

---

# Croiser deux analyses d'une même séquence : pour un dialogue entre pédagogie et didactique

## Croiser analyses pédagogique et didactique d'une même séquence

**Nathalie Denizot & Bruno Robbes**

*Université de Cergy-Pontoise – Espé de Versailles  
Laboratoire ÉMA (ÉA 4507)*

*nathalie.denizot@u-cergy.fr  
bruno.robbes@u-cergy.fr*

---

*RÉSUMÉ. Cet article vise à croiser nos regards de chercheur pédagogue et de didacticienne du français à partir d'un même corpus recueilli dans une école élémentaire française, constitué de l'enregistrement vidéo de 9 séances de classe ainsi que de l'enregistrement audio de 9 séances de préparation/débriefing. Les séances, élaborées et menées en collaboration par deux enseignantes, portent sur la fabrication de devinettes par des élèves de CP/CE1. L'analyse croisée met en évidence les caractéristiques de chaque approche, avec ses concepts propres. Elle questionne aussi les termes qui peuvent recouvrir des préoccupations convergentes, avec des énoncés complémentaires, mais qui peuvent également avoir des significations et des usages différents, renvoyant à des cadres théoriques spécifiques à circonscrire et à expliciter. Notre objectif est donc de ne pas simplement juxtaposer nos deux disciplines, mais de les confronter – confrontation qui constitue un enjeu important pour les Sciences de l'éducation, en visant à renforcer leur cohérence en tant que champ disciplinaire.*

*MOTS-CLÉS : pédagogie ; didactique disciplinaire ; sciences de l'éducation ; enseignement et apprentissage ; apprentissage de la langue maternelle*

---

## 1. Introduction

Pédagogie et didactique entretiennent des rapports d'autant plus complexes que, comme le rappelle Delcambre (2013a, p. 158), « les situations de classe [...] sont vécues par les sujets didactiques, la plupart du temps, comme indissociablement pédagogiques et didactiques » : la frontière entre les deux champs peut en effet paraître parfois floue, ce que soulignait déjà Halté en 1988 (p. 7) : « *Dans l'usage actuel des termes (pédagogie/didactique), les frontières paraissent floues : tantôt la didactique se laisse aspirer par les disciplines de référence [...], tantôt elle s'estompe comme quantité négligeable dans la pédagogie, tantôt enfin, elle aspire tous les éléments du processus d'enseignement-apprentissage.* »

La revendication de plus en plus affirmée depuis les années 1980 d'une autonomie des didactiques<sup>1</sup> à l'égard de la pédagogie a pu conduire à des prises de position tranchées des deux côtés. Du côté des didactiques, Chevillard écrit ainsi (2010, p. 143) que « *là où était le pédagogique, le didactique doit advenir. Le travail de civilisation (Kulturarbeit), l'assèchement du Zuiderzee pédagogique, incombe à la didactique par-delà son morcèlement actuel* » ; du côté de la pédagogie, Houssaye (1997, p. 88) annexe les didactiques à la pédagogie, voyant dans le développement des premières un « processus de refus-assomption » de la seconde<sup>2</sup>. Nous ne reviendrons pas ici sur l'histoire de ces relations complexes et parfois houleuses (sur le sujet, voir notamment Marchive, 2008), ni sur les discours tenus par de nombreux chercheurs (pédagogues et didacticiens) pour rapprocher ou articuler les deux champs (Reuter, 2005a ; 2011 ; Marchive, 2008 ; Astolfi, 1992 ; 2008 ; Robbes, 2013). Par ailleurs, des travaux importants sur les pratiques enseignantes (notamment Altet, 2002 ; Blanchard-Laville, 2003 ; Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004 ; Vinatier et Altet, 2008 ; etc.), notamment en les problématisant (Fabre et Fleury, 2005 ; Fabre, 2006), ont montré l'intérêt de recherches pluri- ou codisciplinaires<sup>3</sup>.

Notre ambition est plus circonscrite<sup>4</sup> : partant du postulat que didactiques et pédagogie « rendent compte de deux regards sur les situations de classe », et « dans la perspective des nécessaires solidarités entre les deux points de vue » (Delcambre, 2013a, p. 158 et 160), nous nous proposons de croiser nos regards de chercheur pédagogue et de didacticienne du français à partir d'un même corpus recueilli dans une école élémentaire<sup>5</sup>.

