
Vers un *continuum* entre didactique(s) et pédagogie(s) : la participation active des élèves-visiteurs au Musée Grec des Enfants

Christiana Charalampopoulou

Université de Toulouse
UMR - EFTS

christiana.charalampopoulou@univ-tlse2.fr

RÉSUMÉ. Cet article vise à démontrer que didactique(s) et pédagogie(s) peuvent entretenir une relation de continuum dans une recherche actuelle en sciences de l'éducation. Dans cette recherche, nous avons analysé les pratiques et le retour sur les pratiques des professionnelles du Musée Grec des Enfants d'Athènes. Notre objectif était de comprendre l'importance qu'elles accordent à la participation active des élèves lors d'un programme éducatif muséal. La participation active est ici conçue comme une constituante de l'éducation à la citoyenneté. Afin de mieux saisir la situation d'apprentissage, nous avons adopté une approche à la fois didactique et pédagogique. Cet article illustre l'intérêt de cette approche pour une meilleure compréhension d'une situation d'apprentissage hors des murs de l'école, notamment dans le contexte muséal.

MOTS-CLÉS: pédagogie(s), didactique(s), musée, participation, éducation à la citoyenneté, situation d'apprentissage, continuum

1. Introduction

En 2008, Marchive admettait que l'opposition entre pédagogie(s) et didactique(s) n'était pas encore véritablement posée comme un objet d'étude et que les chercheurs ne s'étaient pas assez interrogés sur la véritable nature de ce contentieux. Pourtant, selon Meirieu (1987), il s'agit d'un très vieux problème philosophique qui risque d'être stérile. Il a donné naissance à des tentatives de théorisation des relations entre pédagogie(s) et didactique(s) en pensant leurs solidarités au-delà de leurs différences. Parmi les théories qui visent à un consensus entre pédagogie(s) et didactique(s), nous retrouvons, entre autres, celle de Houssaye (1997), de Sarrazy (1996) et de Marchive (2008). Le point commun entre ces théories est l'analyse plurielle qui se propose de croiser et de relier les approches disciplinaires (didactique, pédagogique). Comme l'écrit Weisser (2010), « *il faut se garder d'opposer radicalement les deux approches* » (p. 296) pour éviter le risque d'une perte de sens. Les recherches en sciences de l'éducation y gagneraient d'une réconciliation entre approches didactiques et pédagogiques. C'est la principale raison pour laquelle cet auteur propose un *continuum* ces deux dimensions.

Notre article tente d'analyser la relation qu'entretiennent didactique(s) et pédagogie(s) dans une recherche en sciences de l'éducation. En s'appuyant sur notre recherche de thèse de doctorat, nous montrerons l'utilité de penser les relations entre didactique(s) et pédagogie(s) comme un *continuum* (Weisser, 2010). Le dictionnaire *Robert* définit le *continuum* comme un ensemble d'éléments homogènes. Notre recherche interroge la place de la participation active¹ de l'élève lors d'une visite scolaire au musée, plus précisément au Musée Grec des Enfants à Athènes. La participation est ici conçue comme une constituante de l'éducation à la citoyenneté car c'est en participant que l'individu devient citoyen (Audigier, 1999).

L'article s'organise en quatre temps. Nous présenterons d'abord des éléments théoriques liés aux relations entre didactique(s) et pédagogie(s). Dans la deuxième partie, nous développerons les concepts et le cadre théorique ainsi que la méthode utilisée. Ensuite, nous présenterons les résultats de notre recherche qui porte sur les pratiques de médiation des professionnelles² du musée en lien avec la participation active des élèves-visiteurs. Enfin, nous regarderons comment cette recherche nous a aidé à montrer que didactique(s) et pédagogie(s) peuvent entretenir une relation de *continuum* sous certaines conditions.

2. Pédagogie(s) - didactique(s) : quelles relations ?

Notion polysémique, la pédagogie emprunte plusieurs significations. Il s'agit à la fois de l'acte de l'éducateur, de la réflexion sur son action éducative et de la systématisation de cette réflexion en une doctrine (AECSE, 2001). Pour ce qui est du premier emprunt, Cornu et Vergnion (1992) définissent la pédagogie comme tout ce qui concerne l'art de conduire et de faire la classe. Pour ces auteurs, l'exercice de cette conduite, la réflexion sur l'organisation du travail ainsi que sur ses ressources et ses fins caractérisent la pédagogie. La pédagogie a été aussi décrite par Durkheim (1963) comme une « théorie pratique » ; c'est-à-dire qu'elle circonscrit les sciences humaines à l'art d'éduquer (Avanzini, 1997). De même, selon Houssaye (1997), la pédagogie consiste en un « enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne » (p.91). Dans le cas où nous nous référons à la pédagogie comme doctrine (e.g. pédagogie Freinet), nous pouvons parler des pédagogies au pluriel.

Des didacticiens ont également proposé des définitions de la pédagogie. Delcambre (2013) résume ces approches dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*.

¹ Le terme de participation (Bayer, 1979) est suivi par l'adjectif « active » afin d'illustrer le rôle non passif de l'élève lors de sa visite au musée.

