une analyse à une autre. Il semble même que ce qui est qualifié de « *pédagogique* » l'est essentiellement à partir des éléments de discours et d'analyse des enseignant.e.s eux-mêmes. Les qualificatifs « *pédagogiques* » et « *didactiques* » pourraient parfois glisser plus vers les vulgates enseignantes que vers les analyses strictement scientifiques. Ce dilemme a d'ailleurs été souligné par Éric Saillot dans son analyse des discours des enseignants sur leurs pratiques qui a fait ressortir deux traits saillants : l'illusion sémantique dans les discours des enseignants et le poids du formalisme pédagogique dans leurs discours sur leurs pratiques. Le champ lexical du pédagogique domine encore largement dans les discours des enseignants sur leurs pratiques, mais cela signifie-t-il pour autant une minoration des questions didactiques. Les écarts

classiques entre le dire et le faire<sup>3</sup> chez les enseignants n'échappent pas à cette question. D'ailleurs, Christophe Roiné pense que la tension didactique(s)-pédagogie est un faux débat, car dans la réalité de la classe, non seulement la distinction qui cantonnerait la didactique à la simple spécificité des savoirs et la pédagogie aux relations entre élèves et enseignant apparaît peu pertinente, mais encore, les différences de styles d'enseignement (Altet, 1993) concourent *in fine* à une même orientation qualifiée de « *mentaliste* ». D'ailleurs nous pourrions nous interroger sur le fait que le mot pédagogie ne soit pas au pluriel dans le titre de ce symposium, car il paraît évident qu'il y a plusieurs pédagogies comme il y a plusieurs didactiques. Finalement, les controverses didactique(s)-pédagogie seraient plus une affaire de chercheurs que de praticiens. Lorsqu'une nouvelle approche scientifique se développe, elle revendique à chaque fois plus de scientificité, comme actuellement les neurosciences qui tentent de mettre au placard les sciences de l'éducation. Donnons-nous rendez-vous dans dix ans afin de faire le point sur ces différentes controverses scientifiques lors du colloque des 60 ans des sciences de l'éducation.

---

3 Dans les recherches en sciences de l'éducation, et plus largement en analyse de l'activité professionnelle, il est classique de relever des écarts entre les dires des enseignant.e.s sur leurs pratiques et ce qu'ils font réellement *in situ*. Cette distinction est au cœur de l'ouvrage de Philippe Meirieu : *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

## Bibliographie

- Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (Dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Amade-Escot, C., Elandoulsi, S. & Verscheure, I. (2015). Physical Education in Tunisia: Teachers' Practical Epistemology, Students' Positioning and Gender Issues. *Sport, Éducation and Society*, 20(5), 656-675.
- Astolfi, J.-P. (1997). Du « tout » didactique au « plus » didactique. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 6773.
- Astolfi, J.-P. (2008). La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Astolfi, J.-P. & Houssaye, J. (1996). Didactique et pédagogie sont dans un bateau. Dans *Didactiques et pédagogies, Éducatons*, 7, Villeneuve d'Ascq : Émergences éditions.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), p. 29-48.
- Charalampopoulou, C. (2016). L'action éducative des musées pour la promotion de la citoyenneté démocratique : Un exemple de coopération entre éducations formelle et non formelle : objectifs, application, perspectives. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, Grenoble (126 p.). Deuxième édition augmentée 1991.
- Chevallard Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot (Éds.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Paris, Éditions Fabert.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation et didactique*, 4(1), 139148.
- Delcambre, I. (2013). Pédagogie. In C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter, & Y. Reuter (Éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 157-161). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Develay, M. (1997). « Origines, malentendus et spécificités de la didactique ». *Revue Française de Pédagogie*, 120, 59-66.
- Duboscq, J. et Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 255-286.
- Dumouchel, M. (2017). *L'articulation des liens entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste*. Thèse de doctorat inédit, Université du Québec en Outaouais.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*, Toulouse : Octarès.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques*. Bruxelles : Peter Lang.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière ; des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Bern : Peter Lang.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris : ESF éditeur.
- Plé, E. (2016). Suivre à la « trace » l'élaboration d'une communauté discursive scientifique scolaire pour apprendre en sciences : une étude de cas en école maternelle. In T. Philippot (Dir.). *Les traces de l'activité. Objets pour la recherche et outils pour la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Reuter, Y. (2005). La pédagogie du projet comme analyseur de la didactique du français. In Y. Reuter (Ed.), *Pédagogie du français et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan* (pp. 187-203). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert, *Revue Recherches en didactique des mathématiques*, 23(3), p. 343-388.

Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en S.E.G.P.A., Une contribution à l'étude des inégalités*. Thèse pour le doctorat de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Sarrazy, B. (2002). *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques : Contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire*, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Bordeaux 2, DAEST.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier. (Ed.). *Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. (p. 13-49). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Stengers, I. (1987). *D'une science à une autre, des concepts nomades*. Paris: Seuil.

Weisser, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage! *Questions Vives. Recherches en éducation*, 4(13), 291303.