



Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire

Saïd Tasra

► To cite this version:

| Saïd Tasra. Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire. 2017. halshs-01531812

HAL Id: halshs-01531812

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01531812>

Submitted on 2 Jun 2017

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.

Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire

Saïd TASRA

Laboratoire de recherche en Langues, Littérature, Communication et Didactique (2LCD)

Courriel : said.tasra@usmba.ac.ma

Plan

- I. Pédagogie : une théorie et une pratique éducatives
 - I.1. Pédagogie : une théorie éducative
 - I.2. Pédagogie : une pratique éducative
- II. Didactique : didactique générale et didactiques disciplinaires
 - II.1. Didactique générale
 - II.2. Didactique disciplinaire
 - II.2.1. Relation curriculaire
 - II.2.2. Relation d'enseignement
 - II.2.3. Relation d'apprentissage
- III. Pédagogie et didactique
 - III.1. Rapport d'opposition
 - III.2. Rapport d'inclusion et de recouvrement
 - III.3. Pédagogie et didactique : une simple différenciation de postures
- Conclusion
- Références bibliographiques

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, à savoir la relation à celui (l'enfant) qu'il faut conduire chez le magister, élever en vue de l'instruction ou de l'éducation¹.

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 se renvoyait « soit aux pratiques du pédagogue soit au discours plus ou moins savant qu'on peut tenir sur elles », écrit Henri Besse. Et d'ajouter qu'au « début du siècle, E. Durkheim s'en tient, en l'opposant au terme éducation, à cette seconde acception mais il nous semble que dans la plupart des discours ordinaires ou savants, c'est la première acception qui l'emporte »². Il en est de même dans le *Dictionnaire de didactique des langues*, où 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

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° spécial, janvier 1995, (pp. 96-108) p. 104

actions à exercer en situation d'apprentissage, leurs finalités et leurs orientations. Les auteurs donnent comme exemples : la simplicité, la progressivité, l'émulation³.

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 »⁴. Au sens 2, la pédagogie renvoie à un ensemble de méthodes, de procédés, de techniques mis en œuvre, selon la situation d'enseignement, par l'enseignant pour instruire et former les élèves⁵. Exemples : la
10 pédagogie audiovisuelle, pédagogie de projet, pédagogie active, etc. Dans le même sens, Marguerite Altet définit la pédagogie comme étant « (...) ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, (...) » et le pédagogue comme « celui qui facilite la transformation de l'information en savoir ... »⁶.

La pédagogie comporte alors un aspect théorique et un autre pratique. Loin d'être séparés, ces deux aspects s'enveloppent l'un l'autre⁷. Or, étant donné que « 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 surtout
20 par Michel Dabène et Christian Puren qui lui substituent le terme de didactique⁸.

II. Didactique : didactique générale et didactiques disciplinaires

Du grec ancien διδακτικός, didaktikós (« doué pour l'enseignement »), dérivé du verbe διδάσκω didásko (« enseigner », « instruire »). Étymologiquement, dans « didactique », l'accent est plutôt porté sur la relation au savoir à transmettre. Contrairement à la pédagogie qui est davantage centrée sur la relation maître-élève en vue de l'éducation, la

³ R. Galisson et D. Coste, *op.cit.*

⁴ *Ibid.*

⁵ « L'enseignement peut être conçue 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

⁶ *ibid.*, p. 5

⁷ « 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 conjointre 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

⁸ Cf. Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, *op.cit.*

didactique est davantage centrée sur le savoir à transmettre en vue de l'instruction.

La pédagogie et la didactique devraient donc être considérées dans leur relation de complémentarité⁹. Ceci est d'autant plus évident que l'enseignant, dans l'exercice de son métier, accomplit deux tâches : il gère, d'une part, le curriculum et de l'autre le groupe-classe¹⁰.

II.1. Didactique générale

10 La didactique est une discipline qui s'occupe de l'enseignement-apprentissage d'un certain contenu (la didactique générale), et de l'enseignement-apprentissage des connaissances déterminées relevant d'une discipline déterminée (Didactique spécialisée ou disciplinaire) et de leurs interrelations¹¹. La question centrale dans toute didactique est celle des savoirs, de leur enseignement-apprentissage dans un contexte scolaire précis. Sans cela, il n'y a pas de didactique¹².