Dans un premier temps, nous présenterons rapidement la séquence dont il est question ainsi que le corpus que nous analysons. Dans un second temps, nous proposerons une analyse conjointe de nos deux approches – pédagogique et didactique – pour identifier et confronter nos cadres théoriques, nos concepts, les éléments que l'une ou l'autre privilégie. Ce que nous visons n'est donc pas un discours théorique sur nos deux approches, mais une meilleure compréhension de ce qui en fait l'intérêt, à travers ce cas précis, en explorant ce croisement de regards sur un plan méthodologique et programmatique.

## 2. Cadre méthodologique et théorique

La séquence dont il va être question ici est une séquence de fin d'année scolaire, qui s'est déroulée dans une classe de CP/CE1 entre le 8 et le 22 juin 2015 (9 séances au total). Il s'agit d'une séquence en co-intervention, dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes » (PMQC)<sup>6</sup>.

1 Nous ne revenons pas ici sur le débat entre « la » didactique et « les » didactiques, qui a fait notamment l'objet d'un numéro de la revue *Éducation et didactique* (2014). Nous emploierons tantôt le pluriel pour désigner les didactiques disciplinaires, tantôt le singulier pour désigner le champ disciplinaire des didactiques, par symétrie avec le champ disciplinaire des pédagogies, tout aussi diverses que les didactiques.

2 Voir également le débat avec Astolfi : Astolfi et Houssaye (1996).

3 On pourrait ajouter les travaux d'Escol et du groupe Reseida (par exemple Rochex et Crinon, 2011), mais ils visent davantage à croiser sociologie et didactique.

4 Nous remercions Isabelle Delcambre, dont les lectures de ce texte, à différents moments de son élaboration, nous ont été précieuses.

5 Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche en collaboration dirigée par Bruno Robbes (2017), et co-financée par l'OCCE (Office central de la coopération à l'école) et la Fondation de l'Université de Cergy-Pontoise. L'école avec laquelle est mené ce projet, située dans un quartier populaire de Paris et classée en REP+, développe depuis une dizaine d'années un projet pédagogique original, qui vise à développer une « école apprenante » (selon l'expression de Bouvier, 2001) et qui s'appuie tout particulièrement sur le travail en équipe des enseignants.

6 Ce dispositif, défini dans la circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012 et consolidé par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, consiste à affecter dans une école un maître supplémentaire.

La co-intervention prend dans cette séquence des formes diverses : lors des moments en frontal, c'est généralement l'une ou l'autre des enseignantes (Sophie, la titulaire de la classe ou Gwenaëlle, l'enseignante PMQC<sup>7</sup>) qui mène le travail, tandis que l'autre reste en retrait voire en soutien pour réguler le groupe ; lorsque les élèves sont au travail, seuls ou par binômes, elles circulent ensemble dans la classe ; lors de certaines séances, elles partagent la classe en deux et prennent chacune un groupe. La séquence a été entièrement pensée et préparée en amont par les deux enseignantes, qui se sont réunies pour ce faire à partir du 3 avril, puis qui se sont retrouvées régulièrement jusqu'au 22 juin pour continuer à préparer, faire le point et ajuster leurs interventions (9 réunions au total de préparation/débriefing, jusqu'au 22 juin).

Cette séquence vise à faire produire aux élèves un type d'écrit spécifique, des devinettes. Elle s'articule à un projet au long cours mené dans la classe par Sophie autour d'un « carnet de voyage »<sup>8</sup> : il s'agit d'un projet annuel (commun à plusieurs enseignants de l'école), qui s'attache à donner une cohérence thématique (voyager à travers plusieurs continents) à des apprentissages divers, et qui est articulé à des sorties culturelles dans des musées (musée du Quai Branly, musée Guimet, etc.). Le carnet lui-même, propre à chaque élève, a ainsi été enrichi – et décoré – tout au long de l'année, et regroupe des pratiques d'écriture diversifiées (autour de différents types d'écrits : liste, lettre, passeport, carte postale, bulletin météorologique, récit imaginaire, compte rendu de visite, fiche documentaire, poème, etc.).

Le corpus que nous analysons dans cette contribution est constitué de l'enregistrement vidéo des 9 séances de classe ainsi que de l'enregistrement audio des 9 séances de préparation/débriefing par les enseignantes. Les méthodologies que nous utilisons s'inspirent de l'analyse du travail enseignant, mais nous traitons ces données selon des cadres théoriques référés à nos deux approches. Ainsi, ce corpus a dans un premier temps fait l'objet de deux analyses (pédagogique et didactique)<sup>9</sup>, menées séparément. Puis nous avons croisé ces analyses pour essayer d'identifier nos points de convergence et de divergence (en termes de focales, de cadres théoriques, de concepts, etc.).