² Les professionnel.le.s du musée sont les médiateurs et les médiatrices qui dépendent du département éducatif d'un musée et qui ont comme mission l'accompagnement des visiteurs et la réalisation des activités de médiation culturelle. Dans le cas de notre étude, elles/ils sont appelé.e.s « interprètes ». Ce terme, traduit du grec *ερμηνευτής* (celle ou celui qui interprète), est utilisé par les professionnelles du MGE que nous avons interviewées pour désigner leur mission : médiatrice, animatrice. La population d'interprètes de cette recherche est composée des femmes.

Pour elle, la pédagogie est « un mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissages qui s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations de classe, liées aux relations entre enseignant et apprenant et entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation, etc. sans prendre en compte spécifiquement les contenus disciplinaires » (p. 157).

Concernant la didactique, la première définition date de la *Didactica Magna* de Comenius (1971) et a inspiré des didacticiens tels que Chevallard. Ce dernier définit la didactique comme la science des conditions et des contraintes de la diffusion (et de la non-diffusion) des praxéologies au sein des institutions de la société (Chevallard, 2010). Cornu et Vergnion (1992) soutiennent qu'il s'agit de la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline et les difficultés propres à un domaine dans une discipline. Selon Sarrazy (2003), la didactique est la science qui étudie et modélise, sous la forme de situations, « les conditions spécifiques de transmission des connaissances et du maintien de leurs sens lors de leur passage d'une institution à une autre » (p.151).

Certains chercheurs comme Reuter préfèrent appliquer le terme « didactiques » qui désigne le rapport avec les matières scolaires. Pour cet auteur, les didactiques sont « les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés ou référables à des matières scolaires » (Reuter, 2013, p. 65). De même, Astolfi (1997) soutient que les didactiques sont des disciplines de recherche au sein des sciences de l'éducation qui gardent cependant un ancrage nécessaire avec les disciplines académiques d'origine. Toutefois, il est inutile de cantonner les didactiques à une centration sur les savoirs et les pédagogies, à une centration sur la relation (Sarrazy, 2003 ; Delcambre, 2013).

Différents termes ont été appliqués au cours des années pour définir le type de relations qu'entretiennent ces deux approches : « jonction », « une seule et même chose », « facettes d'une même réalité » (Bertrand et Houssaye, 1995), « différenciation de postures » et « délimitation des territoires » (Astolfi, 1997), « conflit de frontières » et « indépendance » (Avanzini, 1997), « opposition » (Sarrazy, 2003), « incompatibilité » (Marchive, 2008), « *continuum* » (Weisser, 2010), « controverse » et « tension dialectique » (Saillot et Verscheure, dans ce numéro).

Dans le sens de continuité, Sarrazy (1996) et Marchive (2008) proposent de dépasser la seule situation didactique en rendant, aussi, compte des aspects pédagogiques et anthropologiques. Ainsi, selon la théorie anthropo-didactique, une situation d'enseignement est mieux comprise si elle est étudiée à partir de trois angles : a) les savoirs et les conditions de leur transmission, c'est-à-dire la dimension didactique, b) les relations et l'organisation, c'est-à-dire la dimension pédagogique et enfin, c) l'axe culturel, moral et personnel, autrement dit, la dimension anthropologique (Marchive, 2008). Concernant l'aspect didactique, il importe de préciser que les contenus peuvent renvoyer à des savoirs, des savoir-faire ou des valeurs ou encore à des manières de penser et d'agir propres aux différentes disciplines ou à des « éducations à » (Reuter, 2013). Marchive (2008) écrit que les composantes pédagogiques sont liées à l'« idéologie pédagogique » de l'enseignant et à son « épistémologie spontanée ». Il appelle « idéologie pédagogique » l'ensemble des croyances et des idées pédagogiques dont l'enseignant est porteur, la conception qu'il a de son rôle professionnel, l'image qu'il attache à sa fonction, les présupposés quant à l'efficacité des méthodes, les règles et les rituels de la vie scolaire. En revanche, dans le cas de l'« épistémologie spontanée », il étudie l'ensemble des rapports que l'enseignant entretient de manière habituelle avec les savoirs qu'il enseigne et la manière dont il pense que les élèves apprennent. Enfin, il propose de ne pas ignorer les conditions anthropologiques d'arrière-plan, telles que les valeurs familiales, le style d'éducation, les contraintes de la forme scolaire, etc. Cette attitude « holiste » n'oublie aucun de trois angles cités auparavant et défend l'intérêt de croiser les disciplines pour arriver à une meilleure compréhension du phénomène étudié (Sarrazy, 2003 ; Marchive, 2008).

3. L'éducation à la citoyenneté dans le Musée Grec des Enfants : une étude de cas

3.1 Didactique(s) et/ou pédagogie(s) de l'éducation à la citoyenneté

Il existe une dichotomie entre les recherches didactiques et pédagogiques en lien avec l'éducation à la citoyenneté (Audigier, 2004).

Les travaux d’Audigier (1999) et de Heimberg (2007) ont alimenté la réflexion didactique. Liée à la didactique de l’histoire (Cardin, Éthier et Meunier, 2010) ou à la didactique de l’éducation civique ou citoyenne (Audigier, 2014), l’éducation à la citoyenneté est vue comme une discipline scolaire. D’autres chercheurs la conçoivent comme une quasi-discipline, caractérisée par la transversalité, qui donne la priorité à la construction de comportements et mobilise plusieurs disciplines (Audigier, 1999).

