

---

# Pédagogie et didactique dans les discours des enseignants

## Approche de la tension dialectique entre pédagogie et didactique dans les discours des enseignants sur leurs pratiques professionnelles

**Éric Saillot**

*Maître de conférences en sciences de l'éducation*

*Université de Caen Normandie*

*CIRNEF - Centre Interdisciplinaire de recherche Normand en Éducation et Formatio - EA 7454*

[eric.sailot@unicaen.fr](mailto:eric.sailot@unicaen.fr)

---

*RESUME : Cette contribution propose d'analyser la tension dialectique entre pédagogie et didactique dans les discours des enseignants sur leurs pratiques professionnelles à travers la lecture secondaire des corpus de nos recherches récentes sur le dispositif Plus de maîtres que de classes (PMQC) et sur les classes sans notes dans un collège d'éducation prioritaire renforcée (REP+), soit dix-sept entretiens au total. Il ressort de cette analyse la prégnance d'une forme d'illusion sémantique ou de formalisme pédagogique dans les discours des enseignants sur leurs pratiques qui rend finalement inopérante les partitions classiques entre pédagogie et didactique.*

*MOTS CLEFS : discours, enseignant, pratiques, didactique, pédagogie*

---

## 1. Introduction

La tension dialectique entre pédagogie et didactique(s) 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. Suite à son dialogue avec Houssaye, Astolfi (1996) avait conclu à une différence de posture plus qu'une différence de territoire entre didactique et pédagogie. Pour autant de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation ont continué les débats, voire les controverses, en apportant des définitions différentes. L'objectif de cette contribution est d'apporter le regard des professionnels qui sont directement concernés par cette tension dialectique entre pédagogie et didactique : les enseignants. Comment appréhendent-ils les dimensions pédagogiques et didactiques dans leurs pratiques ? Plus précisément, comment sollicitent-ils ces deux registres lorsqu'ils tentent de décrire leurs propres pratiques d'enseignement ? Pour répondre à cette question, nous avons relu et analysé les entretiens d'autoconfrontation (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000 ; Faïta et Vieira, 2003) et les focus groupes réalisés au cours de nos dernières recherches sur l'activité professionnelle d'enseignement. L'analyse textuelle et thématique réalisée à partir de ce corpus nous a permis de questionner la tension dialectique entre pédagogie et didactique dans les discours des enseignants sur leurs pratiques professionnelles. Les mots qu'ils emploient pour parler de leurs pratiques renvoient-ils aux dimensions pédagogiques ou didactiques ? Ont-ils une approche qui articule ou au contraire qui oppose pédagogie et didactique lorsqu'ils décrivent leurs gestes professionnels et leurs principales préoccupations (Bucheton et Soulé, 2009) ? Quels éléments de leurs épistémologies personnelles (Hofer, 2004 ; Crahay et Fagnant, 2007) et de leurs épistémologies pratiques (Sensevy et Mercier 2007, Toullec-Théry et Marlot, 2013) s'articulent autour de savoirs pédagogiques ou de concepts didactiques ?

## 2. Éléments de controverse scientifique autour de la tension dialectique entre pédagogie et didactique

Nous nous appuyons sur l'article dialogue entre Houssaye et Astolfi (1996) qui a permis de circonscrire l'essentiel de la controverse entre pédagogie et didactique, car nous pensons que leurs auteurs sont scientifiquement emblématiques de cette tension dialectique. Houssaye (1996) observe que la didactique propose une rupture avec la pédagogie comme la science de l'éducation a tenté de le faire au début du XXe siècle, et comme les sciences de l'éducation à leur naissance en 1967 lorsque « Gilles Ferry a pu proclamer « la mort de la pédagogie ». *Le tout au nom de la science, bien entendu !* » (Houssaye, 1996, p.19). Il considère de ce fait que « didactique et pédagogie continuent à être la même chose, qu'il n'y a pas de différence ontologique entre les deux » (Houssaye, 1996, p.20) comme leur cadre commun autour du triangle pédagogique ou didactique pourrait le montrer.