C'est ce croisement qui constitue la matière même de cet article, qui cherche donc à explorer de manière « méta » ce qui rapproche et ce qui sépare nos deux analyses, et ce que chacune permet – ou non – de voir. Nous nous plaçons ainsi résolument du côté de ceux qui pensent d'une part que pédagogie et didactiques sont bien « des entités de nature [...] différente » (Marchive, 2008, p. 7) et d'autre part qu'elles sont liées par une « solidarité structurelle » (Reuter, 2005a, p. 190). Loin de vouloir masquer ce qui nous différencie, nous voulons au contraire en faire un levier pour une meilleure appréhension des configurations pédagogiques et didactiques, enjeu essentiel au sein des sciences de l'éducation<sup>10</sup>. Notre objectif n'est ni une « *spécification* pédagogique ou didactique » qui nous conduirait à juxtaposer nos analyses ni une « *articulation* [...] à la croisée de deux espaces disciplinaires »<sup>11</sup>, mais plutôt ce croisement de regards qui se veut une première étape dans un processus commun collaboratif qui va se poursuivre. Comme l'écrit Astolfi (2002, p. 16-17) : « Chaque discipline se présente comme une “fenêtre sur le monde” qui ne ressemble à aucune autre. Chacune construit ses concepts à nouveaux frais et nous permet, grâce à cela, de percevoir la réalité d'une façon “inouïe” [...] L'expert est celui qui, dans une situation donnée, “voit” ce qui échappe aux autres, grâce aux ressources de ses concepts bien davantage qu'à la précision de ses sens. »

C'est en effet ce travail collaboratif en cours qui sous-tend notre démarche et qui la motive : croiser nos points de vue sur des situations éducatives et réfléchir aux conditions de possibilité et aux enjeux de ce croisement s'envisage ici dans une perspective de recherches en sciences de l'éducation, champ disciplinaire constitué de disciplines diverses.

7 Les prénoms ont été changés. Nous remercions très chaleureusement les enseignantes pour leur accueil, leur confiance et leur aide précieuse dans le recueil des données.

8 Ce projet s'inspire des propositions de Devanne :

[http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/2013\\_11\\_BDevanneLireEcrireCP.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/2013_11_BDevanneLireEcrireCP.aspx)

9 Ces deux analyses ont fait l'objet de deux textes autonomes, préparatoires à cet article en commun. Une version enrichie de l'analyse didactique a par ailleurs fait l'objet d'une publication : Denizot, 2016. De même, l'analyse pédagogique approfondie de la séquence a fait l'objet d'un article (Robbes, 2019). Précisons que l'analyse pédagogique emprunte ses catégories à des résultats de recherche issus de différentes disciplines des sciences humaines et sociales.

10 Sur les tensions et les dynamiques à l'intérieur de ce champ disciplinaire, voir notamment Hofstetter et Schneuwly (2001) ; Vergnioux (2009).

11 « Il me semble que deux options se présentent : celle de la *spécification* pédagogique ou didactique (s'effectuant par le mode d'étayage privilégié de la configuration, par les questions, par les indicateurs choisis...) ou celle de l'*articulation*. Dans ce second cas, la recherche se situe à la croisée de deux espaces disciplinaires... ce qui n'a rien de choquant en soi dans le domaine des sciences humaines. » (Reuter, 2005a, p. 191 ; c'est lui qui souligne).

Or, collaborer implique de ne pas en rester à une *juxtaposition* (ce que font la plupart des ouvrages pluridisciplinaires) ni même à une *articulation* (qui peut se passer de comparaison) des analyses, mais bien d'essayer de produire une analyse collaborative qui emprunte tant à l'analyse didactique qu'à l'analyse pédagogique, sans les diluer dans un discours commun ou général mais en essayant de faire apparaître comment leur confrontation éclaire l'objet regardé pour en dévoiler différentes facettes. Il s'agit donc bien d'un *croisement* d'éclairages, qui vise à produire une analyse plurifocale.