20 L'origine de la réflexion didactique remonte vers la fin des années 60, à l'occasion de la « réforme des mathématiques modernes ». Et cette réflexion, dit Samuel Johsua, « a constitué une véritable révolution dans un secteur entier de l'enseignement »¹³. Le terme de didactique a, lui aussi, une histoire, ajoute Johsua. En fait, à l'époque, on hésitait entre le terme de didactique et celui d'« épistémologie expérimentale ». « Épistémologie », parce qu'il s'agit pour Guy Brousseau de l'organisation des savoirs ; et cette épistémologie est dite « expérimentale » étant donné qu'elle devait être mise en œuvre « en situation »¹⁴. Mais en fin de compte et pour plusieurs raisons, c'est le terme de didactique qui a été 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

⁹ 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

¹⁰ 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

¹¹ « (...) 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.

¹² 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

¹³ Samuel Johsua et Bernard Lahir, « Pour une didactique sociologique », *Éducation et sociétés*, n°4/1999/2, p. 30

¹⁴ *ibid.*, p. 31

dans des disciplines proches des mathématiques : dans la didactique de la physique (avec Francis Halbwachs) et peu après dans d'autres didactiques¹⁵.

Les principaux domaines d'investigation de la didactique sont : l'étude du curriculum (relation Enseignant-Contenu), l'étude de l'enseignement (relation Élève-Enseignant), l'étude de l'apprentissage (relation Élève-contenu), et les interrelations entre ces trois domaines¹⁶. Ces trois pôles de réflexion sont représentés historiquement par le « triangle pédagogique » (voir figure 1).

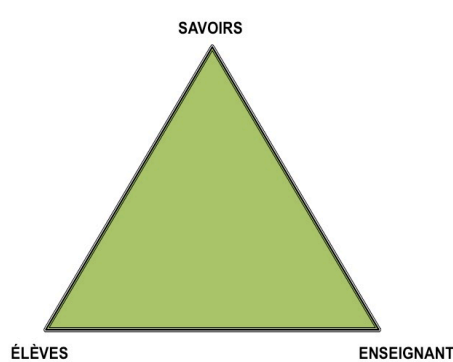


Figure 1 : Le triangle pédagogique

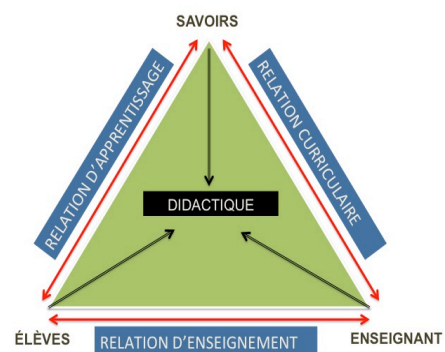


Figure 2 : Le triangle didactique

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.

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 »¹⁷.

¹⁵ *ibid.*

¹⁶ « Par ailleurs, dans la mesure où l'on conçoit ici la didactique générale comme l'étude des 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

¹⁷ 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

La didactique disciplinaire se définit relativement à une discipline. En effet, le propre de la réflexion didactique, c'est « l'interrogation sur la nature même du savoir scolaire qu'on voulait enseigner »¹⁸. On parlera alors d'une didactique des mathématiques, de la physique, du français, de l'histoire, de l'éducation physique et du sport, etc. En outre, on n'enseigne pas la poésie comme on enseigne les mathématiques, et on n'enseigne pas le solfège (la théorie de la musique) comme on enseigne la chimie. D'où la nécessité pour le didacticien de s'interroger sur ce qui est spécifique au savoir à enseigner¹⁹. 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 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, dit Johsua : 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 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 »²⁰.

Pour Samuel Johsua comme pour Bernard Lahir, les propositions pédagogiques sont des énoncés généraux, métaphysiques, parce qu'on ne sait pas vraiment de quoi on parle, ce en quoi on veut que les élèves soient actifs, développent un esprit critique, etc. Les énoncés métaphysiques, en l'occurrence les énoncés pédagogiques, sont, ajoute Bernard Lahir, des énoncés « très savants » ou « très abstraits », et « qu'on ne comprend pas vraiment et qui, au fond, n'ont pas à être compris »²¹.