Pour Galichet (2002, p.110), « la citoyenneté est d’essence pédagogique, parce que le rapport entre les citoyens est d’abord pédagogique avant d’être aussi, politique et juridique ». Pour O’Shea (2003) aussi, il s’agit d’un processus pédagogique dans lequel l’apprentissage actif, coopératif et tout au long de la vie, l’action, l’analyse critique, la responsabilité et le développement durable sont des parties prenantes. Il importe de rappeler que l’éducation à la citoyenneté véhicule des valeurs telles que la coopération, la participation, la justice et le respect de la diversité, qui se reflètent dans la pédagogie qui l’accompagne (Audigier, 1999).

Nous adoptons la position qui considère l’éducation à la citoyenneté comme un apprentissage interdisciplinaire qui traverse l’ensemble des activités scolaires et périscolaires (Audigier, 1999). En résumé, l’éducation à la citoyenneté dans une société démocratique est définie comme l’éducation qui respecte les droits et les obligations de l’élève, valorise leur diversité culturelle, sociale et physique et promeut leur participation active (Bäckman et Trafford, 2008). Dans cet article, nous allons nous intéresser à cette dernière dimension, la participation active.

3.1.1 La participation active au cœur de l’éducation à la citoyenneté

Souvent liée au terme de citoyenneté, la participation des élèves dans les établissements scolaires est régulièrement étudiée par des chercheurs en sciences de l’éducation (Pagoni, Haerberli et Poucet, 2009). Le thème de la participation trouve ses origines dans un questionnement politique et un questionnement éducatif étroitement liés l’un à l’autre. D’un point de vue politique, les chercheurs soulignent l’importance d’une participation active à la vie démocratique. La dimension éducative a pour but de préparer de futurs citoyens actifs en plaçant les élèves au centre du processus « apprendre » (Pagoni *et al.*, 2009).

La dimension éducative de la participation, telle qu’elle est définie par Bayer (1979), se trouve au cœur de notre recherche. Elle désigne la manifestation de l’élève à intervenir – le plus souvent, il demande la parole en levant la main – soit, suite à la sollicitation de la part de l’enseignant, soit, sans sollicitation. Sous ses différentes formes (spontanée/sollicitée/globale, ouverte/fermée, verbale/non verbale), la participation est caractérisée par l’engagement de l’élève dans une activité en lien avec la leçon. En revanche, le comportement de non-participation désigne le manque d’engagement ou l’engagement avec une activité étrangère à la leçon (Bayer, 1979). Pour ce qui est de la participation active, elle consiste à :

- Avoir un rôle actif dans la construction de la connaissance en tant qu’apprenant et encourager l’apprentissage par expérience, c’est-à-dire le *learning by doing* (Dewey, 1990 ; Piaget, 1998).
- Accorder de la liberté à chaque élève dans son processus d’apprentissage à travers des méthodes actives ou empiriques (Janner-Raimondi, Nicolas, Joutet et André, 2014).
- Apprendre comment apprendre, c’est-à-dire développer la métacognition (Nikolaou, 2006).
- Développer des compétences participatives, telles que la pensée critique à travers le dialogue réflexif³ (Kostoula-Makraki, 2008).

L’élève participe tant dans la classe qu’en dehors de ses murs, comme par exemple lors d’une visite scolaire au musée. Qu’en est-il de la participation de l’élève dans ces types de situations ? Est-elle considérée comme importante pour les professionnelles du musée lors de la réalisation des programmes éducatifs⁴ ? Quelles pratiques sont mises en place ?

³ Processus par lequel un individu ou un groupe analyse activement ce qui s’est passé lors d’une activité éducative (O’Shea, 2003).

⁴ Par « programme éducatif muséal », nous comprenons toute activité éducative et culturelle organisée par le musée et destinée au public, jeune et adulte.

3.2. La méthode de la recherche : entre didactique(s) et pédagogie(s)

Pour répondre à nos questionnements, nous avons mis en place une recherche qualitative, sous forme d'étude de cas, dans le Musée Grec des Enfants⁵ (MGE). Ses collections sont composées d'objets liés au monde des enfants (le marché, le chantier de construction, la cuisine, le grenier, le corps humain, etc.). Le MGE dispose d'un département de programmes éducatifs qui conçoit et met en place les expositions et les programmes animés par les professionnelles du MGE pour les enfants âgés de un à douze ans.

Le programme éducatif muséal est une situation d'apprentissage puisqu'il implique une interaction entre un contenu d'enseignement et deux sujets intentionnellement engagés dans l'enseignement et l'apprentissage (Daunay, 2013). Puisque dans le musée il y a une transmission des connaissances et des attitudes sous forme de « médiation culturelle⁶ », nous avons opté pour l'analyse de la situation de médiation en tant que situation d'apprentissage. Influencée par Sarrazy (1996) et Marchive (2008), nous nous sommes appuyée sur une double approche théorique qui combine des dimensions didactiques avec des dimensions anthropologiques relevant du projet pédagogique de l'interprète du MGE. Nous avons ainsi opté pour un regroupement des dimensions pédagogiques et anthropologiques sous l'ombrelle « pédagogique ».