### 3. Regards croisés sur les deux analyses<sup>12</sup>

#### 3.1. Les objectifs de la séquence

La notion d'objectif est commune aux pédagogues et aux didacticiens, mais elle contribue différemment à nos analyses. Elle tient une place importante dans l'analyse pédagogique qui a été menée, en cherchant à caractériser, à typologiser – notamment en référence à la pédagogie par objectifs – voire à hiérarchiser (général, opérationnel, etc.) (Mager, 1972 ; Hameline, 1979) les objectifs annoncés par les enseignantes, dont elle s'efforce de déterminer les domaines d'expression (repérage, maîtrise, transfert, expression) (Meirieu, 1985, p. 114), et qu'elle compare aux démarches pédagogiques mises en œuvre. L'analyse des objectifs participe de ce fait à l'analyse du rapport tâche/activité. Les objectifs sont dans ce cadre une donnée pédagogique, qui intéresse le chercheur en soi<sup>13</sup>. L'analyse didactique menée rapporte quant à elle les objectifs à l'objet de la séquence : il s'agit d'une donnée à analyser dans ses rapports à l'objet « devinette » ; c'est de ce fait plutôt la dynamique et les ajustements qui sont privilégiés, et l'analyse met en évidence l'évolution et l'adaptation par les enseignantes des objectifs de la séquence, qui ont des incidences sur la reconfiguration de l'objet « devinette ».

Ce n'est donc pas la notion d'objectif qui est en jeu ici (pédagogues et didacticiens s'entendent sur celle-ci), mais la manière dont elle contribue aux analyses. Le regard pédagogique rapporte en effet les objectifs à une analyse de la séquence dans son ensemble, et le regard didactique les rapporte plutôt à l'objet de la séquence.

Cependant, nos deux analyses ont fait apparaître autour de cette question des objectifs une préoccupation commune, celle de savoir pour qui ou pour quoi l'on écrit. L'analyse pédagogique la reformule en termes de sens des apprentissages, et souligne chez les enseignantes cette préoccupation du *sens des savoirs*<sup>14</sup> : le savoir est finalisé par l'aval, puisque le dispositif prévoit que les devinettes soient lues aux autres élèves, qu'elles contribuent au carnet de voyage. Le savoir n'est pas uniquement détenu par l'enseignante. Il est aussi hors de l'école, dans les musées, sur internet, dans des documentaires. L'analyse didactique reformule cette question des objectifs à travers celle des composantes énonciatives (qui parle/écrit ? à qui ? pour qui ?) du genre scolaire, très complexes ici : c'est l'une des difficultés (pointées par les enseignantes lors des débriefings notamment) que cette intrication des énonciateurs (un « je » qui n'est ni l'élève, ni même une personne humaine<sup>15</sup>) et des destinataires (les pairs, les enseignantes, mais aussi des destinataires fictifs qui ne connaissent pas les réponses aux devinettes) dans les écrits scolaires. Ces deux analyses (autour du sens des savoirs et des composantes énonciatives du genre scolaire) sont deux manières convergentes de souligner la nécessité de la « saveur des savoirs », pour reprendre l'expression d'Astolfi (2008)<sup>16</sup>.

12 Pour alléger le propos, nous parlerons le plus souvent dans la suite du texte de « l'analyse pédagogique » et de « l'analyse didactique », en faisant référence aux deux analyses que nous avons menées. Mais il est clair que ces deux analyses ne constituent en aucun cas le tout d'une analyse didactique et/ou pédagogique, et qu'il ne s'agit donc pas d'un propos généralisable.

13 Ainsi dans le débriefing 3, Gwenaëlle énonce deux objectifs opérationnels, correspondant à des étapes d'une progression : 1) comprendre le fonctionnement des devinettes : écrire les caractéristiques et en choisir certaines comme indices ; 2) connaître plusieurs structures possibles de formulation des devinettes, mais commencer par une seule structure (« je suis... »). Elle suggère de travailler d'abord sur un objet : « je connais ses caractéristiques, j'en choisis et je les mets dans ma devinette », puis « à partir d'un même objet [de] voir différentes structures possibles ».

14 « Un apprentissage, tout d'abord, peut avoir du sens parce qu'il répond à une question que l'on s'est déjà posée ou parce qu'il résout un problème que l'on a déjà rencontré : nous dirons, alors, qu'il est *finalisé par l'amont*. Il peut aussi trouver du sens par rapport à un problème que l'on est capable d'imaginer ou d'anticiper : on parlera, alors, de *finalisation par l'aval* » (Meirieu, 1990, p. 183).

15 Les devinettes suivaient le modèle suivant : « Je suis un animal qui... ».

16 Cette référence n'est évidemment pas anodine : didacticien des sciences habitué de la collection « Pédagogies » des éditions ESF, Astolfi peut apparaître comme un trait d'union possible entre nos deux champs.

### 3.2. L'objet de la séquence (la devinette)

C'est sans doute sur ce point que les différences sont les plus sensibles, la focalisation sur les contenus étant propre aux didactiques.

L'analyse didactique qui a été menée entre ainsi nettement dans la séquence par l'objet enseigné, qui est l'angle à travers lequel analyser la mise en œuvre, alors que l'analyse pédagogique qui a été menée entre par la mise en œuvre, pour ensuite arriver à l'objet lui-même.