Le triangle pédagogique élaboré par Houssaye (1993, p.14) est « un modèle de compréhension théorique qui est issu d'une pratique pédagogique et que l'on peut donc considérer comme savoir pédagogique ». Sur les trois sommets occupés respectivement par le professeur, les élèves et le savoir, Houssaye considère que deux sont toujours privilégiés sur le troisième selon le type de pédagogie mobilisé. Le processus « enseigner » privilégie l'axe professeur-savoirs et la problématique de la « transmission » des savoirs à laquelle Houssaye associe l'enseignement traditionnel magistral du type cours-dialogué. Le processus « apprendre » privilégie l'axe élèves-savoirs avec la problématique de l'apprentissage, de l'acquisition, de la construction des savoirs par les élèves, à laquelle Houssaye associe la pédagogie différenciée et certains principes de l'éducation nouvelle, également rattachés au processus « former » qui privilégie l'axe professeurs-élèves. Ce dernier se centre sur la relation pédagogique, les relations interindividuelles au cœur des pédagogies pour lesquelles la parole de l'élève est réellement prise en compte.

Si le triangle pédagogique repose sur un déséquilibre où l'un des sommets fait le fou ou le mort (Houssaye, 1993), le triangle didactique (Astolfi et al., 1997, Chevallard, 1985, Develay, 1992) s'inscrit dans une approche systémique avec la possibilité d'analyser trois problématiques complémentaires (Halté, 1992) : l'élaboration didactique (le « pôle savoirs »), l'appropriation didactique (le « pôle élèves ») et l'intervention didactique (le « pôle enseignant »).

Si ces deux triangles, pédagogique et didactique, permettent selon leurs auteurs d'appréhender les situations d'enseignement-apprentissage sous des angles différents et complémentaires, certains auteurs les considèrent superposables à tort, simplifiant à l'extrême les ambitions scientifiques de leurs auteurs.

S'il faut 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. La pédagogie serait focalisée sur des préoccupations en termes de relations interindividuelles maître-élèves ou entre pairs. Ainsi, les « composantes pédagogiques » de la situation d'enseignement (Marchive, 2008) seraient 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.

Cependant, même cette frontière relativement consensuelle est discutable. Astolfi (1997a), bien que soulignant l'importance des savoirs pour les didacticiens, rappelle lui-même qu'ils n'ont pas l'exclusivité de cette préoccupation, comme l'ouvrage de Louis Not (1979) sur *les pédagogies de la connaissance* l'illustre bien. Astolfi (1997a) nous met en garde contre le « tout didactique » et précise avec malice que même la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998) a développé les effets Topaze et Jourdain qui dépassent le cadre strict des savoirs mathématiques pour décrire finalement des caractéristiques de l'épistémologie scolaire dominante. Soulevant des débats qu'il serait trop long de reprendre ici, Astolfi (1997a) n'hésite pas à associer la dévolution de Brousseau (1998) à la ruse pédagogique de Rousseau. Tout comme Houssaye décrit dans nombre de ses travaux la pluralité des courants pédagogiques, Astolfi (1997a) nous alerte sur la propension de certains didacticiens à envisager leurs travaux à l'ombre d'une « science didactique » alors que des différences parfois importantes existent entre leurs théories, que ce soit sur le plan des concepts scientifiques ou sur le plan des valeurs sous-jacentes (Fourez, 1985).

Pour Astolfi (1996, 1997a), la pédagogie est d'abord d'ordre praxéologique, moment centré sur l'action, il est chaud et multidimensionnel. *A contrario*, le « moment didactique » serait centré sur la recherche, dans un registre froid et réductionniste. Cette distinction d'Astolfi l'amène à appréhender la relation entre les didactiques et la pédagogie non pas comme une délimitation de territoire, mais comme une différenciation de postures.

### 3. Cadre d'analyse et approche méthodologique

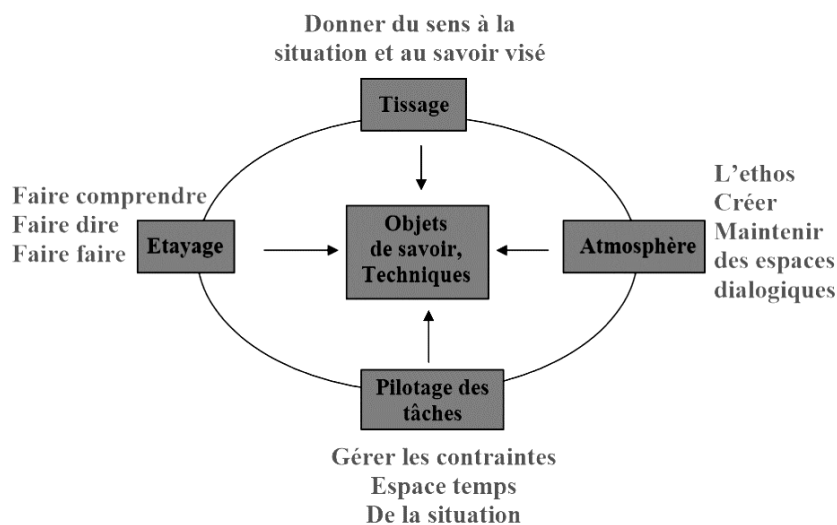
#### 3.1. Le cadre d'analyse du multiagenda de préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009)