D'autre part, les didacticiens, tels les médecins, cherchent à comprendre ce qui rend l'appropriation de telle ou telle discipline difficile. Aussi s'emploient-ils à la conception et à l'élaboration de nouvelles approches pour y remédier. Ils se livrent à un travail de fond sur les contenus-objets d'enseignement-apprentissage. Ce travail, qui reçoit le nom de transposition didactique (voir *infra*) consiste moins à « habiller » les contenus, [qu'à] les « travailler », [à] les adapter, voire

¹⁸ Samuel Johsua et Bernard Lahir, *op.cit.*

¹⁹ Cf. Guy Brousseau, *Études en didactique des mathématiques*, Université de Bordeaux – IREM de Bordeaux, 1987, p1

²⁰ Samuel Johsua et Bernard Lahir, *op.cit.*, p. 34

²¹ *ibid.*

[à] les inventer ... », ajoute Martinand²². Sans doute les principes pédagogiques tels que la simplicité, la motivation, etc., si nécessaires soient-ils, restent-t-ils, dans une perspective didactique, insuffisants.

II.2.1. Relation curriculaire

La relation curriculaire est la relation entre l'enseignant et le savoir à enseigner²³. 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 enseigner²⁴ (cf. la transposition didactique).

10 a) Matrice disciplinaire

L'école est certes le lieu où l'on apprend quelque chose, c'est cela sa mission. 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 ? La question ne se pose pas seulement, elle s'impose. De cette question découle, au moins, une autre : Sur la base de quels principes décide-t-on de ce qui est à enseigner ? C'est en réponse à ces deux questions que les didacticiens ont inventé le concept de matrice disciplinaire : la « matrice disciplinaire, dit à ce propos 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 »²⁵. Que faut-il entendre et comprendre par cette notion ? Avant de répondre à cette question, interrogeons-nous d'abord sur ce qu'est une discipline scolaire. Rappelons que le terme de « discipline scolaire » n'est pas d'un usage courant dans tous les pays comme l'explique Michel Develay²⁶.

Une discipline, telle qu'on se la représente couramment, est une « collection d'objets » (des dates en histoire, des cartes en géographie,

²² Jean-Louis Martinand, in *Adapt*, « Approche de la didactique », 1991, p. 34

²³ R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Montréal : Larousse, 1988

²⁴ Claude Germain, *op.cit.*, p. ?

²⁵ 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.

²⁶ « Les savoirs scolaires sont enseignées 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

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.), écrit Patrick Matagne.

10 Mais 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 et existent en dehors de l'école. Matagne cite plusieurs cas de figure : a) une discipline scolaire tel 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. ; d) il existe aussi des disciplines scolaires, comme le cas des disciplines professionnelles, qui ne renvoient à aucune discipline universitaire en particulier. Ces disciplines se constituent, en effet, de plusieurs
20 savoirs provenant de plusieurs sciences²⁷.

Toute discipline n'est pas forcément scolaire, même si elle peut le devenir. Une discipline scolaire est, certes, affiliée à une ou plusieurs discipline (s) universitaires mais sans pour autant être réductible à celle (s)-ci. Une discipline scolaire n'est pas une discipline universitaire, car l'une et l'autre ne partagent pas les mêmes finalités, et 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*). Une
30 discipline scolaire reste une construction propre à la logique scolaire. 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.

Mais qu'est-ce qui fait qu'une discipline qui existe en dehors de l'école rentre à l'école ? La réponse 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
40 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

²⁷ Cf. Patrick Matagne, « Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? », http://www.ipeformation.typepad.fr/ipec_formation/files/questce_quune_discipline_scolaire.pdf, consulté le 22/05/2017

l'École est la chose de la Société ; et que, pour cela, elle n'a pas de véritable autonomie *politique*. »²⁸. L'historien A. Chervel affirme lui aussi qu'« une discipline scolaire existe en fonction des besoins sociaux auxquelles elle est censée répondre ». Nul besoin de rappeler, à cet égard, que l'École, au même titre que la santé, la justice, l'armée, est une institution de l'État (dotée d'une mission éducative). Aussi toutes les décisions concernant le choix des programmes, etc. sont-elles des décisions politiques. Le pouvoir dont dispose le politique lui permet d'exercer une grande influence sur les plans financier, législatif, symbolique²⁹.

Or, le choix de telle ou telle discipline ne relève pas de la seule responsabilité du politique. Celui-ci peut, lui-même, être l'objet de pressions multiples. Cela revient à dire que le choix des savoirs à enseigner relève aussi de la responsabilité des syndicats, des experts mais aussi de l'université. Pour qu'une discipline rentre à l'école, elle doit, certes, bénéficier d'une légitimité politique, mais aussi d'une légitimité sociale et d'une légitimité scientifique. Et ce choix s'inscrit dans un paradigme. Mais qu'est-ce qu'un paradigme ? Pour aller plus vite, un paradigme est, selon les termes de Couturier, une vision du monde, un ensemble croyances, de valeurs qui structurent une société, « la dynamisent et la font évoluer »³⁰. 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.

Disons, en somme, que le choix de telle ou telle discipline est déterminé par des raisons qui ne sont pas scolaires. Et ces raisons sont politiques, idéologiques, sociaux, économiques, 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. La société assigne à telle discipline scolaire des visées ou des finalités éducatives. Et ces finalités 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 n'est ni les programmes de formation ni dans ces programmes, elle est à l'arrière-plan de ces programmes, ce qui préside à leur élaboration, ajoute Christian Couturier. Ainsi, se poser la question du pourquoi de tel programme de formation, de telle discipline, de telles compétences à acquérir, de tels objectifs à atteindre, « Voilà 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,

²⁸ Yves Chevallard, c'est l'auteur qui souligne.

²⁹ Christian Couturier, *op.cit.*

³⁰ *ibid.*

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 »³¹.

b) La transposition didactique

On doit l'introduction du concept de transposition didactique, notamment en didactique des mathématiques, à Yves Chevallard³² 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 proposé une théorie afin de rendre raison des phénomènes de transposition didactique³³.

10 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 ». Or, entre l'un et l'autre savoir il y a une « distance », un écart. Et cette distance, culturellement ajoute Chevallard, « *va de soi* »³⁴. Or, 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 ». Pourquoi cette distance doit être « assez courte » ? Cela tient à au moins deux raisons :

20 a) la réponse de Chevallard « se condense en une formule lapidaire : parce que *nul savoir enseigné ne saurait s'autoriser de Lui-même* »³⁵. Le savoir scolaire existe parce qu'un savoir savant existe. C'est celui-ci qui le cautionne épistémologiquement au regard de la société³⁶.

b) si les mathématiques enseignées ne sont pas, de toute évidence, (identiques à) celles des mathématiciens, il n'en demeure pas moins que les mathématiques enseignées doivent permettre à ceux à qui on les

³¹ *ibid.*

³² 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

³³ 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. (Cf. SJ, p. 32).

³⁴ « 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.

³⁵ 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.

³⁶ « (...) 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

10 enseigne de retrouver plus tard celles des mathématiciens. L'importance de ce processus de 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 »³⁷. 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 la transposition didactique. Dit autrement : si la distance entre le savoir savant et le savoir enseigné est évidente, la visée de toute « manœuvre transpositive » reste la ressemblance, c'est-à-dire la « conformité du savoir enseigné au savoir à enseigner » (Chevallard). Cette ressemblance, ajoute Chevallard, « s'évalue à la présence de certains *emblèmes*, et d'abord d'un certain *lexique* – si l'on donne à ce mot une acception étendue, qui inclue au plus large formalismes et graphismes. »

20 Yves Chevallard fait remarquer à ce propos que l'expression « savoir enseigné », fort usitée au sein de la communauté des didacticiens, « n'est pas d'un emploi culturel courant ». Non seulement l'expression est absente du langage de tous les jours, mais elle l'est aussi du lexique même de l'École. On parle de l'enseignement des mathématiques (ou de l'enseignement du français, de la philosophie, etc.) plutôt que des « mathématiques enseignées », (ou du « français enseigné », ou encore de la « philosophie enseignée », etc.). L'expression « savoir enseigné » appartient en propre, dit Yves Chevallard, à 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, en ces termes :

30 « 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. »³⁸

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 enseignée³⁹. Le savoir enseigné n'étant, somme