Par ailleurs, la manière de convoquer l'objet est également très différente dans nos deux analyses : pour l'analyse pédagogique, ce n'est pas tant l'objet devinette en tant que telle qui importe, mais d'une part les notions et concepts au centre de la séquence en tant qu'ils constituent des objectifs-obstacles (Martinand, 1986 ; Meirieu, 1987, 1993) à l'acquisition de l'objet de savoir, et d'autre part la manière dont les enseignantes et les élèves accèdent à cet objet, à partir de ses caractéristiques et des notions ou concepts nécessaires pour se l'approprier<sup>17</sup>. En réalité, le fait qu'il s'agisse d'une devinette n'est pas en soi un objet de discours pour l'analyse pédagogique, et les questions posées seraient sans doute les mêmes pour un autre objet de travail. L'analyse pédagogique pourrait tout au plus discuter de l'opportunité d'étudier cette forme écrite, comparativement à d'autres plus répandues – question qui pourrait d'ailleurs être également posée par une analyse didactique.

Au contraire, l'analyse didactique s'intéresse spécifiquement à la devinette en tant que forme textuelle, caractérisée par différentes structures et susceptible de variations pour analyser les modifications de ces formes ainsi que les représentations des enseignantes. L'analyse relève ainsi deux caractéristiques importantes des devinettes construites par la séquence : ce sont des objets relativement simples, puisqu'elles appartiennent à ce que Georges et Dondes (1963) nomment des devinettes « non oppositionnelles littérales », désignant ainsi les devinettes dont les éléments descriptifs ne contiennent pas de contradiction et ne sont pas métaphoriques ; elles s'articulent avec le projet annuel et sont conformes aux objectifs scolaires et disciplinaires, puisqu'elles relèvent de la catégorie que Blanche-Benveniste nomme la « devinette-énigme », « propos constitué au bénéfice de l'interlocuteur et chargé d'une certaine vertu de connaissance, comme l'histoire du Sphinx »<sup>18</sup>. Le fil directeur de cette analyse didactique est l'idée que les acteurs construisent un objet spécifique et *scolarisent*<sup>19</sup> le genre, alors que conformément aux théories socio-constructivistes de l'apprentissage (Giordan, 1993 ; Meirieu, 1993 ; Astolfi, 2008), l'analyse pédagogique menée s'interroge sur la manière dont les acteurs s'approprient un objet qui existe en soi, en accédant à ses notions et concepts constitutifs, mais à partir de conceptions et de représentations évolutives, qu'ils construisent à travers les expériences passées et présentes qu'ils en font. L'objet et ses formes sont pensés en lien avec l'expérience familière, affective des élèves. L'intérêt porte sur les modalités d'appropriation des caractéristiques de l'objet par les élèves, sur les traces qu'on en trouve ou pas dans leur expérience (Dewey, 1967), pour s'élargir ensuite à des objets non connus.

Nos deux analyses se complètent donc ici en ce que l'analyse didactique regarde ce que l'on peut apprendre à partir de cet objet-ci (la devinette), comment on le reconstruit pour qu'il réponde à des finalités disciplinaires spécifiques, tandis que l'analyse pédagogique s'intéresse aux opérations cognitives qui permettent d'accéder à la forme, et observe tout particulièrement les opérations cognitives requises par la tâche prévue par les enseignantes, qu'elle compare avec celles mobilisées par les apprenants dans l'activité.

### 3.3. Tâches, activités

Tâches et activités sont des concepts communs à nos deux champs disciplinaires, qu'ils empruntent d'ailleurs à un autre champ, celui de la psychologie du travail (« La tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait », Leplat et Hoc, 1983, p. 50 cités par Delcambre 2013b, p. 211) ; champ prolongé par les travaux en ergonomie cognitive du travail enseignant (Ria, 2008).

17 Ainsi dans le débriefing 7, d'une part, les enseignantes identifient la notion complexe d'indice (« qu'est-ce qu'un "bon" indice dans une devinette ? Comment le travailler avec les élèves ? ») et d'autre part, elles formalisent la fonctionnalité de la notion ; elles font expliciter aux élèves un lien logique (rapport indice/réponse) ; elles les font chercher dans les indices ce qui permet de trouver la réponse, les indices pertinents dans chaque phrase...

18 Voir les propositions de Blanche-Benveniste (1977, p. 79), qui distingue la « devinette-énigme » de la « devinette frustrante », « propos formé au détriment de l'interlocuteur, pour tourner en dérision son effort de réponse ; l'exemple type est celui des bretelles de Napoléon ("Pourquoi Napoléon portait-il des bretelles tricolores ? – pour tenir son pantalon") ». Or, précise Blanche-Benveniste, l'énigme-devinette « dotée d'une fonction initiatrice souvent soulignée par les ethnologues » « prétend structurer l'inconnu à partir du connu, à ce titre, elle impose des découpages de signification qu'il serait aventureux de tenir pour frivoles » (*Id.*, p. 79 et 80) : elle est de ce point de vue un candidat idéal pour une scolarisation, qui prend au sérieux l'effort de réponse de l'interlocuteur – tout comme l'effort de fabrication au service des apprentissages.

19 Sur cette notion de « genre scolaire », voir Denizot, 2016 et *Recherches*, 2016.

L'analyse pédagogique qui a été menée s'intéresse à l'écart entre la tâche prévue par les enseignantes – tâche prescrite – et l'activité constatée des élèves, et ceci selon deux aspects. Premièrement, elle quantifie le rapport entre temps et modalités d'organisation du travail des élèves pendant les séances.

Ces données fondamentales l'intéressent en soi, comme un premier niveau d'indication du rapport activité/inactivité des élèves, de la place de la parole des uns et des autres (temps de parole de l'enseignant/temps d'écoute de l'élève), du rapport au savoir des enseignantes et de leurs capacités (ou pas) à varier les modalités d'organisation de l'activité et les situations d'apprentissage en fonction des objectifs d'acquisition et des opérations mentales visés. Ces données intéressent également l'analyse didactique qui a été menée, mais l'angle choisi (la construction de la devinette comme objet scolaire) met la focale davantage sur les tensions entre la nécessité d'une tâche réaliste (qui explique le choix des enseignantes à faire travailler les élèves à partir d'une culture commune au groupe<sup>20</sup>) et la nécessité de faire « deviner » aux pairs (qui voudrait donc que ce soit inattendu).

Par ailleurs, parce que l'activité n'est pas en soi un gage d'acquisition des savoirs, l'analyse pédagogique a examiné la nature des activités cognitives prévues et constatées, tout particulièrement les modes de pensée et les stratégies d'appropriation des savoirs mobilisés ou à mobiliser pour intégrer les notions et concepts constitutifs de l'objet de savoir. L'adéquation de ces modes de pensée et stratégies d'appropriation aux objectifs visés par la tâche est observée très attentivement, à travers les activités cognitives constatées des élèves<sup>21</sup>. L'analyse didactique vient ici en complément, puisqu'elle s'est intéressée notamment aux pratiques langagières en jeu dans la séquence (le travail sur l'énonciation de la devinette, par exemple), et qu'elle a montré comment la construction d'une forme « enseignable » (Chervel, 1988) de la devinette passe par une adaptation au contexte didactique (production de devinette mise en lien avec d'autres productions écrites travaillées antérieurement, réinvestissement du vocabulaire, organisation de phases d'écriture collective et en binôme, etc.).

### **3.4. Les concepts et les cadres théoriques convoqués dans les deux analyses**

L'analyse pédagogique qui a été menée convoque un concept central dans le champ pédagogique, celui de la différenciation (Legrand, 1986, 1995 ; Meirieu, 1985, 1987, 1990 ; Perrenoud, 1997, 2012 ; Przesmycki, 2004). Il s'agit de questionner la manière dont les deux enseignantes conçoivent leur séance pour prendre en compte cette question de la différenciation simultanée ou successive (qui reste omniprésente chez elles<sup>22</sup>), mais aussi de questionner les interrogations qui émergent au fil de la conduite et du débriefing des séances lorsqu'elles sont aux prises avec les difficultés des élèves à appréhender l'objet de savoir. En revanche, le concept de différenciation est regardé avec prudence en didactique<sup>23</sup> et si l'analyse didactique menée peut convoquer des notions rattachées à ce concept (travail de groupes, travail en binôme, etc.), c'est dans un cadre purement descriptif, lorsqu'il s'agit de pointer les aides proposées par les enseignantes : cette question des « aides » ne peut en effet faire l'économie d'un regard plus « pédagogique ».

Il faut enfin faire une place particulière à la « construction », qui est un terme commun à nos deux champs disciplinaires, mais qui renvoie à des concepts différents. Dans l'analyse didactique menée, ce terme s'inscrit clairement dans un débat essentiel dans le champ des didactiques, autour de la construction des objets scolaires, que l'on résume parfois grossièrement ainsi : les objets scolaires sont-ils transposés (Chevallard, 1991) ou fabriqués par l'école (Chervel, 1988) ? La notion d'« objet enseigné », reprise à Chevallard par Schneuwly et Thévenaz (2006), est ici au service d'une analyse de la « scolarisation » (Denizot, 2013) du genre extrascolaire qu'est la devinette.

L'analyse vise en effet à montrer que les enseignantes produisent une forme scolaire spécifique du genre extrascolaire de la devinette, qui reconfigure ce genre tout autant qu'elle le transpose : c'est en ce sens qu'il faut ici entendre « construction ».

20 Les enseignantes ont en effet progressivement abandonné les charades pour privilégier une même structure de devinette, essentiellement sur le thème de l'animal (« Je suis un animal qui... Je suis... Qui suis-je ? »).

21 Par exemple, dans le débriefing 8, Sophie explique le comportement d'un élève face aux outils de référence : « il a l'impression que s'il se servait des aides, son travail serait amoindri ». Dans le débriefing 9, elle observe que des élèves répondent par des attitudes de conformité à la tâche qu'ils supposent qu'elle attend d'eux, mais sans entrer dans l'opération mentale que le savoir à acquérir exige.

22 Deux exemples. Dans le débriefing 8, les enseignantes identifient les élèves qui peuvent copier directement leur devinette, ceux qui améliorent leur production et ceux qui ont besoin de la reformuler. Dans la vidéo séance 9, les enseignantes aident collectivement des élèves qui ont des difficultés (reprise des erreurs), puis elles différencient des tâches après analyse des erreurs, enfin chacune travaille avec un élève en difficulté.

23 Voir par exemple Garcia-Debanco, 1987 ; Toullec-Théry et Marlot, 2012.

En revanche, dans les travaux de pédagogie, la « construction » renvoie à d'autres débats essentiels dans ce champ ; d'une part aux rapports entre objectifs et démarches d'apprentissage, tâche et activité, modalités d'organisation des séances et apprentissage ; d'autre part aux notions, concepts et opérations mentales à mobiliser en référence aux théories socio-constructivistes de l'apprentissage (Astolfi, 2008 ; Barth, 2013), qui montrent que les élèves acquièrent l'objet de savoir par modification de leurs représentations sur celui-ci. Dans l'analyse pédagogique qui a été menée, l'observation du rapport entre les tâches prescrites par les enseignants et les activités constatées des élèves a permis la mise en évidence d'écarts avec les démarches socio-constructivistes annoncées.

Au-delà des concepts convoqués, qui offrent des angles de vue divers sur la séquence (que ces concepts d'ailleurs soient propres à chaque champ disciplinaire ou qu'ils aient migré d'un champ à l'autre), il apparaît également essentiel, pour un travail commun fructueux, de lever les ambiguïtés possibles et de replacer plus largement les notions dans les cadres théoriques et en référence aux disciplines scientifiques qui les élaborent : croiser les regards implique non de s'entendre sur des concepts proches voire communs, mais de circonscrire ces concepts et de les expliciter.

#### 4. Conclusion

Postulant la « solidarité structurelle » entre les points de vue didactiques et pédagogique pour étudier les situations de classe, nous avons présenté une démarche qui nous paraît originale, au sens où elle ambitionne de dépasser à la fois la juxtaposition (analyses pluridisciplinaires) et l'articulation (analyses non soumises à la comparaison). Elle constitue également un enjeu pour les Sciences de l'Éducation, renforçant sa cohérence en tant que champ disciplinaire.

En effectuant d'abord deux analyses distinctes d'une même séquence, nous n'avons pas masqué la spécificité de chacun des regards. Nous avons ensuite croisé nos analyses de chercheur pédagogue et de didacticienne du français en explorant de manière « méta » ce qui les rapproche et ce qui les sépare. Cette première analyse « méta » reste exploratoire, et vise à préparer un deuxième temps de recherches avec les enseignants autour de la différenciation.

À ce stade, nous nous risquons cependant à émettre quelques conclusions provisoires. Ce regard commun met bien en évidence les caractéristiques de chaque approche, avec ses concepts propres (différenciation, objectif-obstacle, opérations cognitives, expérience pour la pédagogie ; genre scolaire, scolarisation et transposition, forme textuelle, pour les didactiques). Il existe aussi des termes communs aux deux approches (construction, objectifs, tâche/activité, pratiques), mais avec des significations et des usages différents, qui renvoient à des cadres théoriques spécifiques à circonscrire et à expliciter. Pour autant, ces concepts communs peuvent aussi recouvrir des préoccupations convergentes, avec des énoncés complémentaires (objectifs, activité).

#### Références bibliographiques

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Astolfi, J.-P. et Houssaye, J. (1996). Didactique et pédagogie sont dans un bateau... *Éducatives*, 7 [En ligne]. [http://blocnotes.pagesperso-orange.fr/Site\\_Forse/questions\\_vives\\_contenu/didactique\\_04.html](http://blocnotes.pagesperso-orange.fr/Site_Forse/questions_vives_contenu/didactique_04.html)
- Blanchard-Laville, C. (dir.) (2003). *Une séance de cours ordinaire. Mélanie tiens passe au tableau*. Paris : L'Harmattan.
- Blanche-Benveniste, C. (1977). Énigme et Devinette. Discussion. *Réforme, humanisme, renaissance. Bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance*, 7, 79-91.
- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette éducation.
- Bru, M., Altet, M. & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique* (2<sup>e</sup> édition). Grenoble : La Pensée Sauvage.

- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation et didactique*, 4-1, 139-148.
- Delcambre, I. (2013a). Pédagogie. In Y. Reuter (Ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3<sup>e</sup> édition) (pp. 157-161). Bruxelles : De Boeck.
- Delcambre, I. (2013b). Tâche. In Y. Reuter (Ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3<sup>e</sup> édition) (pp. 211-219). Bruxelles : De Boeck.
- Denizot, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires (1880-2010)*. Bruxelles : Peter Lang.
- Denizot, N. (2016). Quand la devinette devient un genre scolaire. Analyse didactique d'une séquence de lecture-écriture en CP/CE1. *Recherches*, 65, 17-31.
- Dewey, J. (1967). *Logique : La théorie de l'enquête* (G. Deledalle, trad.). Paris : PUF. (original publié en 1938).
- Éducation et didactique* (2014). Volume 8, n° 1, *Didactiques et/ou didactique ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. In M. Fabre et É. Vellas (Ed.), *Situations de formation et problématisation* (pp. 17-30). Bruxelles : De Boeck.
- Fabre, M. & Fleury, B. (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques : La longue marche vers le processus « apprendre ». *Recherche et Formation*, 48, 75-90.
- Garcia-Debanc, C. (1987). Théories et pratiques de la différenciation pédagogique. *Pratiques*, 53, 6-38.
- Giordan, A. (1993). Les conceptions des apprenants. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 259-274). Paris : ESF.
- Halté, J.-F. (1988). L'écriture entre didactique et pédagogie. *Études de linguistique appliquée*, 71, p. 7-19.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (Ed.) (2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 83-97.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris : Éditions du Scarabée-CEMEA.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF.
- Mager, R.-F. (1972). *Comment définir des objectifs pédagogiques ?* Paris : Gauthier-Villars.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1990). Postface. La pédagogie différenciée est-elle dépassée ? In *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée* (pp. 175-187). Paris : ESF (texte ajouté à l'édition de 1990).
- Meirieu, P. (1993). Objectif-obstacle et situations d'apprentissage. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 289-299). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette éducation.
- Recherches* (2016). n° 65. *Genres scolaires*.
- Reuter, Y. (2005a). La pédagogie du projet comme analyseur de la didactique du français. In Y. Reuter (Ed.), *Pédagogie du français et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan* (pp. 187-203). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y. (2005b). Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique. *Cahiers Théodile*, 6, 33-40.
- Reuter, Y. (2011). Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire. In B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (Ed.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 35-60). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Ria, L. (2008). Ergonomie cognitive du travail enseignant. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'Éducation* (pp. 282-284). Paris : PUF.
- Robbes, B. (2013). Épistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique. *Éducation et socialisation*, 34 [En ligne]. <http://edso.revues.org/434>

- Robbes, B. (2017). Présentation et tentative d'analyse de la phase initiale du processus de contractualisation d'une recherche-action de pédagogie. *Éducation et socialisation*, 45 [En ligne]. <http://edso.revues.org/2605>
- Robbes, B. (2019, à paraître). Observer et analyser des séances d'enseignement/apprentissage selon un regard pédagogique : spécificités d'un champ de recherche en sciences de l'éducation. *Penser l'éducation*, 43.
- Rochex, J.-Y et Crinon, J. (Ed.) (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. et Thévenaz-Christen, T. (Ed.) (2006). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Recherches en éducation*, HS 4, 81–91.
- Vergnioux, A. (Ed.) (2009). *40 ans des sciences de l'éducation : l'âge de la maturité ?* Caen : Presses universitaires de Caen, CRDP de Basse-Normandie.
- Vinatier, I. & Altet, M. (Ed.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