Face à cette controverse scientifique pour délimiter pédagogie et didactique(s), il nous fallait un cadre d'analyse qui nous permette de comprendre les principales préoccupations des enseignants lorsqu'ils tentent d'explicitier leur activité professionnelle. En effet, si on pense que la didactique recouvre la pédagogie, ou inversement, la question scientifique des préoccupations pédagogiques ou didactiques n'existe plus. Afin d'éclairer ce questionnement, il nous est indispensable de délimiter une frontière entre didactique et pédagogie afin de faciliter notre analyse. Pour les besoins de notre analyse, nous reprenons donc la délimitation la plus partagée qui associe la didactique à la question des savoirs et la pédagogie à la question des relations interindividuelles et de la gestion de classe. Plus les préoccupations des enseignants concernent les savoirs, plus leur réflexion professionnelle sera considérée comme didactique. Plus les préoccupations des enseignants concernent la gestion de la classe ou les relations interindividuelles, plus cette réflexion professionnelle sera considérée comme pédagogique.

Afin d'affiner cette question sans tomber dans la simplification, nous empruntons le modèle d'analyse de Bucheton et Soulé (2009) : *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchâssées*. Comme Goigoux (2007), ils proposent un modèle d'analyse de l'activité des enseignants qui croise les travaux en didactique du français et l'approche d'ergonomie cognitive francophone (Leplat, 1997, 2000 ; Rogalski, 2003).

Bucheton et Soulé (2009) proposent de rompre en formation et dans la recherche avec la partition didactique-pédagogie, car ils considèrent que les contenus d'enseignement (que ce soit des objets de savoir, des méthodes, des pratiques, des attitudes, etc.) sont inséparables des conditions de leur enseignement et appropriation. Ils soulignent l'importance d'appréhender l'enseignant et les élèves comme des personnes et non pas uniquement des sujets épistémiques. Leur cadre est également basé sur les travaux ergonomiques, en particulier la clinique de l'activité d'obédience française (Clot, 1999) afin de mieux comprendre la singularité de l'agir enseignant. Leur quatrième fondement est la reconnaissance du langage dans la formation des enseignants (Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro, et Larguier, 2004), car il façonne l'arrière-plan épistémologique de la discipline enseignée, ses modes d'énonciation spécifiques (Jaubert, Rebière, 2001) et il est au cœur des relations entre le maître et les élèves, notamment pour le partage des significations (Bucheton 2007), à travers ce que Jorro (2007) a appelé le *corps parlant* de l'enseignant. Le langage est également le levier principal du développement de la réflexivité et de la conceptualisation visée (Chabanne, Bucheton 2002). Bucheton et Soulé (2009) ont donc élaboré un modèle d'analyse de l'activité enseignante qui se veut fédérateur, heuristique, praxéologique, mais non normatif.

Le multiagenda propose donc une architecture de cinq macro-préoccupations conjuguées qui constituent la matrice de l'activité enseignante en classe, ses organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Mayen et Vergnaud 2006) : 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit.



**Figure 1.** Un multiagenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009)

Ces cinq préoccupations sont systémiques, modulaires, hiérarchiques et dynamiques, dans le sens où elles co-agissent, rétroagissent les unes avec les autres, mise en synergie, et leur organisation interne évolue pendant l'avancée de la leçon. Nous renvoyons le lecteur vers l'article de Bucheton et Soulé (2009) paru dans la revue *Éducation & didactique* pour les descriptions détaillées de chacune des cinq préoccupations.

### 3.2. Approche méthodologique

Sur le plan méthodologique, nous avons relu l'ensemble de nos corpus<sup>1</sup> relatifs aux discours des enseignants sur leurs pratiques afin de comprendre les préoccupations qui semblent majoritaires, puis essayer ensuite d'analyser les dimensions pédagogiques ou didactiques qui les façonnent.

Nos premiers travaux de recherche nous ont amenés à analyser les discours des enseignants sur leur propre activité professionnelle d'enrôlement ou de dévolution (Saillot, 2013), d'explicitation (Saillot, 2014) et d'étayage (Saillot, 2015).