Pour le recueil des données, nous avons privilégié les observations des pratiques des interprètes du musée juxtaposées à des entretiens auprès de ces mêmes sujets. Nous avons essayé de décrire et de comprendre la situation de médiation établie lors de la réalisation des programmes éducatifs muséaux. L'étude des pratiques de médiation (vécu) a été suivie d'une analyse du discours de l'acteur sur la médiation effectuée auparavant (retour sur le vécu). Il s'agissait d'une analyse de discours thématique. Les résultats sont élaborés à partir de données empiriques, via onze observations non participantes ainsi que des opinions et des croyances à travers huit entretiens semi-directifs. Nous avons élaboré une grille d'observation et un guide d'entretien basés sur les observables et les indices liés à des pratiques qui permettent une participation active des élèves-visiteurs au musée (solliciter des réponses, inviter à toucher les objets, à travailler en groupe). La collecte des données a été effectuée entre mars et mai 2015.

Dans notre recherche, la population interviewée et observée est constituée uniquement des femmes interprètes (huit en tout). Concernant leur formation, elles ont toutes suivi et validé le séminaire « Éducation et Musées » organisé par le MGE qui forme les futures interprètes. Ce séminaire vise à apprendre aux adultes « de connaître et d'appliquer des théories de l'apprentissage et des méthodes actives et empiriques d'éducation dans les musées⁷ ». Les interprètes interrogées ont terminé des études supérieures en sciences humaines dans des départements de pédagogie (maternelle et primaire), d'histoire, d'archéologie ou de musique et elles sont âgées de 25 à 45 ans. Elles ont une expérience au sein du MGE de 7 mois à 15 ans. Toutes les classes observées étaient issues d'écoles primaires publiques et privées grecques et comportaient 10 à 17 élèves.

L'analyse des données recueillies a été faite sous un angle didactique (en lien avec le contenu des savoirs, des compétences et des comportements transmis et des conditions de cette transmission) et pédagogique (en lien avec la relation pédagogique, l'idéologie pédagogique et l'épistémologie spontanée des interprètes, la culture, le moral et la personne).

3.3. Les résultats de la recherche

3.3.1. La participation active de l'élève au Musée Grec des Enfants : la dimension didactique

Afin de comprendre si l'élève occupe un rôle actif lors d'un programme éducatif muséal au MGE, nous avons étudié les conditions de transmission des savoirs, des savoir-faire et des valeurs dans différentes situations d'apprentissage présentées ci-après.

⁵ Créés au 20^{ème} siècle aux États-Unis, les musées des enfants placent au centre de leur mission l'apprentissage de l'enfant. Basés sur les pédagogies d'inspiration piagétienne, ils proposent des *hands-on* expositions. Le Musée Grec des Enfants, association sans but lucratif, a ouvert ses portes en 1994. Il accueille des familles ainsi que des groupes scolaires de l'école maternelle et primaire.

⁶ La médiation culturelle désigne l'ensemble « d'interventions menées en contexte muséal afin d'établir des ponts entre ce qui est exposé (le voir) et les significations que ces objets et sites peuvent revêtir (le savoir) » (Montpetit, 2011, p. 216).

⁷ Site Internet du MGE <https://www.hcm.gr/adults/> (consulté le 6 janvier 2018).

La première séquence⁸ concerne l'activité de création des règles du musée « Je peux faire dans ce musée/Je ne peux pas faire » (O1). L'objectif de l'interprète à travers ce jeu est « d'établir des règles, de comprendre l'endroit où on est » (E2).

Interprète	Qu'est-ce qu'on peut faire aujourd'hui ? Qu'aimeriez-vous faire au musée ?
Garçon1	Jouer !
Interprète	Très bien ! Nous allons jouer. (Elle écrit « Jouer » sous la liste « Je peux »). Mais, est-ce qu'on peut courir par exemple ?
Fille1	Non, on ne peut pas. Écris-le dans la liste « Je ne peux pas ».
Interprète	(Elle écrit). Quoi d'autre ?
Fille2	Nous allons apprendre des choses.
Interprète	Oui. (Elle rajoute « Apprendre des choses » à la colonne « Je peux »). Dites, est-ce qu'on peut toucher les objets dans ce musée ?
Garçon2	Oui, on peut.
Interprète	C'est vrai. Au MGE, nous pouvons toucher. (Elle écrit sur le papier). Et est-ce qu'on peut manger dans ce musée ?
Fille3	Non !
Interprète	Tu as raison, en général c'est interdit. Écoutez, dans ce programme, nous allons pouvoir manger aussi. On va outrepasser cette règle des musées. (Elle l'écrit).

Tableau 1. Séquence « Je peux/Je ne peux pas »

Dans cette situation didactique, nous observons une interaction entre l'élève et l'objet d'étude, c'est-à-dire les possibilités et les limites du musée. L'interprète nous explique la démarche : « On attend que les enfants les évoquent [les règles]. C'est une manière de respecter leur propre opinion plutôt que d'imposer les règles » (E2). Pendant cette forme ludique de co-construction des règles, la fille3 met en action ses savoirs antérieurs car ce n'est pas la première fois qu'elle visite un musée. Le savoir visé s'appuie sur la différenciation entre le MGE et les musées ordinaires. Nous observons que la participation des élèves est active dans la construction de ce savoir.