³⁷ Emil Paun, *op.cit.*, p. 5

³⁸ Yves Chevallard, *op.cit.*

³⁹ « 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

10 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 procède⁴⁰. D'autre part, ce que D'Alembert dénonce, ce n'est pas LA physique, mais une certaine physique relevant d'un certain paradigme, frappés tous deux d'obsolescence, d'incongruité. Dans le fond, ce qui est en cause, « c'est la congruence sociale de tel ou tel savoir ». On comprend dès lors qu'à travers la physique cartésienne, D'Alembert récuse le paradigme dans lequel cette physique prend sens, au profit d'une autre physique (la physique expérimentale) et donc d'un autre paradigme⁴¹. Et Chevallard de conclure en ces termes :

« 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 transposition didactique : externe et interne

20 La gestion du curriculum consiste, entre autres, en la construction du savoir scolaire : « C'est un processus complexe, influencé par de nombreux facteurs qui a comme point de départ l'ensemble du savoir scientifique et comme point final l'ensemble des connaissances acquises par les élèves »⁴². Émil Paun distingue deux types de transpositions didactiques : externe et interne. La transposition didactique décrite *supra* correspond à la transposition didactique externe. Par contre, la transposition didactique interne renvoie au processus d'enseignement-apprentissage, aux relations professeur-élèves et se rencontre de ce fait à l'intérieur de la relation d'enseignement.

30 La transposition didactique externe est une « scolarisation », ou une « didactisation » du savoir savant⁴³. Ce processus consiste en une

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.

⁴⁰ Selon l'expression de Chevallard : « On ne condamne pas les mathématiques enseignées en elles-mêmes, mais le savoir « savant » dont elles procèdent (...) », *op.cit.*

⁴¹ « 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.*

⁴² Émil Paun, *op.cit.*, p. 3

⁴³ 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 »⁴³. Dans le cas de la transposition didactique, l'objectif est autre : « rendre accessible la science

décontextualisation suivie d'une recontextualisation du savoir à enseigner⁴⁴. Le savoir savant est alors arraché à son contexte épistémologique 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.

a) La simplification

10 Il s'agit d'une représentation simplifiée du modèle scientifique de référence. La simplification doit s'effectuer dans le respect du sens scientifique de base ainsi que de l'identité conceptuelle du référent scientifique⁴⁵.

b) La transposition terminologique

Il s'agit de l'introduction de certains équivalents terminologiques permettant de rendre accessible le contenu à apprendre. Là aussi, il faut se garder de porter atteinte à « la substance sémantique des concepts scientifiques »⁴⁶.

20 c) L'introduction d'aspects figuratifs dans les textes didactiques : cela permet aux élèves de mieux 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 une espèce de

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.

⁴⁴Jean-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

⁴⁵ « 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. », Émil Paun, *op.cit.*, p. 7

⁴⁶ *ibid.*

vulgarisation scientifique⁴⁷. Bien au contraire, ces disciplines scolaires « représentent des configurations et reconfigurations, spécifiques des connaissances établies, mais ayant un fort indice d'originalité qui pourrait les transformer, parfois, en sources d'inspiration pour les chercheurs scientifiques des domaines concernés. »⁴⁸.

10 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. On peut, dès lors, distinguer deux conceptions de la transposition didactique : a) une conception restreinte : lorsqu'il s'agit de l'enseignement-apprentissage d'un contenu disciplinaire constitué pour l'essentiel de savoirs ou de concepts (Didactique des mathématiques) ; b) une conception élargie que l'on rencontre en didactique des langues.

Dans le cadre de la relation curriculaire, les savoirs sont traités à partir de leur logique⁴⁹. 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.

b) La relation d'enseignement

20 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'enseignement⁵⁰. Rappelons là aussi que la didactique générale s'occupe de l'étude des phénomènes d'enseignement-apprentissage en contexte scolaire. Par contre, l'étude de tout apprentissage en milieu naturel (non scolaire) ne relève pas de la didactique (qu'elle soit générale ou disciplinaire) mais plutôt de la psychologie⁵¹.

30 À l'intérieur de cette relation, les savoirs à transmettre sont considérés à partir de la logique de la classe. L'enseignant intervient auprès des élèves en vue de leur inculquer des savoirs : les aider à

⁴⁷ 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, suscitées 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

⁴⁸ *ibid.*

⁴⁹ Cf. Denise Barbeau, p. 10. Cf. Michel Develay, *L'envers du tableau - Quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, ESF éditeur, 1ère édition 1993, 3ème édition 1997 (282 pages).

⁵⁰ Cf. Denise Barbeau, *Interventions pédagogiques et réussite au CEGEP. Méta-analyse*, Les Presses de l'Université de Laval, 2007, pp. 9-10

⁵¹ Cf. Claude Germain, *op.cit.*, Principe 2, p. 26

donner un sens aux contenus d'enseignement. Pour cela, il met en œuvre plusieurs méthodes pédagogiques, se sert de plusieurs outils d'apprentissage (travail individuel, travail en groupe), dans la perspective de leur permettre de comprendre, d'assimiler les savoirs en question.

10 C'est donc à l'intérieur de cette relation que se rencontre la transposition didactique interne (TDI). Ce concept se définit comme étant l'ensemble des transformations que subit le curriculum formel lors du processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette transposition didactique est interne car « elle se produit à l'intérieur de la relation professeur-élèves (...) »⁵². Le professeur a à gérer, selon l'interprétation qu'il s'en fait, à la fois les savoirs prescrits et à agir dans le sens de les faire acquérir par l'élève. L'action du professeur consiste, dans ce cas, à faire subir au curriculum, des transformations débouchant sur deux types de curriculum, qu'Emil Paun appelle « curriculum réel » ou selon l'expression de Chevallard (1985) « le savoir enseigné », et « curriculum réalisé » ou le « savoir appris et retenu » (Chevallard)⁵³.

Parmi les concepts développés dans le cadre de la relation d'enseignement figure celui de contrat didactique.

20 c) La relation d'apprentissage

La relation d'apprentissage est « une relation entre l'élève et les savoirs dans une situation pédagogique précise »⁵⁴. S'il est vrai que seul l'élève apprend et personne d'autre ne peut le faire à sa place, il n'en demeure pas moins que le rôle de l'enseignant est essentiel dans l'accès des élèves aux savoirs scolaires à travers la manière dont il conçoit son cours, les exercices qu'il leur fait faire, les textes qu'il leur fait lire, etc.⁵⁵ À ce sujet, Tardif (1997) ne manque pas de souligner que

⁵² « 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)

⁵³ Cf. Yves Chevallard, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage, 1985

⁵⁴ D. Barbeau, *op.cit.*, p. 11

⁵⁵ « 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

« (...) les enseignants exercent également une grande influence sur les stratégies d'apprentissage et sur les stratégies d'étude des élèves »⁵⁶. Cela dit, la tâche de l'enseignant ne consiste pas seulement 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 »⁵⁷. Pour Legendre (1988, p. 618), un apprentissage n'a lieu que si et seulement si les trois éléments cités *supra* sont mis en relation. C'est « un processus interactif entre l'enseignant et l'élève », et en tant que tel, il est « une responsabilité partagé entre l'élève et l'enseignant », écrit Denise Barbeau⁵⁸, et résulte de l'interaction de ces trois dimensions que sont : l'enseignant, le savoir et l'élève.

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 » ou « stratégies d'apprentissage », etc. en contexte scolaire⁵⁹. Il s'agit des « mécanismes d'appropriation, par un apprenant, d'un certain contenu (disciplinaire ou non disciplinaire), par l'entremise d'un enseignant. »⁶⁰

En somme, la didactique s'intéresse au domaine de l'enseignement dans sa relation avec celui de l'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 ; les

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).

⁵⁶ Tardif, p. 15 ; cité par D. Barbeau, p. 11

⁵⁷ M. Develay, *op.cit.*, p. 36, cité par D. Barbeau, *op.cit.*, p. 11.

⁵⁸ D. Barbeau, *op.cit.*, p. 12

⁵⁹ « 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.

⁶⁰ Claude germain, *op.cit.*, p. 30

procédés transformationnels des contenus à enseigner ; les mécanismes d'appropriation d'un certain contenu ; et enfin la démarche didactique. Toutes ces connaissances sont, certes, nécessaires mais non suffisantes pour l'élaboration d'une didactique spécifique ou générale⁶¹.

III. Pédagogie et didactique⁶² : quels rapports ?

10 Dans sa pratique de classe, l'enseignant est tenu d'accorder une attention particulière 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. D et P : rapport d'opposition

20 Pour certains auteurs dont Dieuzaide, la pédagogie et la didactique sont « deux disciplines rivales », mais complémentaires. L'acte éducatif est alors divisé en deux blocs : la pédagogie s'occuperait de l'axe Enseignant-Apprenant alors que la didactique « cherche à assurer la transmission optimale des connaissances définies par les objectifs et les contenus propres à chaque discipline »⁶³. 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 corrélatrice 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 »⁶⁴.

30

Il en ressort que l'activité éducative comporte deux dimensions : la dimension relationnelle (c'est-à-dire la relation d'éducation qui lie l'éducateur à celui qui s'éduque) et la dimension proprement cognitive

⁶¹ Cf. Claude Germain, *op.cit.*, p. 31

⁶² Cf. Joseph Rézeau, *Médiatisation et médiation pédagogique*, Thèse de doctorat présentée et soutenue publiquement le 17 décembre 2001, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

⁶³ Henri Dieuzeide, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, Paris : Nathan, 1994, p. 17, cité par J. Rézeau, *op.cit.*, p. 28

⁶⁴ Jean-Marie Labelle, *La réciprocité éducative*, Paris : PUF, 1996, p. 4, cité par Rézeau, Joseph, *op.cit.*, p. 48

(celle qui concerne l'accès au savoir par celui qui s'éduque). La première dimension relève de la pédagogie quant à la seconde, elle relève de la didactique.

III.2. D et P : Rapport d'inclusion ou de recouvrement

III.2.1. P INCLUSION D

Plusieurs auteurs, notamment dans le champ 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.

- 10 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 concernés⁶⁵ ».

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 pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignant (...)»⁶⁶.

- 20 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.⁶⁷ » ; d'où la question : Un bon enseignant doit-il être à la fois pédagogue et didacticien ?

- 30 En fait, les deux sont étroitement liés comme le rappelle Richerich : « 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.⁶⁸ ». 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. On enseigne bien quelque

⁶⁵ 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

⁶⁶ 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

⁶⁷ 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.

⁶⁸ René Richerich, « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », 1996, p. 57, cité par Rézeau, Joseph, *op.cit.*

chose à quelqu'un pour le lui faire apprendre. Vue sous cet angle, la didactique se voit 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.⁶⁹ »

III.2.2. D INCLUSION P

10 D'autres auteurs comme Filloux et Legendre considèrent que la pédagogie recouvre la totalité de l'acte éducatif, y compris, bien entendu, 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. »⁷⁰

20 Selon Filloux, la pédagogie s'occupe du processus d'enseignement-apprentissage dans sa totalité : P = axes Apprenant-Savoir, Enseignant-Savoir et Enseignant-Apprenant. Tel est aussi le point de vue de Legendre qui 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'Education refusent de prendre en charge la composante « Savoir » de l'acte éducatif. Ils s'intéressent plus au concept d'apprendre à apprendre qu'à celui d'apprendre quelque chose. Sachant que toute didactique est une didactique d'une discipline, ces spécialistes de l'éducation « la renvoient vers les spécialistes des disciplines ».

III.3. Pédagogie / Didactique : une simple différenciation de postures

30 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 territoires⁷¹ ».

Depuis l'avènement de la didactique, les rapports entre ces deux disciplines sont « rarement sereins ». Certains didacticiens dénigrent la pédagogie et les pédagogues et traitent 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 d'autre que « des questions anciennes de l'histoire de la pédagogie ». Ainsi, non seulement on s'efforce de

⁶⁹ Françoise Raynal et Alain Rieunier, *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF, 1997, p. 108, cité par Rézeau, Joseph, *op.cit.*, p. 50

⁷⁰ Filloux, cité par Bailly, 1997, p. 31

⁷¹ Jean-Pierre Astolfi, « Du 'tout' didactique au 'plus' didactique », *Revue Française de pédagogie*, n° 120, juillet-sept. 1997, (p. 67-73), p. 67

délimiter le territoire de chaque discipline, mais on demande à ce que chacun choisisse son camp⁷².

Bien entendu, Jean-Pierre Astolfi n'est pas de cet avis : la frontière entre la didactique et la pédagogie est plutôt poreuse qu'étanche. Il invoque, à titre d'argument, l'histoire récente de l'éducation pour montrer qu'il y a un va-et-vient constant entre la didactique et la pédagogie et que, de surcroît, la pédagogie comporte une part de didactique et qu'inversement, il y a de la didactique dans toute réflexion pédagogique.

- 10 Contre le « Tout » pédagogique, Astolfi note 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 déduire que la didactique ne peut pas ne pas « admettre son inscription dans une lignée et reconnaître ses précurseurs »⁷³.
- 20 Les didacticiens, qui se disent s'inscrire dans une perspective scientifique, et qui prétendent, comme Yves Chevallard, rompre, de façon radicale, avec le préalable existant et s'éloigner des approximations pédagogiques », affirment qu'il n'y a point de pédagogie 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 »⁷⁴. Et Daniel Hameline d'ajouter
- 30 « malicieusement » qu'au bout du compte tout ce qui reste de l'œuvre de Claparède « n'est pas précisément sa scientificité »⁷⁵. Or, 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 foncièrement didactique, vu qu'elle se présente comme étant étroitement attachée aux contenus de savoir)⁷⁶, notamment à travers les concept d'effet Topaze et Jourdain.

⁷² Cf. Astolfi, op.cit., p. 67

⁷³ *ibid.*, p. 68

⁷⁴ *ibid.*

⁷⁵ *ibid.*

⁷⁶ « 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

En effet, on ne voit pas en quoi ces effets « seraient spécifiques de ces contenus-là », écrit Astolfi⁷⁷. 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 ... »⁷⁸. 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.

Tout compte fait, la frontière séparant ces deux champs de l'éducation est plutôt poreuse qu'étanche. Si la pédagogie est centrée sur la relation maître-élève, la didactique, elle, s'occupe de la transposition des concepts pour élaborer leur transmission ainsi que les démarches entreprises par l'enseignant en vue d'identifier les obstacles liés à la discipline et leur franchissement. Ces deux dimensions étant donc en constante interaction.

« Philippe Meirieu s'interroge, en 1987, sur la place respective de la didactique et de la pédagogie. Il conclut en ces termes :

« 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... »⁷⁹.

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 profitable pour tous : didacticien, pédagogue, institution scolaire, élèves, etc.

plus générique aux « paradoxes de l'apprentissage » pointés par l'auteur (Brousseau 1986) », J.P. Astolfi, *op.cit.*, p. 68

⁷⁷ *ibid.*

⁷⁸ *ibid.*

⁷⁹ Philippe Meirieu, *Pédagogie et didactique*, in *Didactique ? Pédagogie générale ?*, Nancy: MAFPEN, 1987

CONCLUSION

La didactique est née à l'origine d'une interrogation sur les spécificités du savoir à enseigner (l'algèbre, la lecture, etc. Tel est le principal trait distinctif entre la didactique et la pédagogie. Celle-ci, 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.

10 Outre l'analyse des contenus d'enseignement, la didactique 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 didacticien⁸⁰.

Toutefois, la frontière entre la pédagogie et la didactique n'est pas aussi étanche qu'on pourrait le croire. Si les modes de réflexion adoptés dans l'une et l'autre discipline sont différents, il n'en reste pas moins que didacticien et pédagogue s'occupent des mêmes objets (les phénomènes d'enseignement) et s'assignent le même but, à savoir l'apprentissage, comme le souligne Philippe Meirieu⁸¹.

20

Références bibliographiques

- 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
- 30 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 »,
40 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

⁸⁰ 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.

⁸¹ Cf. Philippe Meirieu, « Didactique », <https://www.meirieu.com>, consulté le 14/11/2016.

- 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
- Dabène, L. (1989) « Exposé introductif », *Actes du premier colloque de 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
- Galisson 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
- Rézeau, J., *Médiatisation et médiation pédagogique*, Thèse de doctorat présentée et soutenue publiquement le 17 décembre 2001, Université Victor Segalen Bordeaux 2.