Pour réaliser une analyse de la tension dialectique pédagogie-didactique dans les discours des enseignants sur leurs pratiques, nous avons relu les corpus de notre recherche sur le dispositif « plus de maîtres que de classes » (PMQC), réalisée par une « observation longitudinale par étapes » (Mérini, Thomazet et Ponté, 2014) qui s'est étalée sur une vingtaine de mois répartis sur deux années scolaires (2014-2015 et 2015-2016). Lors de la phase exploratoire, nous avons réalisé six entretiens individuels semi-directifs à visée exploratoire avec des enseignants surnuméraires puis nous avons réalisé deux observations filmées *in vivo* dans chacun des trois dispositifs PMQC sélectionnés, soit six séances filmées au total, avec autant d'entretiens d'autoconfrontation croisée afin de faire expliciter aux binômes d'enseignants leurs pratiques d'ajustements réciproques (Saillot et Malmaison, 2018). Nous avons également relu les corpus de notre recherche sur les classes sans notes dans un collège REP<sup>2</sup>, qui se compose de cinq entretiens semi-directifs de type focus groupe avec des enseignants du second degré. L'objectif de ces entretiens collectifs était de faire expliciter aux enseignants leurs principales préoccupations et tensions professionnelles face aux demandes institutionnelles de changement de pratiques. Nous avons donc relu les douze entretiens (six exploratoires et six d'autoconfrontation) de notre recherche sur le dispositif PMQC et les cinq entretiens collectifs de notre recherche sur les classes sans notes, soit dix-sept entretiens au total.

<sup>1</sup> Recherches récentes réalisées depuis notre recherche doctorale (2011) sur les « Ressources professionnelles des professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée ».

<sup>2</sup> Dans le cadre d'un groupe de recherche développement (GRD) sur les réseaux d'éducation prioritaire renforcée (REP+) de l'Académie de Caen (partenariat ESPE-Rectorat).

#### 4. Résultats de l'étude des corpus en matière de préoccupations dominantes

Après ce travail de relecture de notre corpus (17 entretiens au total), il semble que les résultats de notre analyse confirment les travaux de Bucheton et Soulé (2009). Que ce soit dans les séances d'aide personnalisée ou dans les situations de co-enseignement dans les dispositifs PMQC, les deux préoccupations largement dominantes dans les discours des enseignants sur leurs pratiques sont le pilotage et l'étayage.

Le tissage est très rarement évoqué et l'atmosphère n'est plus centrale lorsque des routines et habitudes de travail sont en place après plusieurs semaines de classe. De ce fait, les enseignants ne parlent quasiment pas de ces deux dernières préoccupations lorsqu'ils tentent d'explicitier les gestes professionnels en visionnant les séances filmées. L'articulation des savoirs visés avec les deux préoccupations majoritaires, pilotage et étayage, sera au cœur de notre analyse sur la tension dialectique entre didactique et pédagogie dans les discours des enseignants sur leurs pratiques.

Pour le pilotage, la préoccupation d'assurer la chronogenèse de la séance occupe une grande place dans la réflexion des enseignants, que ce soit en situation de classe ou que ce soit dans leurs commentaires *a posteriori*. C'est même la principale préoccupation des deux enseignants qui tentent de s'ajuster réciproquement dans les situations de co-enseignement des dispositifs PMQC (« *J'ai toujours une oreille qui traîne vers la collègue quand elle va s'adresser aux groupes. Je vais essayer moi, de me caler sur elle* », « *Je suis allée la voir pour lui demander où elle en était avec son groupe* », « *Je regarde souvent où elle en est avec son groupe pour voir si on avance au même rythme* »). C'est également majoritaire chez les enseignants seuls en classe qui ont sans cesse les yeux sur la montre afin de respecter le rythme et le programme prévus (« *Là, je me suis aperçue que j'avais passé trop de temps sur cette activité-là* », « *Le temps passe très vite quand on aide les élèves en petit groupe* », « *J'ai rarement le temps de faire tout ce que j'avais prévu* »).

Il s'agit de ne pas rater l'enrôlement des élèves dans les tâches prévues, la dévolution pour employer le concept didactique adéquat. Il s'agit également de réussir les transitions entre les différentes phases de la séance, avec des regroupements d'élèves parfois différents ou l'utilisation d'instruments didactiques adaptés (« *Je me suis aperçu que j'avais passé trop de temps sur la première activité* », « *En me regardant, je me rends compte que j'ai mis trop de temps à faire démarrer la séance, à mettre les élèves en groupes et distribuer le matériel* », « *J'avais prévu des bandes unités trop petites et j'ai perdu du temps dans la manipulation* »).

Lorsque Bucheton et Soulé (2009) parlent d'« angoisse constante » à propos du pilotage de la leçon, ils n'exagèrent pas. Certains enseignants prévoient les scénarii possibles, par écrit ou mentalement, mais leurs capacités d'adaptation et d'improvisation restent fondamentales. C'est le « kairós » dont parle Jorro (2007) ou Fabre (2008). C'est agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude pour reprendre la célèbre formule de Perrenoud (1996). Même si pour Bucheton et Soulé (2009), chaque préoccupation est en interaction avec un objet de savoir, objectif de l'apprentissage des élèves, force est de constater que les discours des enseignants sur l'organisation de la séance et la gestion du temps et du rythme ne font que très peu référence aux savoirs visés et aux apprentissages des élèves. Ils semblent plutôt préoccupés par des dimensions organisationnelles relatives aux activités qui pourraient être qualifiées de pédagogiques à défaut d'être didactiques, par rapport à la minoration de la place des savoirs.

La préoccupation de l'étayage est très importante dans l'ensemble de notre corpus, mais il faut noter que le contexte scolaire de nos observations y est pour beaucoup, car ce sont des temps spécifiques pour les enseignants pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage et des contextes scolaires d'éducation prioritaire en majorité. Les enseignants qui se revoient sur l'écran en train d'agir pour aider les élèves en difficulté s'interrogent donc sur la pertinence de leurs interventions (« *En petit groupe, c'est plus facile de voir si l'élève a compris ce que je lui demande* », « *J'interroge les élèves pour essayer de comprendre où ça bloque [leurs erreurs]* », « *En me revoyant, je me rends compte qu'il a eu du mal à entrer dans l'activité* ») et sur les réactions des élèves. Ces derniers comprennent-ils ce qui est attendu ? Réussissent-ils à progresser ? Les situations didactiques et les interventions des enseignants sont-elles efficaces ? (« *Je ne sais jamais si ce que j'ai prévu comme remédiation va vraiment aider les élèves* », « *Ce n'est pas toujours facile de voir les progrès des élèves quand ils sont en difficulté* »). Les réflexions des enseignants en matière d'étayage, que ce soit en situation ou *a posteriori*, se focalisent beaucoup sur les progressions des élèves dans les apprentissages par rapport aux savoirs visés. Si dans leurs discours, les enseignants évoquent régulièrement le terme « pédagogique » pour qualifier leurs interventions, les adaptations et la fameuse différenciation pour individualiser les tâches proposées aux élèves, la dimension didactique paraît fortement solliciter car les savoirs visés sont au cœur de leur réflexion professionnelle.

Ces observations et ces analyses nous amènent à deux hypothèses. Soit la préoccupation de l'étayage est majoritairement didactique malgré les mots employés par les enseignants. Soit la préoccupation de l'étayage est au cœur de l'articulation pédagogie-didactiques ce qui amène certains chercheurs comme Bucheton et Soulé (2009) à refuser cette partition trop artificielle.

Pour notre recherche en cours sur les « classes sans notes », les préoccupations des enseignants sont fortement centrées sur les évolutions nécessaires de leurs pratiques d'évaluation, voire les bouleversements quasi identitaires lorsqu'il leur faut se passer des notes sur vingt et se familiariser avec une approche par compétences.

L'évaluation, largement considérée comme une pratique pédagogique, revêt une grande dimension didactique lorsque l'approche par compétences amène les enseignants à s'interroger sur les savoirs scolaires visés et leur « mise en compétences ». En effet, dans ces établissements, les enseignants ne peuvent plus mettre de note globale chiffrée sur vingt, mais ils doivent situer les niveaux d'acquisition de plusieurs compétences pour chaque élève, ce qui les engage dans des réflexions de type épistémologique liées aux contenus disciplinaires, donc finalement didactiques. Ce nouveau fonctionnement modifie leurs rapports aux savoirs scolaires à enseigner et aux milieux didactiques à construire adaptés à l'approche par compétences. La question de l'évaluation par compétences pose des problématiques pédagogiques en termes d'organisation et d'ingénierie qui sont fortement corrélées à des problématiques didactiques adaptées aux spécificités épistémologiques de chaque discipline. Cette question de l'évaluation formative ou formatrice questionne la tension dialectique didactique-pédagogie dans toute sa complexité. C'est la position de Halté (1992, page 15) : « *En tant qu'elle spécifie les problématiques pédagogiques dans un cadre strictement disciplinaire (Qu'est-ce qu'évaluer un écrit ?), la didactique constitue un prolongement naturel de la pédagogie* », mais quand « *elle explore des problèmes étroitement circonscrits (Qu'est-ce que savoir écrire ?), et qu'elle convoque ses propres référents, qu'elle développe ses propres méthodologies, elle s'éloigne de la pédagogie et tend à se constituer en discipline autonome* ».