Dans la deuxième séquence qui se déroule dans le cadre du programme « Tous ensemble à table », l'objectif est de découvrir la collection des épices du MGE et en choisir trois épices pour saupoudrer un plat des lentilles que les élèves vont pouvoir déguster. Les élèves sont assis en rond, chacun tient un bocal qui contient une épice dont le nom est écrit sur l'étiquette (O1).

Interprète	Vous ouvrez le bocal, vous sentez le contenu, vous fermez, vous lisez l'étiquette et puis on dit « 1, 2, 3 » et on passe le bocal à notre voisin côté droit. Vous avez compris ?
Tous	Oui !
Interprète	Allez, on commence. Un, deux, trois ! (Elle s'adresse à sa voisine) Qu'est-ce que c'est ?
Fille1	Ça sent bon. Je ne sais pas. L'origan ?
Interprète	Ça pourrait être ça. Lis ce qui est écrit.
Fille1	Herbes de Provence !
Interprète	Très bien ! On continue. Un, deux, trois, changez !
Garçon1	Ah ! La cannelle.
Interprète	Oui, tu la connaissais déjà, n'est-ce pas ?
Garçon1	Oui ! J'adore la cannelle.

Tableau 2. Séquence « Les épices »

La découverte par expérience et l'activation des sens sont au cœur de cette situation didactique. L'interprète est consciente que le garçon1 porte un bagage de connaissances et elle fait en sorte que l'élève construise son apprentissage en s'appuyant sur le sens d'odorat et ses expériences antérieures :

« Tous nos programmes sont empiriques et basés sur les expériences des enfants [...] On essaie de créer des environnements d'apprentissage où les enfants, via l'expérience, l'observation, l'enquête, la création, vont acquérir des connaissances. [...] À travers les expériences qu'ils auront avec ces objets, ils vont découvrir la connaissance par eux-mêmes » (E1).

⁸ Dans la retranscription ci-après, les propos recueillis des entretiens sont marqués entre parenthèse par un « E » et les actions observées lors des observations sont indiquées par un « O », plus le numéro qui leur correspond.

Dans le programme « Moi, nous et les autres », l'objectif d'une des activités est de comprendre ce qu'est un préjugé. L'interprète présente aux élèves une image qui montre, de très près, un sac dans lequel quelqu'un a mis sa main sans pouvoir voir le visage de la personne (O2). La troisième séquence est retranscrite ci-dessous :

Interprète	Qu'est-ce que vous pensez qu'il se passe dans cette photo ?
Fille1	C'est un voleur !
Garçon1	Comment tu le sais ?
Fille2	Ça peut être son sac à elle... à lui...
Interprète	Ça peut être, soit l'un, soit l'autre. Vous avez tous les deux raison. Mais pourquoi la première impression qu'on a, c'est que c'est un voleur ?
Fille3	Parce que nous avons peur.
Interprète	Oui, c'est ça. Ça s'appelle un « préjugé ».

Tableau 3. Séquence « *Les préjugés* »

« Ainsi, les enfants commencent à comprendre d'où viennent leurs réactions » (E7), explique l'interprète lors de l'entretien. La formulation d'hypothèses et la pensée critique font parties des stratégies mises en place par les interprètes du MGE afin d'inviter les élèves à participer activement. Une interprète se réfère au rôle des questions ouvertes afin de défendre l'importance de la participation des élèves :

« [On pose] quelques questions ouvertes pour que les enfants se sentent à l'aise de donner la réponse à laquelle ils ont pensé. On ne leur demande pas « Qu'est-ce que c'est ? », mais « Qu'est-ce que c'est, à ton avis ? » « Qu'est-ce que tu crois ? » « Qu'est-ce que cela t'évoque ? » (E5).

« On leur demande davantage de donner leur avis, de réfléchir » (E4).

Au MGE, toutes les réponses des élèves sont acceptées. L'erreur n'est pas à éviter, elle correspond à une forme d'apprentissage et elle permet de faire avancer le programme :

« On ne refuse jamais une réponse. Même si ce n'est pas exactement ce qu'on attend, on va trouver une manière de l'utiliser afin d'amener l'enfant à la réponse qu'on a à l'esprit » (E3).

« Il n'y a pas une seule réponse parce qu'il n'y a pas qu'une seule vision, qu'une seule personne, qu'un seul caractère » (E2).

Pour conclure, l'analyse didactique montre que la participation active est un élément central dans la réalisation des programmes éducatifs au MGE. Les professionnelles du musée reconnaissent et appliquent des stratégies qui valorisent cette participation. L'engagement verbal ou sensoriel des élèves aux activités ainsi que leur rôle actif à la construction des connaissances font preuve d'une participation active de la part de l'apprenant et futur citoyen.

3.3.2. La participation active de l'élève au Musée Grec des Enfants : la dimension pédagogique

Pour étudier la participation, il a fallu comprendre la qualité des interactions et des relations entre les sujets (élève-élève, élève-interprète) ainsi que l'idéologie pédagogique et l'épistémologie spontanée des interprètes puisqu'elles influencent leur action pédagogique.