## 5. Analyse et discussion

L'analyse de notre corpus pour interroger la tension dialectique didactique-pédagogie dans les discours des enseignants sur leurs pratiques 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.

Nous souhaitons souligner une difficulté rencontrée lors de notre travail de relecture du corpus afin de distinguer les préoccupations didactiques des préoccupations pédagogiques dans les discours des enseignants. Il s'agit d'interpréter les mots des enseignants afin de comprendre s'ils correspondent à des dimensions pédagogiques ou didactiques. La grande majorité des mots utilisés relèvent du champ lexical de la pédagogie, mais il s'agit parfois d'une forme d'illusion sémantique, qui ne doit pas aveugler sur les réalités praxéologiques et réflexives. Les chercheurs en didactique des disciplines utilisent des concepts associés à une terminologie bien spécifique. Il semble que les enseignants de nos différents corpus n'utilisent que très peu ces termes ou ce « jargon didactique » pour reprendre les mots de certains lors des entretiens. Cependant, ils peuvent tout à fait mobiliser des concepts didactiques sans en avoir conscience ou sans en connaître la terminologie exacte. Cette observation irait dans le sens de l'analyse d'Astolfi (1996) qui voit la pédagogie comme le moment chaud de l'action et la didactique comme le moment froid de l'analyse. Cependant, comme l'analyse est basée sur l'interprétation du chercheur, celui-ci pourrait également être confronté à cette illusion sémantique ou influencé voire aveuglé parfois par son cadre conceptuel dans une sorte d'effet Jourdain (Brousseau, 1998).

Certains enseignants interrogés se plaignent également en entretiens d'avoir reçu des « formations en didactique » des disciplines qu'ils trouvent trop éloignées de leurs préoccupations et « pratiques pédagogiques quotidiennes » (ce sont eux qui emploient les termes « didactique » et « pédagogique » dans ces expressions), ce qui montre en creux le poids sémantique du champ lexical du pédagogique dans les discours des enseignants sur leurs pratiques. Cette illusion sémantique pourrait même constituer un frein à leur réflexivité professionnelle, en mettant le pédagogique à toutes les sauces et restreignant le didactique à des dimensions souvent limitées. Cette illusion sémantique dans les discours des enseignants sur leurs pratiques semble être influencée par un système de représentations qui favoriserait un certain formalisme pédagogique. En effet, au cours de quelques entretiens, nous avons remarqué que certaines préoccupations des enseignants semblaient plus marquées par un formalisme pédagogique qui s'éloigne parfois des exigences épistémologiques des apprentissages des élèves. Ce que nous appelons « formalisme pédagogique » relève d'un ensemble de pratiques que les enseignants associent à certains courants pédagogiques, certains grands pédagogues ou à certaines attentes de l'Institution dans leurs dimensions les plus formelles qui négligent en partie les enjeux en matière de savoirs. Nous associons le formalisme pédagogique à une forme de *doxa* enseignante qui pourrait parfois être associée au pédagogisme qui caricature les pratiques et invente les discours de pédagogues (Kahn, 2006).

Certaines pratiques sont par exemple parfois associées par leurs auteurs qui les décrivent à des références de l'éducation nouvelle, mais elles n'en partagent que certaines caractéristiques, s'apparentant à une forme de vulgate réductrice. Pour reprendre une célèbre expression d'Astolfi (1992), certaines pratiques pourraient être qualifiées de pédagogies « *Canada dry* » qui ne présentent que des apparences formelles, des traits de surface, mais pas les traits de structure fondamentaux (Astolfi, 1997).

Il peut s'agir d'un vaste ensemble de pratiques que les enseignants associent à la pédagogie de projet par exemple, largement influencés par les attentes institutionnelles qui demandent à voir des projets pédagogiques variés, mais dont la partie rédigée doit s'inscrire dans la forme particulière d'une fiche action.