Commençons par les relations établies. Les interprètes essaient de favoriser les échanges et les interactions avec leur public, que ce soit en posant des questions ou en incitant les élèves à coopérer entre eux afin de résoudre un problème. S'asseoir en rond est une stratégie d'organisation appliquée au MGE qui permet les échanges (O1-11). Pour les interprètes, « participer » en tant que visiteur, c'est avoir un « rôle actif » dans le programme éducatif (E3). « Participer » signifie également « répondre aux questions posées par l'interprète » (E7), mais aussi « échanger en petits groupes » (E2). Ces formes de communication sont mises en place par les interprètes dans tous les programmes éducatifs du musée (O1-11). Par exemple, lors du programme « Tous ensemble à table », les élèves forment des groupes afin de choisir ensemble les épices qu'ils souhaitent déguster sur leur plat commun. Un moment d'échanges entre eux se met en place (O1, O5, O8, O11). Une interprète leur laisse la liberté de créer leur équipe sous un critère : choisir les camarades qu'ils connaissent le moins pour favoriser le rapprochement entre les enfants (O1-5). Travailler ensemble, développer des buts communs et, par conséquent, apprendre à se respecter mutuellement à travers des activités collaboratives sont les objectifs des professionnelles interviewées.

Concernant l'idéologie pédagogique des interprètes, c'est-à-dire leurs croyances pédagogiques et leur conception de leur rôle, elles sont attachées aux pédagogies de Dewey (1990), de Piaget (1998) et de Montessori (2004) même si elles ne le revendiquent pas explicitement. Selon elles, la pédagogie par l'expérience (Dewey, 1990) et par l'action (Piaget, 1998) sont indispensables à l'apprentissage au musée : « La méthode qui est utilisée dans tous les programmes du musée est la découverte et l'expérience » (E4). Aussi, dans l'activité de construction des règles (O1-11), les interprètes ont ajouté l'affirmation « Je peux faire » pour éviter des formulations négatives du type « Ne pas faire ceci, ne pas faire cela » (E3). Cette activité, qui fait partie des rituels du MGE, renvoie à la pédagogie montessorienne (Montessori, 2004).

Lorsque les interprètes décrivent leur rôle professionnel, la place active du visiteur est accentuée. Les citations suivantes renforcent nos propos :

« En fait, [dans la plupart de musées] le public suit le guide. Il est un peu plus passif. On veut qu'il ait un rôle actif dans le musée » (E3).

« Certes, je ne suis pas l'experte. Je suis celle qui connaît la méthode [...]. Je n'enseigne pas, je ne donne pas des connaissances toutes prêtes, mais j'aide les enfants à découvrir les objectifs du programme à travers la posture du corps, la voix, les questions. Je les accompagne. Je suis la médiatrice entre les objets, l'endroit, le programme et les enfants » (E7).

« J'interprète et je ne donne pas d'informations. Je n'enseigne pas, mais je donne un sens à ce que je vois. J'aide aussi les enfants à interpréter leur monde, à donner du sens à ce qu'ils voient » (E1).

« Nous avons un rôle d'intermédiaire » (E8).

Continuons avec l'épistémologie spontanée des interprètes du MGE, autrement dit, la manière dont elles pensent que les enfants apprennent. Les interviewées ne cessent de nous rappeler la devise du MGE « J'écoute donc j'oublie, je vois donc je retiens, je fais donc j'apprends » (E1, E6-7). Lors du programme « Tous ensemble à table », les interprètes constatent l'existence de préjugés chez les élèves (e.g. ne pas aimer les lentilles) et expliquent le lien entre l'activation du sens du goût et l'effacement des préjugés culinaires. Selon les interprètes, après avoir dégusté le plat, ils sont susceptibles d'oublier leur préjugé. Une interprète s'exprime comme suit à propos de ce sujet :

« C'est un des objectifs de ce programme. De goûter quelque chose pour la première fois et de le connaître, de le découvrir avec les sens, pas qu'en théorie, mais aussi en pratique, à travers l'odorat et le goût » (E5).

Pour cette professionnelle, tirer ses propres conclusions permet d'apprendre : « Les choses qu'on découvre tout seul ce sont des choses qu'on retient. Pas celles que les autres nous imposent » (E5). Une autre interprète nous dit : « Je pense que c'est différent et, ainsi, ça devient agréable » (E4). Leur attachement à l'approche du *learning by doing* (Dewey, 1990) ainsi que la différenciation du MGE par rapport à ce qu'elles pensent que les élèves ont l'habitude de voir à l'école, ce sont des éléments de l'épistémologie spontanée des interprètes. De plus, « les enfants apprennent comment apprendre et ils peuvent appliquer cela à l'école aussi » (E1). Ce discours, lié à la métacognition et au développement des compétences, vise à rendre les élèves autonomes et responsables de leur apprentissage.

Enfin, la participation est aussi vue comme « inclusion » chez les professionnelles du MGE. Ces dernières insistent sur le fait que le musée est ouvert à tous sans discriminations. Une interprète, dans son *verbatim* ainsi que dans la pratique (O7, O9-10), démontre sa volonté et sa capacité d'intégrer tous les élèves au programme éducatif. Nous considérons les cas de Greg et Théo comme représentatifs :

« Greg a un certificat médical parce qu'il a un déficit de l'attention, de l'immatrité. Je lui donnais de l'espace encore et encore. [...] pour prendre son temps. [...] L'institutrice me disait « Greg ne répondra pas ». Elle me le disait tout le temps. Je lui ai donné la parole, même s'il ne répondait pas » (E6).

« Théo ne levait pas la main mais, moi, je lui ai quand même donné la parole. Et il répondait » (E6).

Cette professionnelle explique que c'est facile pour l'interprète de tomber dans le piège et de ne s'adresser qu'à l'enfant qui lève sa main. Selon elle, laisser un moment à l'enfant pour réfléchir avant de répondre à la question l'aide à s'exprimer, à comprendre qu'il peut prendre son temps pour réfléchir, à ne pas se stresser. Pour plusieurs professionnelles du MGE, quand on s'adresse à tous les enfants sans exception, on applique une « pédagogie interculturelle » (E1-3, E5-7), ce qui renvoie à nouveau à leur idéologie pédagogique puisqu'il s'agit d'une position militante.

En résumé, l'analyse pédagogique montre l'importance pour les interprètes de mettre l'accent sur la participation active des élèves au musée à travers des méthodes interactives, l'action, l'expérience et la métacognition.

4. Un *continuum* entre pédagogie(s) et didactique(s)

Au début de cet article, nous nous sommes interrogée sur la possibilité d'un *continuum* entre didactique(s) et pédagogie(s) et dans quelles conditions celui-ci peut exister. Notre position est influencée par la triple approche didactique, pédagogique et anthropologique du modèle d'analyse d'une situation d'apprentissage de Sarrazy (1996) et Marchive (2008). En faisant appel à une recherche qualitative, nous avons démontré, non seulement la faisabilité d'une analyse à la fois didactique et pédagogique, mais aussi son intérêt pour l'étude des situations d'apprentissage. Nous avons plus précisément étudié la place qu'occupe la participation active des élèves dans les pratiques des interprètes du Musée Grec des Enfants lors d'un programme éducatif muséal.

L'étude montre que la participation active est un élément central de la conception et de la réalisation de ces programmes. Pour les interprètes, la participation active correspond à accorder un rôle actif à tous les élèves-visiteurs et à leur fournir les moyens de découvrir la connaissance par eux-mêmes. Leur permettre de s'engager verbalement (répondre aux questions, exprimer son avis, formuler des hypothèses, tirer des conclusions) et en actes (coopérer, activer ses sens) font partie de ces moyens. Pour ces professionnelles, il est aussi important que, lors de leur participation, les élèves apprennent comment apprendre en interagissant avec les objets, leurs camarades et l'interprète. Les pratiques de médiation du MGE ne sont pas choisies au hasard mais sont justifiées par les professionnelles du musée. Il existe une cohérence entre les méthodes et la politique du MGE du fait de leur formation commune à l'issue du séminaire obligatoire « Éducation et musées ».

L'analyse didactique et pédagogique des situations d'apprentissage dans le musée nous a amené à ces résultats. D'un point de vue didactique, nous nous sommes intéressée aux savoirs, aux compétences et aux attitudes ainsi qu'aux conditions de leur transmission dans le cadre des programmes éducatifs muséaux. D'un point de vue pédagogique l'analyse a porté sur les relations interindividuelles, l'organisation sociale et spatiale ainsi que sur l'idéologie pédagogique et l'épistémologie spontanée des interprètes. Nous avons constaté qu'il est plus intéressant de ne pas uniquement étudier la dimension didactique ou la dimension pédagogique mais de les prendre en compte conjointement. Puisque didactique(s) et pédagogie(s) traitent des faits d'éducation, il est plus pertinent d'en saisir les continuités plutôt que les oppositions. Étudier uniquement les savoirs et les conditions de leur transmission ne nous aurait pas permis de comprendre les éléments liés à l'organisation des interactions lors du programme éducatif muséal. Inversement, l'aspect pédagogique n'aurait pas de sens si nous n'avions pas étudié le contenu des savoirs et notamment des compétences transmises. Au final, cette dichotomie a-t-elle une raison d'exister ? À ce propos, l'approche théorique qui juxtapose les dimensions didactiques et pédagogiques nous permet de soutenir le *continuum* de Weisser (2010) pour enrichir la recherche dans le but de comprendre, d'interpréter et de faire évoluer l'activité éducative.

Notre recherche souligne également une série de conditions nécessaires pour que le *continuum* puisse se mettre en place. Cette approche peut exister dans un travail de recherche qui porte sur un projet interdisciplinaire (le programme éducatif muséal) en dehors des travaux purement didactiques. Ainsi, comme nous l'avons montré dans notre recherche, les « éducations à » sont des contextes intéressants à cet effet. Fondées sur un certain nombre des compétences jugées importantes dans la vie, elles contribueraient à la déstabilisation des disciplines scolaires (Audigier, 2014). Il est donc préalable de considérer l'éducation à la citoyenneté comme une quasi-discipline. La recherche dans le cadre des « éducations à » contribue à tisser des liens de coopération scientifique entre didactique(s) et pédagogie(s) et tend à favoriser de mutuels enrichissements. Dans l'analyse des composantes didactiques, il importe que le chercheur étudie le contenu et le contexte de transmission des compétences et d'attitudes et non pas exclusivement des connaissances. Par ailleurs, il est essentiel d'insérer l'analyse dans un système en adoptant la notion de situation d'apprentissage qui recouvre l'ensemble des phénomènes didactiques et « non didactiques » (Marchive, 2008). En outre, il faut éviter de privilégier un seul des trois axes (élève, enseignant, savoir) car il s'agit de trois pôles étroitement liés les uns aux autres. Après tout, la compréhension des phénomènes d'apprentissage se situe dans l'action conjointe entre savoirs et sujets. Comme le soutient Marchive (2008), ceci permet d'éviter un certain réductionnisme qui consiste à occulter *a priori* les conditions pédagogiques de l'acte d'enseigner et d'apprendre.