En effet, les exigences institutionnelles en termes d'écriture de projets de toutes sortes et à différentes échelles semblent grandissantes et de plus en plus pesantes à en croire les enseignants interrogés. Certaines prescriptions amènent des enseignants sensibles aux attentes de leur hiérarchie à parfois privilégier la forme sur le fond. La réflexion en matière de postures professionnelles n'est pas favorisée par certains documents institutionnels formalisés par des fiches actions pour les projets d'établissements ou les différents projets pédagogiques dans lesquels le visible prend le pas sur les dimensions invisibles du métier. D'après certains témoignages lors de nos entretiens, les fiches actions s'accumulent sans liens réels entre elles, tant sur le plan pédagogique que didactique. Les dimensions invisibles du métier d'enseignant peuvent être aussi bien pédagogiques (posture d'écoute empathique par exemple) que didactiques (adaptation aux erreurs des élèves) et sont parfois minorées par les attentes institutionnelles en termes d'ingénierie souvent qualifiée de pédagogique. La réflexion pédagogique et didactique des enseignants en termes d'évaluation sans notes est largement influencée par l'artefact technologique utilisé par l'établissement pour valider les compétences. Certains enseignants, ayant le sentiment d'être confrontés à « une usine à gaz », ont validé des compétences d'élèves en masse par unique souci de répondre aux attentes institutionnelles via le renseignement des items du logiciel, sans s'engager réellement dans une réflexion tant pédagogique que didactique sur le fond. Sur la forme, il semble que les préoccupations pédagogiques formelles l'emportent dans les attentes institutionnelles, quitte à minorer quelques enjeux en matière de savoirs (dimension didactique) ou de posture professionnelle (dimension pédagogique). Il y a vingt ans, les attentes institutionnelles en termes de pédagogie et de didactique s'inscrivaient dans les situations-problèmes quand aujourd'hui les tâches complexes deviennent une référence. Cependant, nous ne souhaitons pas caricaturer la situation, car, comme nous l'avons souligné précédemment, de nombreux enseignants s'engagent en profondeur tant dans leurs réflexions que dans leurs expérimentations dans ces changements de pratiques attendus. Dans notre recherche sur les classes sans notes en éducation prioritaire, nous avons rencontré des enseignants très impliqués dans cette innovation, souhaitant réellement faire évoluer leurs pratiques tant pédagogiques que didactiques pour tenter de répondre aux besoins d'apprentissage de leurs élèves, avec des temporalités différentes. D'autres professionnels ont besoin de plus de temps pour évoluer et réclament des formations qui leur permettraient de dépasser ce formalisme pédagogique ou cette illusion sémantique.

Cette discussion autour d'une forme d'illusion sémantique dans les discours des enseignants sur leurs pratiques fortement influencés par un formalisme pédagogique illustre clairement la nécessité d'articuler les formations en didactique et celles en pédagogie comme l'espèrent Bucheton et Soulé (2009) ou Goigoux (2007). D'après certains témoignages, il semblerait que la tension dialectique didactique-pédagogie soit plus une affaire de chercheurs dans une perspective scientifique et heuristique qu'une réelle préoccupation d'enseignants qui ne s'interrogent pas sur la partition pédagogie-didactique lorsqu'ils enseignent ou réfléchissent à leur activité professionnelle. D'ailleurs, Astolfi (1996, p.19) admet que « *l'essor des didactiques peut alors légitimement s'analyser en termes de stratégies pour développer des laboratoires, pour conforter des positions sociales et universitaires* ».

## 6. Conclusion

Si pour certaines préoccupations des enseignants, comme le pilotage ou l'atmosphère, la place des savoirs semble minorée, nous pouvons nous permettre d'inférer une omniprésence du pédagogique sur le didactique. Cependant, pour les préoccupations d'étayage, les savoirs visés se retrouvent au cœur des réflexions des enseignants qui tentent de comprendre pourquoi les élèves sont en difficulté, et comment les amener à progresser. Dans cette optique, les dimensions didactiques sont importantes malgré l'illusion sémantique du champ lexical à coloration pédagogique omniprésent dans les discours des enseignants sur leurs pratiques d'étayage. Nous pourrions également postuler une articulation indispensable entre les compétences pédagogiques et didactiques des enseignants pour réussir à étayer correctement les élèves. Cette articulation pédagogie-didactique est centrale dans les préoccupations enseignantes autour du traitement de l'erreur.

Comme Astolfi (1997b) l'a souligné, faire de l'erreur « *un outil pour enseigner* » exige des connaissances et des compétences tant pédagogiques que didactiques qui s'enracinent dans une approche interdisciplinaire par l'apport de nombreux travaux en psychologie, tout comme Develay (1985) qui souligne que la didactique des sciences expérimentales articule trois familles de réflexion : psychologique, épistémologique et pédagogique. Depuis, des auteurs comme Goigoux (2007), Bucheton et Soulé (2009) développent ces croisements afin de mieux rendre compte de la complexité de l'activité d'enseignement-apprentissage. Si Astolfi (2008) a insisté dans son dernier ouvrage sur l'importance de la *saveur des savoirs* dans les pratiques enseignantes, il a néanmoins contribué à développer une approche de la didactique qui permette aux élèves de goûter à la *saveur de l'apprendre*. D'ailleurs, Weisser (2008) considère que le processus apprendre est au confluent de la didactique et de la pédagogie prônant la figure du pédagogue didacticien ou du didacticien pédagogue.

## Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'École pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. & Houssaye, J. (1996). Didactique et pédagogie sont dans un bateau. Dans *Didactiques et pédagogies, Éducatives*, n°7, Villeneuve-d'Ascq : Émergences éditions.
- Astolfi, J.-P. (1997a). Du « tout » didactique » au « plus didactique », *Revue Française de Pédagogie*, Volume 120, N°1, pp. 67-73.
- Astolfi, J.-P. (1997b). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF.
- Astolfi, J.-P. et al. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. De Boeck Université.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris : ESF.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. et Largier, M. (2004) Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation, *Repères*, 30, 33-53, Paris, INRP.
- Bucheton, D., (2007) Didactique Professionnelle, didactique disciplinaire, le rôle intégrateur du langage, *Didactique disciplinaire, didactique professionnelle* ; in Lenoir, Y., Pastré, P. (eds), Toulouse : Octares
- Bucheton, D. (dir.), (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octares.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, vol.3, n°3, p. 29-48.
- Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (dir.), (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Clot, Y., (1999). « Le geste est-il transmissible ? » Apprendre autrement aujourd'hui, Dixièmes entretiens de la Villette. 24 au 26 novembre 1999.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*.
- Crahay, M. et Fagnant, A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes, *Revue française de pédagogie*, 161, 79-117.
- Develay, M. (1985). Didactique et pédagogie. Apprentissage et pédagogie. Document IREM de Lyon. N° 51.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, E.S.F.
- Fabre, M. (2008). Portrait du précepteur en renard, Émile ou la métis pédagogique, *Éducation et didactique*, vol 2 — n°1
- Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, p. 123-154.
- Fourez, G. (1985). *Pour une éthique de l'enseignement des sciences*. Lyon ; Bruxelles : Chronique sociale ; Vie ouvrière.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et didactique*, vol 1 — n°3, 47-69.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France. Collection « Que sais-je ? ».
- Hofer, B.K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process : Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 29(1), p.43-55.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF.
- Jaubert, M., Rebière, M. (2001), Pratiques de reformulation et construction des savoirs, *Aster*, N° 33, 81-110.

- Jorro, A., (2007), *L'agir professionnel de l'enseignant*, Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation — CNAM, Paris, France.
- Kahn, P. (2006). La critique du « pédagogisme » ou l'invention du discours de l'autre, *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, La pédagogie : entre discours et pratiques, vol. 39, n°4.
- Leplat J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*, Toulouse : Octarès.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Mérini, C., Thomazet, S. et Ponté, P. (2014). Un cadre théorique et méthodologique pour l'observation des pratiques collaboratives des maîtres E, in L. Numa-Bocage, J.-F. Marcel et Ph. Chaussecourte (Dir.), *De l'observation des pratiques enseignantes*, *Recherches en éducation*, Université de Nantes.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n°154, pp 145-198.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris : ESF.
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ?, *Questions vives, recherches en éducation*, vol.5 n°11, <http://questionsvives.revues.org/622>
- 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*, vol. 23, n° 3, p. 343-388.
- Saillot, E. (2013). Caractérisation pragmatique des phases et déterminants de l'enrôlement des élèves en difficulté par des professeurs des écoles, *Recherches en Éducation*, CREN, Nantes.
- Saillot, E. (2014). Analyse des pratiques langagières d'explicitation des enseignants : études de cas en aide personnalisée à l'école primaire. Dans T. Piot et J-F. Marcel, *Le travail collectif des enseignants en question(s)*, *Questions Vives, Recherches en éducation*, 21.
- Saillot, E. (2015). Analyse des pratiques d'étayage des professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée : modélisation d'une posture professionnelle, *Les dossiers des Sciences de l'éducation* : Toulouse
- Saillot, E., et Malmaison, S. (2018). Analyse des ajustements réciproques dans une activité de co-enseignement : étude de cas dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*.
- Sensevy, G. et Marcier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR
- Toullec-Théry, M. et Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire, *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53.
- Weisser, M. (2008). Au confluent de la didactique et de la pédagogie : le processus Apprendre, *Penser l'éducation*, Laboratoire CIVIIC, 23, p. 101-116.