Remerciements

L'auteure tient à remercier Chantal Amade-Escot et Ingrid Verscheure pour leurs précieux conseils, ainsi que l'UMR EFTS pour son soutien.

Références bibliographiques

- AECSE. (2001). *Les sciences de l'éducation : enjeux, finalités et défis*. Lyon : INRP.
- Astolfi, J.-P. (1997). Du « tout » didactique au « plus » didactique. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 67-73.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté. Synthèse et mise en débat*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Audigier, F. (2004). La construction permanente des programmes d'éducation civique en France depuis les années soixante-dix et ses liens avec les recherches pédagogique et didactique. In P. Jonnaert et A. M'Batika (Éd.), *Les réformes curriculaires, regards croisés* (p. 256-289). Montréal : Presses de l'université du Québec.
- Audigier, F. (2014). Nouvelles demandes sociales et questions aux enseignements d'histoire, de géographie et de citoyenneté. In M. Pagoni (Éd.), *Ecole(s) et culture(s) : savoirs scolaires, pratiques sociales et significations* (p. 99-116). Berne: Peter Lang.
- Avanzini, G. (1997). Les déboires de la notion de pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 17-24.
- Bäckman, E., et Trafford, B. (2008). *Apprendre et vivre la démocratie : pour une gouvernance démocratique de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Bayer, E. (1979). Essai d'analyse de la participation des élèves en classe hétérogène. *Revue française de pédagogie*, 49(1), 45-61.
- Bertrand, Y., et Houssaye, J. (1995). Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence, l'exemple du triangle. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 1, 7-23.
- Cardin, J.-F., Éthier, M.-A., et Meunier, A. (Éd.). (2010). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Québec : Éditions MultiMondes.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation et didactique*, 4(1), 139-148.
- Comenius, J. A. (1971). *Didactica Magna*. Madrid : Reus.
- Cornu, L., et Vergnioux, A. (1992). *La didactique en questions* Paris : Hachette.
- Daunay, B. (2013). Système didactique - triangle didactique. In C. Cohen-Azria, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter, Y. Reuter, et B. Daunay, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 203-210). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Delcambre, I. (2013). Pédagogie. In C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter, et Y. Reuter (Éds.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 157-161). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin.
- Durkheim, É. (1963). *L'éducation morale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124.
- Heimberg, C. (2007). Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Présenté à *Éducation en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et prospectives*, Genève. Consulté à l'adresse <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:22933>
- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 83-97.
- Janner-Raimondi, M., Nicolas, M., et Joutet, M. (2014). La citoyenneté : un concept dynamique. In A. André (Éd.), *La citoyenneté* (p. 11-25). Paris : Éditions EP&S.
- Kostoula-Makraki, N. (2008). L'importance et le rôle du citoyen actif dans l'éducation au développement durable. In S. Balias (Éd.), *Citoyen actif et éducation* (p. 98-122). Athènes : Papazisi.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Meirieu, P. (1987). Pédagogie et Didactique. *Didactique, pédagogies générales ?*, (p. 13-42). Nancy: MAFPEN.

- Montessori, M. (2004). *Pédagogie scientifique. La maison des enfants [Tome 1]*. (G. J.-J. Bernard, Trad.). Paris: Desclée de Brouwer.
- Montpetit, R. (2011). Médiation. In A. Desvallées et F. Mairesse (Éd.), *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (p. 215-233). Paris : Armand Colin.
- Nikolaou, S. M. (2006). De la citoyenneté à la citoyenneté européenne dans la cité démocratique - Le rôle de l'éducation. In *Actes du 3ème colloque grec de l'institut de pédagogie appliquée et d'éducation « Pensée critique, créative et dialectique en éducation »* (p. 445-454). Athènes : Institut de pédagogie appliquée.
- O'Shea, K. (2003). *Comprendre pour mieux se comprendre. Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Pagoni, M., Haerberli, P., et Poucet, B. (2009). Participation et éducation à la citoyenneté. *Carrefours de l'éducation*, (28), 3-8.
- Piaget, J. (1998). *De la pédagogie*. Paris : Odile Jacob.
- Reuter, Y. (2013). Didactiques. In C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter, et Y. Reuter (Éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 65-69). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Sarrazy, B. (1996). *La sensibilité au contrat didactique : rôle des arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois*. Thèse de doctorat. Université de Bordeaux 2, Bordeaux.
- Sarrazy, B. (2003). Didactique, pédagogie et enseignement. Pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation. In J.-F. Marcel (Éd.), *Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline ?* (p. 131-154). Paris : L'Harmattan.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives. Recherches en éducation*, 4(13), 291-303.

© Revue Education & Formation, e-312, Mai - 2019

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique Educatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique