

## Perspective ago-antagonique entre intervention didactique et pédagogique dans les pratiques enseignantes

### Ago-antagonistic Perspective between Didactic and Pedagogical Intervention in Teaching Practices

**\*Dr Errime KHADRAOUI**

Université Batna 2 (Algérie)

Faculté des lettres et langues étrangères, département de français

Laboratoire de recherche SELNoM

errime@yahoo.fr

**Assia LAIDOUDI**

Université de M'Sila (Algérie)

Faculté des lettres et langues étrangères, département de français

Laboratoire de recherche SELNoM

assialaidy@gmail.com

**Riad MESSAOUR**

Université de M'Sila (Algérie)

Faculté des lettres et langues étrangères, département de français

Laboratoire de recherche SELNoM

riad.casaie@yahoo.fr

Soumis le : 22/05/2018 Révisé le : 04/04/2019 Accepté le: 08/04/2019

#### **Résumé**

Les rapports que la didactique et la pédagogie entretiennent sont loin d'être un objet de consensus. Entre opposition et complémentarité des deux disciplines, le débat n'est jamais clos. La présente étude praxéologique dépasse ce débat classique pour analyser la manière dont ces deux disciplines interagissent en pratique à travers l'analyse de leurs apports dans les compétences enseignantes. De cette analyse, il s'est avéré que la didactique et la pédagogie sont à la fois opposées et complémentaires, c'est-à-dire ago-antagonistes. En dépit de leurs apports dans l'enseignement/apprentissage, la pédagogie est plus utile dans une perspective de centration sur l'apprenant.

**Mots-clés :** Didactique ; pédagogie ; compétence de l'enseignant ; pratiques enseignantes.

**Abstract:**

The relationships that didactics and pedagogy maintain are far from being an object of consensus. Between opposition and complementarity of the two disciplines, the debate is never closed. The present praxeological study goes beyond this classic debate to analyze how these two disciplines interact in practice through the analysis of their contributions to the skills of teaching. From this analysis, it turned out that didactics and pedagogy are both opposed and complementary; that is to say, they are ago-antagonists. Despite their contributions to teaching / learning, pedagogy is more useful in a learner-centered perspective.

**Keywords:** Didactics, pedagogy, teacher's competence, teaching practices.

**الملخص****المنظور التوافقي و المعارض بين التدخل التربوي والبيداغوجي في ممارسات التدريس**

إن العلاقات بين تعليمية اللغة و البيداغوجيا بعيدة كل البعد عن كونها موضوعًا للتوافق. بين المعارضة والتكامل بين هذين التخصصين ، النقاش يبقى مفتوح. هذه الدراسة تتجاوز المناقشة الكلاسيكية لتحليل كيفية تفاعل هذين النظامين في الممارسة من خلال دراسة إسهاماتها في مهارات التدريس. انطلاقًا من هذا التحليل ، اتضح أن تعليمية اللغة و البيداغوجيا كلاهما متعارضان ومكتملان. على الرغم من مساهماتهما في التدريس / التعلم ، فإن البيداغوجيا هي أكثر فائدة في منظور يركز على المتعلم.

الكلمات المفتاحية : تعليمية اللغة ؛ البيداغوجيا ؛ الكفاءة الأستاذية ؛ ممارسات التدريس

**Introduction**

Pour une pratique enseignante réussie, l'enseignant s'appuie sur diverses disciplines. Les multiples « *dimensions épistémique, pédagogique, didactique, psychologique, et sociale qui composent* » sa pratique « *interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle* »<sup>1</sup>. Parmi les dimensions évoquées ci-dessus, la didactique et la pédagogie sont souvent présentées comme deux disciplines rivales. En effet, les rapports conflictuels sont démontrés par plusieurs auteurs (Dieuzaide, 1994 ; Demaizière et Dubuisson, 1992 ; Gautier, 1992). Au lieu de nous attarder sur cette opposition entre les deux disciplines qui nous semble archaïque, nous estimons plus intéressant de préciser leurs apports et leurs interactions dans la pratique enseignante. En effet, à travers l'analyse des diverses tâches et compétences enseignantes, nous déterminerons la prépondérance de chaque discipline.

Ainsi, le présent article répond à la problématique suivante: quel est l'apport de la didactique et de la pédagogie dans la pratique de l'enseignant en classe de FLE ? Autrement dit, qu'est-ce qui relève de la didactique et de la pédagogie dans les diverses compétences enseignantes ?

En répondant à cette question, nous montrerons la nature des interactions que les deux disciplines entretiennent en classe de langue. En effet, ces deux disciplines sont ago-antagonistes. Présentées par quelques auteurs, cités ci-dessus, comme opposées, elles entretiennent selon d'autres (Houssaye, 1992 ; Altet, 2013 ; Develay, 1998 ; Labelle, 1996 ; Astolfi, 1997) un rapport de complémentarité.

## 1. La pratique enseignante: définition

Altet définit la pratique enseignante comme étant « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle* »<sup>2</sup>. Néanmoins, elle mentionne que cette pratique ne se limite pas à l'action de l'enseignant en classe. En effet, la notion englobe les choix de celui-ci ainsi que ses décisions prises en situation d'enseignement/apprentissage.

De ce fait, nous pouvons affirmer que la pratique enseignante consiste en un ensemble de choix, d'actions, de stratégies, de méthodes, d'outils et de supports qui assurent la transmission de savoirs sélectionnés aux apprenants en phase d'appropriation d'une langue étrangère. Cette pratique se concrétise dans les diverses tâches assurées par l'enseignant en classe comme: le choix de supports, la préparation et l'animation de situations d'enseignement/apprentissage, l'intégration et la motivation des apprenants, le déploiement de stratégies et d'outils d'évaluation, etc.

Ces tâches, non exhaustives, de l'enseignant peuvent être réparties sur trois moments correspondant aux trois faces du triangle didactique. En effet, le moment pré-pédagogique correspond au rapport entre contenus-enseignant. Pour le travail pédagogique, il concrétise le rapport enseignant-enseigné. Quant au terme post-pédagogique, nous l'intégrons pour désigner le rapport apprenant-contenu. De prime abord, il semble que l'intégration de la troisième face du triangle didactique dans la pratique enseignante est injustifiée dans la mesure où il correspond notamment à l'apprentissage. Toutefois, en nous appuyant sur la définition, avancée par M. Altet, de l'enseignement qui consiste en « *un processus [...] finalisé par l'apprentissage des élèves* »<sup>3</sup>, nous trouverons que l'enseignement ne s'achève que par un apprentissage effectif qui se concrétise dans des productions langagières observables.

Dans les éléments suivants, nous développons chacune des compétences professionnelles professorales en nous appuyant sur les dix compétences professionnelles énumérées puis réparties en sous-compétences par P. Perrenoud dans son ouvrage « *Dix nouvelles compétences pour enseigner* »<sup>4</sup>. Nous explicitons ces compétences pour en déceler les dimensions didactiques et pédagogiques.

## 2. Les compétences enseignantes: entre didactique et pédagogie

### 2.1. Gérer les progressions des apprentissages

Une progression des apprentissages implique, selon Coste et Galisson, le « *choix des éléments à enseigner* » ainsi que leur « *mise en ordre [...] suivant la stratégie qui semble la mieux adaptée aux objectifs institutionnels* »<sup>5</sup>. Elle consiste en des contenus sélectionnés pour être enseignés à un niveau donné durant une période précise (un trimestre, un semestre, un an).

Pour établir une progression, l'enseignant doit tenir compte de plusieurs facteurs tels que le niveau des apprenants, les contraintes institutionnelles, l'enchaînement des éléments linguistiques et la durée. Cependant, la conception de la progression ne se réduit pas à la sélection des éléments à enseigner. En effet, « *une sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques scientifiques [...] afin de constituer des objectifs et des contenus d'enseignement en fonction des besoins et de modalités d'apprentissages ciblés* »<sup>6</sup>, ces

procédures constituent la transposition didactique qui est indispensable à ladite progression. Ainsi, les savoirs savants sont condensés pour qu'ils soient enseignables selon des objectifs particuliers.

Si la progression est présentée par Nonnon comme un « *travail de l'enseignant* »<sup>7</sup>, Courtillon insiste sur la nécessité de l'intégration des apprenants. Pour elle, « *une négociation avec les étudiants pour s'assurer de leurs goûts et intérêts* »<sup>8</sup> doit être prise en considération pour des apprentissages plus significatifs.

Cette notion de progression relève-t-elle de la pédagogie ou de la didactique? Chiss, affirme que la notion de progression « *est une question typiquement didactique* »<sup>9</sup>, « *à l'interface du théorique et du pédagogique* »<sup>10</sup>. Cette citation sous-entend l'appartenance de cette notion aux deux disciplines. En effet, l'élaboration de la progression des apprentissages exige une transformation des contenus par l'enseignant ou une transposition didactique, qui relève des thèmes étudiés par la didactique. Néanmoins, tenir compte du niveau des apprenants et le souci d'adaptation, de simplification et de prévision du temps à accorder aux divers éléments retenus s'apparente à la pédagogie.

Alors, la question de progression des apprentissages est relative aux deux disciplines: la didactique, une discipline théorique et la pédagogie, plutôt pratique.

## **2.2. Organiser et animer des situations d'enseignement-apprentissage**

### **2.2.1. Organiser les situations d'enseignement-apprentissage**

L'une des tâches de l'enseignant, suite à la conception ou à la modification (adaptation) de la progression des apprentissages consiste à « *concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées* »<sup>11</sup>. Mais, en quoi consiste la situation d'enseignement-apprentissage? Selon Holec, Little et Richerich, cette situation est « *naturellement une situation conflictuelle où l'enseignant et l'apprenant face à face et face à un contenu à enseigner et à apprendre [...] peuvent être considérés comme adversaires* »<sup>12</sup>. De cette citation, nous dégagons trois éléments caractéristiques d'une situation d'enseignement-apprentissage. D'abord, elle implique un apprentissage actif en contexte. En effet, cette notion, selon Pastré, « *forme un couple avec la notion d'activité* »<sup>13</sup>. Ensuite, elle sous-entend une opposition des rôles des deux acteurs en présence en classe (l'enseignant et l'élève). Enfin, la dernière caractéristique intrinsèque à la notion de situation est l'aspect conflictuel. Celle-ci doit être génératrice de conflits sociocognitifs pour qu'il y ait apprentissage. C'est l'interaction entre les différents acteurs qui en assure l'émergence. Ces conflits sont appelés sociocognitifs, car « *ils portent sur une connaissance [...] et qu'il s'agit de conflits entre deux individus au moins et non de conflit interne à une personne* »<sup>14</sup>. Néanmoins, dans l'ouvrage « *Psychologie cognitive* »<sup>15</sup> de Roulin J-L, le conflit sociocognitif est abordé comme double: un conflit interindividuel et un conflit intra-individuel. En effet, la confrontation des idées de l'apprenant à celles, différentes, de ses pairs provoque un conflit social. Mais, elle est également génératrice d'un conflit interne amenant l'individu à réfléchir sur son propre point de vue.

Le concept de « situation » apparaît également dans le dictionnaire de Reuter. Il se caractérise par « *l'émergence, dans le temps et dans l'espace de la classe, d'un élément ou d'une configuration d'éléments (relation, projet, objet de savoir, documents...) nouveaux* »<sup>16</sup>. En effet, une situation d'enseignement-apprentissage exige la mise en œuvre de supports, d'outils et de stratégies pour l'appropriation de la LE par les apprenants. Ces apprenants ainsi que leurs besoins, leurs styles et leurs rythmes d'apprentissage doivent être amplement pris en compte afin d'atteindre les objectifs fixés. Une prise en compte qui permet aux enseignants de transmettre les savoirs en adoptant les méthodes appropriées.

Pour concevoir des situations d'enseignement-apprentissage, l'enseignant prévoit le déroulement de la leçon, les attitudes des élèves, leurs difficultés, leurs blocages, des activités de remédiation, etc. Il prévoit même le temps qu'exige chaque phase de la situation, dans la mesure où celle-ci requiert une durée limitée, pour que les contenus sélectionnés soient bien assimilés par les apprenants.

Les éléments linguistiques enseignés, sont adaptés nécessairement au niveau des apprenants, puis transmis à l'aide d'outils facilitateurs (dessins, vidéos, images, etc.) pouvant les conduire à la construction de sens ou à l'expression tant à l'oral qu'à l'écrit. De même, l'enseignant doit sélectionner des formes de travail et les varier pour organiser son groupe-classe surtout que la situation comprend des moments de communication et d'évaluation qui nécessitent la participation de tous.

Ces formes doivent varier entre le travail individuel, en tandem et en groupe. Cette variation est conditionnée par la nature de la tâche et des activités proposées ainsi que par les objectifs de l'enseignant. Mais, cette organisation des situations relève-t-elle de la didactique ou de la pédagogie?

En délimitant la pédagogie à « *l'action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe* »<sup>17</sup>, ce travail de préparation semble complètement associé à la didactique. En effet, cette tâche d'organisation exige une planification de tout le déroulement de la situation, une sélection des contenus ou des éléments linguistiques à développer au cours de l'activité, une précision des objectifs, etc. La transmission des savoirs à enseigner exige le recours à des stratégies, techniques, méthodes et outils que la recherche didactique a fournis. D'ailleurs, le choix des activités se rapporte également à la didactique qui en détermine l'apport à l'enseignement-apprentissage du FLE. Toutefois, ce choix ne devrait-il pas tenir compte des particularités du groupe enseigné ?

Comme nous avons antérieurement mentionné, la pédagogie consiste à tenir compte des intérêts des apprenants et de leurs difficultés. Elle prévoit même les attitudes des apprenants, leurs difficultés ainsi que leurs blocages auxquels les enseignants doivent prévoir des remèdes. Cette préparation didactique se manifeste alors comme une anticipation pédagogique. De cette manière, il semble que la préparation d'une situation associe une réflexion pédagogique et une autre didactique. Ces deux disciplines se superposent pour réussir par la suite l'intervention enseignante. Ainsi, la pédagogie en tant que « *réflexion philosophique et psychologique sur [...] [les] actions à exercer une situation d'instruction* »<sup>18</sup> est omniprésente lors de l'élaboration de ces situations. En effet, les divers outils et stratégies sont investis en adéquation aux contraintes de la classe et aux particularités des apprenants. Tous ces moyens mis en œuvre en classe proviennent de la recherche didactique qui offre une variété riche parmi lesquels l'enseignant choisit ce qui convient à un contexte particulier. Ainsi conçue, la pédagogie semble une adaptation de la didactique à un contexte particulier et à des apprenants particuliers dont les besoins, les profils, les intérêts, etc. sont largement pris en compte.

### 2.2.2. L'animation du cours

Suite à la préparation des situations d'enseignement/apprentissage, l'enseignant doit les animer. Ainsi, de l'imagination et de la conception de ces situations, nous passons à leurs concrétisations. D'une situation prévue, l'enseignant passe à une situation authentique où il joue le rôle d'un animateur. Il va de soi que le rôle de l'enseignant a, considérablement, évolué. L'ère de l'enseignant détenteur de savoir est révolue au profit de l'enseignant-animateur qui lui attribue de nouvelles missions.

D'une part, l'enseignant doit amener les apprenants à la construction de leurs connaissances en exploitant leurs prérequis. Les apprenants ne sont plus des récipients vides auxquels l'enseignant transmet des savoirs. Il doit les mettre dans des situations-problèmes pour découvrir de nouvelles connaissances, y réfléchir et les transférer dans les contextes appropriés. En effet, « *il doit s'assurer que le travail se fait efficacement, c'est-à-dire, qu'il y a bel et bien apprentissage* »<sup>19</sup>. Cet apprentissage ne se manifeste que dans le réinvestissement ou le transfert de ce qui est appris dans de nouvelles situations qu'elles soient simulées ou authentiques.

D'autre part, pour mener à terme son premier objectif, l'enseignant, en tant qu'animateur, doit « *motiver les apprenants. Cela veut dire les questionner, les confronter parfois dans leurs décisions ou leurs arguments; [...] leur proposer des activités originales, les encourager et les valoriser* »<sup>20</sup>. En effet, la motivation est un facteur très important pour toute appropriation en particulier linguistique. Si elle fait défaut en classe, l'enseignant doit la créer par l'intégration de ses apprenants, la mise en œuvre d'activités appropriées et l'installation d'un climat favorable à l'apprentissage. À cet égard, Martineau et Simard affirment qu'en situation scolaire, l'une des tâches de l'enseignant-animateur consiste à « *créer et à maintenir une atmosphère de sérénité, d'acceptation mutuelle et de confiance réciproque* »<sup>21</sup>.

Toutes ces tâches de l'enseignant-animateur contribuent à amener ses apprenants à participer activement à la construction de ses compétences tout en vérifiant le degré de progrès réalisé. Il s'appuie pour ce faire sur sa préparation antérieure. Néanmoins, la situation d'enseignement/apprentissage est un terrain ouvert à tout imprévu. En effet, en dépit de la préparation minutieuse de l'enseignant, il se pourrait que des éléments inattendus surgissent. Pour y faire face, l'enseignant doit faire preuve d'une pédagogie.

Dans cette animation, il semble que le volet pédagogique prime sur le volet didactique dans la mesure où il s'agit de l'action de l'enseignant en classe. Mais, cette pratique en contexte ou pédagogie ne s'inspire-t-elle pas de l'apport théorique de la didactique ?

Nous estimons que cette phase intègre les deux disciplines. En effet, pour une bonne gestion du groupe-classe, l'enseignant doit faire preuve d'une pédagogie en s'appuyant sur les connaissances didactiques. Il nous paraît évident que la réaction de l'enseignant en situation s'inspire de ses connaissances théoriques. En effet, l'enseignant doit en premier lieu connaître l'apport théorique de chaque méthode, stratégie et théorie pour les appliquer et les intégrer en classe. Les pratiques jugées fructueuses sont introduites alors que celles estimées infécondes sont éliminées. D'ailleurs, rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie. De même, une pédagogie hasardeuse ou scientifiquement infondée ne saurait répondre à la complexité de la classe. Celle-ci doit s'inspirer de la didactique pour de meilleurs résultats scolaires.

En somme, une intervention pédagogique efficace qui accorde à l'enseignant le statut d'animateur requiert la mobilisation de son savoir et de son savoir-faire. De plus, la qualité de l'intervention pédagogique dépend des connaissances didactiques de l'enseignant, autrement dit, de sa formation didactique. De ce fait, tout enseignant doit s'intéresser au développement scientifique dans le domaine de l'enseignement/apprentissage dans la mesure où théorie et pratique aboutissent à une bonne animation.

### 2.3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation

La conception des progressions et de situations d'enseignement/apprentissage doit prendre en compte l'apprenant, l'acteur principal d'une classe de langue. Dans cette dernière, l'enseignant n'est pas face à un seul apprenant. En fait, son public est constitué d'un groupe d'apprenants dont les niveaux linguistiques, les profils, les besoins, les intérêts, etc. sont d'une extrême diversité. Cette diversité contraint l'enseignant à « *s'occuper, de manière différenciée, au développement de chaque élève* »<sup>22</sup>. La « *grande diversité qui caractérise la population scolaire* »<sup>23</sup>, désignée par hétérogénéité, constitue l'une des difficultés qui se posent à l'enseignant en classe de langue. Mais, il est nécessaire de « *dépasser le simple constat de la diversité et de rechercher des moyens qui favorisent l'homogénéisation de la classe pour permettre à tous l'accès aux contenus et la participation aux diverses activités proposées* »<sup>24</sup>. En effet, la prise en compte de la diversité des apprenants est indispensable dans la mesure où elle leur assure l'égalité des chances. De cette manière, ils participent activement à la construction de leurs compétences.

Étant donné que ces apprenants n'ont pas les mêmes styles d'apprentissages et qu'ils « *ne progressent pas du même rythme, une même forme pédagogique n'a pas les mêmes effets sur tous les élèves* »<sup>25</sup>. Ainsi, face à l'hétérogénéité de ses apprenants, l'enseignant doit adapter son style d'enseignement de façon à les intégrer tous. Il recourt à des explications, reformulations, expressions gestuelles, etc. En outre, il doit également varier les formes de travail (individuel ou collectif), les supports exploités (textes de différents thèmes, de domaines divers) et les activités pédagogiques (jeux de rôles, théâtre, etc.).

Cette phase exige la compétence pédagogique de l'enseignant dont le comportement doit s'adapter à la spécificité de chaque apprenant. Ainsi, l'enseignant doit avoir des connaissances sur le développement psychocognitif de ses apprenants pour agir efficacement. Bien que la recherche théorique soit génératrice de techniques permettant la gestion des groupes hétérogènes, la pédagogie de l'enseignant demeure la clé de la réussite de tous les élèves en dépit de leur diversité.

D'ailleurs, nous qualifions cette prise en compte de la diversité des apprenants en classe de langue par pédagogie différenciée qui consiste en une « *démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre [...] d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs* »<sup>26</sup>. L'application de cette pédagogie assure la réussite de tous les élèves ou du moins réduire l'échec scolaire.

En somme, la différenciation pédagogique en classe est l'une des pratiques pédagogiques que tout enseignant doit mettre en œuvre. Celui-ci en préparant son cours doit l'adapter de façon à ce que tous les apprenants se sentent concernés et impliqués. Soulignons que l'apport de cette pratique, très utile en classe, a été d'abord prouvé théoriquement, d'où l'importance de la didactique dans l'action pédagogique.

### 2.4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages

Dans la mesure où l'élève est le centre d'intérêt de tout le processus d'enseignement/apprentissage, il devient nécessaire pour l'enseignant de le conduire à accéder à un savoir durable, effectif et transférable dans d'autres situations. En effet, l'un des rôles de l'enseignant consiste à « *favoriser l'implication maximale des élèves en leur permettant de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages* »<sup>27</sup>. Il va de soi que l'implication de l'apprenant est indispensable pour qu'il y ait une assimilation des contenus sélectionnés. Néanmoins, il ne faut pas oublier que l'activité de l'apprenant et son implication dans son propre apprentissage est une manifestation de sa motivation vis-à-vis de l'apprentissage qui peut être suscitée par

différents outils comme le choix des activités, des supports, des formes de travail, etc. En effet, les enseignants débutent par des activités qui motivent les apprenants et les libèrent des contraintes psychologiques pour qu'ils s'impliquent avec sécurité dans leurs apprentissages. Cette implication de l'apprenant est le fruit d'une pratique pédagogique judicieuse. L'enseignant atteint cet objectif grâce à des choix qui correspondent aux intérêts de son public.

Plus confiant, l'apprenant fournit plus d'efforts pour qu'il s'investisse corps et âme dans la construction de ses compétences. Seule son activité lui permet d'atteindre de bons résultats : transférer ses connaissances dans les situations de vie authentique. Cette participation des apprenants est d'autant plus pertinente, car elle permet à l'enseignant d'agir conformément aux difficultés ou aux dysfonctionnements constatés. Ce qui nous conduit à nous interroger sur les moyens de favoriser la participation et de générer la motivation vis-à-vis l'apprentissage, une tâche qui relève de la pédagogie. Dans ce contexte, pour Philippe Meirieu, la stratégie de « *faire désirer apprendre à ses élèves relève de la pédagogie qu'aucune science, aussi élaborée fût-elle, ne pourra jamais traiter* »<sup>28</sup>. Dans ce contexte, la théorie (didactique) foisonne de recherches sur les différents outils, stratégies et activités ayant pour but d'éveiller ce désir d'apprendre chez les apprenants. Cependant, la spécificité de chaque groupe, et surtout de chaque apprenant, la rend parfois désuète face à la complexité de certaines situations qui ne requièrent que le savoir-faire de l'enseignant.

## 2.5. Travailler en équipe

Le travail collectif ou coopératif est l'un des outils permettant de susciter un intérêt à l'apprentissage et au développement de compétences des apprenants. Ce travail contribue à la participation des apprenants dans des activités simulant des situations de communication authentiques et assurant le réemploi des diverses structures apprises. S'agissant des sujets timides, cette forme de travail favorise leur intégration dans la mesure où ils se sentent beaucoup plus en sécurité que dans les travaux individuellement accomplis. Toutefois, en dépit des avantages non négligeables qu'offre la coopération des apprenants en classe, nous ne devons pas omettre les difficultés qu'ont les enseignants à les mettre en œuvre dans le cas des classes surchargées. Dans ce cas-ci, il est possible de « *former au sein du groupe classe des sous-groupes* »<sup>29</sup>. De plus, opter pour une configuration de classe, autre que la disposition traditionnelle, peut constituer un outil pour susciter l'activité des élèves et les pousser à s'exprimer.

Pour réussir les travaux collectifs en classe, les enseignants doivent faire preuve d'une bonne pédagogie. Ainsi, la constitution d'un groupe de travail s'appuie sur des éléments divers tels que les besoins des apprenants ou l'objectif de l'enseignant. Ce qui nécessite de celui-ci une connaissance profonde de ses apprenants, de leurs besoins et de leurs rapports pour éviter des situations inconfortables. Des conflits peuvent en effet surgir entre les apprenants, lors du déroulement des travaux collectifs en classe, et il incombe à l'enseignant de les réguler tout en veillant sur une bonne réalisation du travail entrepris. Alors, la gestion des travaux coopératifs requiert une bonne pédagogie de l'enseignant, car la théorie, qui fournit à ce niveau diverses stratégies de formation et d'organisation des sous-groupes en classe, ne répond pas à la complexité de toute situation. En fait, ce qui était rentable avec un groupe peut s'avérer inutile avec un autre.

En somme, nous considérons que la théorie, qui explicite les avantages de cette forme de travail, ne fournit aucune recette magique applicable à tout contexte dans la mesure où chaque groupe est particulier et différent des autres.

## 2.6. Gestion de l'école

Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à l'animation des situations d'apprentissages et l'implication des apprenants. Il doit également contribuer à la gestion de l'école où il exerce. D'une part, l'enseignant doit en gérer les ressources de façon à faciliter son exercice. En effet, il exige des moyens, des outils et un matériel que nécessite son intervention pédagogique (Data-show, ordinateurs, méthode, etc.). D'autre part, il contribue à l'organisation des activités divertissantes : clubs sportifs et artistiques (théâtre, musique, dessin, etc.) en intégrant les apprenants. Ces projets, qui représentent l'école dans les diverses manifestations culturelles, ont l'avantage de permettre aux apprenants outre le fait de sortir de leur routine scolaire, d'avoir le sentiment de faire partie d'une grande famille que représente l'établissement avec tous ses acteurs.

Dans le premier élément, les outils à disposition de l'enseignant permettent une meilleure intervention pédagogique, car ils facilitent sa pratique et son rendement en classe. Pour ce qui est du second, la création de ces projets n'est pas aisée. L'enseignant doit alors déployer sa pédagogie (une discipline générale) pour gérer les différents clubs créés, car il ne s'agit pas de la transmission du savoir, mais de susciter l'activité des apprenants, de leur donner l'occasion de réaliser des travaux et de manifester leur créativité.

## 2.7. Implication des parents

L'enseignant assure un lien entre l'école et les parents des apprenants qui doivent être régulièrement informés du développement comportemental, psychologique et cognitif de leurs enfants pour collaborer avec l'école et trouver une issue à toute situation imprévue ou inconfortable à l'appropriation linguistique. L'implication des parents, qui demeure « *un moyen important pour favoriser le développement et l'apprentissage des enfants* »<sup>30</sup>, se réalise par la communication avec eux. Elle se concrétise dans l'organisation de réunions et de débats regroupant enseignants et parents. Au cours de ces rencontres, l'enseignant doit expliciter sa pédagogie : certaines démarches de sa pratique en classent, les outils investis, les difficultés des apprenants et les programmes de remédiation établis. Il doit également informer les parents du développement atteint par leurs enfants en leur communiquant leurs résultats. Cette tâche de l'enseignant requiert sa capacité communicationnelle afin qu'il explicite sa démarche et justifier ses choix. Dans certains cas, il est même contraint de négocier quelques propositions avancées soumises par les parents. Ceci exige sa compétence pédagogique afin de convaincre les parents de la rentabilité de ces choix et de ces attitudes.

## 2.8. Se servir des Tice

Il s'agit de l'un des outils récemment répandus en contexte scolaire.

*La formule Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) fait référence à l'ensemble des outils et logiciels informatiques et multimédias (textes et images fixes ou animées, sons, vidéos, DVD, disque dur, lecteur MP3/MP4, internet...) qui peuvent être intégrés dans un dispositif d'enseignement.*<sup>31</sup>

L'apport de ces technologies à l'enseignement/apprentissage est indéniable et leur réussite en classe est indubitable. En effet, elles facilitent l'acquisition, intègrent les apprenants et les conduisent progressivement à l'autonomie. En outre, elles offrent une diversité de supports, de vidéos, d'images, d'activités et de situations répondant à la diversité/hétérogénéité des apprenants, de leurs besoins, de leurs intérêts, stratégies, rythmes et styles d'apprentissage.

Donc, l'enseignant doit manipuler ces nouvelles technologies (les TICE) qui jouent un rôle important dans l'efficacité de l'intervention pédagogique. Leur intégration est du ressort de la pédagogie, car l'enseignant s'en sert dans sa pratique pour faciliter à ses apprenants l'assimilation des contenus proposés. Au-delà de leur rôle d'auxiliaire dans le processus d'apprentissage, leur incorporation dans les salles de classe vise également à familiariser les apprenants avec diverses formes technologiques en vue de les préparer à la vie active.

### 2.9. Affronter les dilemmes de son métier

L'une des compétences de l'enseignant consiste à faire face aux dilemmes de son métier. Celui-ci doit incessamment analyser sa relation avec ses apprenants et remédier aux problèmes constatés. Dans certains cas, l'enseignant remet en question sa façon de se comporter avec ses apprenants pour l'ajuster. En ce sens la littérature évoque le « *modèle du praticien réflexif* » repris par Christian Maroy, ce modèle tend à rendre

*Autonome : il doit devenir un acteur (par opposition à la figure d'exécutant) non seulement capable d'agir et de penser par lui-même (capable d'auto-réguler seul son action), mais également conscient qu'il peut avoir un contrôle sur les effets de son travail, qu'il peut (ré) agir face aux difficultés de son métier au lieu de les subir.*<sup>32</sup>

Par ailleurs, quel que soit le rapport qu'entretient l'enseignant avec ses apprenants, celui-ci doit exercer une certaine autorité qui ne doit pas être synonyme d'exigence. Pour plusieurs enseignants, « *l'autorité se construit à travers la violence de l'affrontement, l'indifférence, le défi et la frivolité des élèves* »<sup>33</sup>. Toutefois, l'enseignant impose son autorité en classe grâce à la compréhension des apprenants et à une bonne relation avec eux. En fait, son rôle ne se limite pas à leur inculquer des savoirs, mais à former de futurs citoyens. D'ailleurs, l'école lui confère le rôle d'éducateur afin qu'il développe chez ses apprenants le sens de responsabilité, de conscience, etc. Pour faire preuve d'autorité, l'enseignant doit communiquer avec ses apprenants et avoir de bonnes qualités telles que la bienveillance, la patience, etc. Dans ce contexte, Ottavi affirme que « *le respect de l'enfant et la valorisation de son activité sont des pivots d'une pratique pédagogique opposée à une pratique autoritaire* »<sup>34</sup>.

La capacité de l'enseignant d'ajuster son rapport avec les apprenants tout en maintenant son autorité est relative à la pédagogie. Il s'agit d'une pratique de l'enseignant qui tient compte de plusieurs facteurs afin d'imposer son autorité en classe et aboutir à l'autonomie de ses apprenants sans pour autant les dévaloriser.

En somme, cette compétence qui comprend l'autorité de l'enseignant et sa relation avec ses apprenants est du ressort de la pédagogie, d'où le recours à l'adjectif pédagogique pour qualifier le mot autorité. Rappelons que, quels que soient les savoirs théoriques cumulés par l'enseignant, il ne peut faire face à la particularité de chaque milieu et de chaque apprenant que grâce à sa personnalité. Seuls le caractère de l'enseignant et sa personnalité lui permettent de faire face aux dilemmes de son métier.

### 2.10. Gérer sa formation continue

En plus de la formation initiale qui prépare l'enseignant à son exercice, d'autres formations sont proposées pour le perfectionnement de son niveau. D'abord, une formation en cours d'emploi qui a pour objectif l'encadrement des enseignants nouvellement recrutés. Mais, ce perfectionnement ne se clôt pas par l'obtention de son certificat d'aptitude professionnelle. Une seconde formation continue est nécessaire pour l'amélioration de ses compétences et ses capacités professionnelles. Elle englobe des connaissances dans diverses disciplines (psychologie, pédagogie, didactique, linguistique, etc.) qui contribuent à une

pratique enseignante réussie. Il est à signaler qu'il est également nécessaire de mettre en œuvre un système de « *perfectionnement continu de tous les personnels pour les préparer à mieux accompagner les actions de réforme du système éducatif* »<sup>35</sup>.

Il est évident que l'école est appelée souvent à se réformer, à s'adapter, et à innover surtout sur le plan pédagogique et cela afin de se mettre au diapason des évolutions socio-économiques dictées par l'internationalisation. Cette réforme exige la formation continue de l'enseignant où le volet pédagogique prime, car il s'agit de lui offrir des outils d'action pratiques.

### 3. Pédagogie et didactique dans la pratique enseignante

Dans les diverses tâches de l'enseignant que nous venons de citer, nous avons constaté la coexistence de la didactique et de la pédagogie sur lesquelles porte notre étude. Mais, il nous semble important de déterminer par rapport aux trois moments du processus d'enseignement/apprentissage antérieurement abordés (pré-pédagogique, pédagogique et post-pédagogique), le moment où chaque discipline domine.

Nous commençons d'abord par les tâches qui relèvent du travail pré-pédagogique et qui se rapporte à la didactique dans la mesure où cette phase consiste en une interaction dominante entre l'enseignant et le contenu. En effet, cette phase ne se limite pas à une interaction entre ces deux pôles. Elle comprend également une prise en compte de la spécificité des apprenants auxquels le contenu est destiné. Comme la didactique domine dans ce premier moment, nous nous permettant de le désigner par le travail didactique.

Pour l'intervention enseignante et sa pratique face aux apprenants, elle est une partie intégrante de la pédagogie et de l'art d'enseigner, bien qu'elle s'appuie sur les théories didactiques. En effet, la théorie n'a plus de sens si elle n'est pas convenablement mise en œuvre. Durant cette phase, seule une bonne pédagogie assure la transmission du savoir. À nos yeux, ce deuxième moment qui correspond à l'action enseignante en classe est le plus décisif dans le processus d'enseignement/apprentissage. Il relève plutôt de la pédagogie et lui accorde une valeur prioritaire.

Enfin, le travail post-pédagogique, qui se situe après la transmission du savoir, correspond à la phase d'évaluation qui permet de mesurer le degré d'assimilation et de contrôler la capacité de transfert. Ce moment associe les deux disciplines qui s'interpénètrent pour la remédiation aux dysfonctionnements constatés.

### 4. Quels rapports entre les deux disciplines ?

Comme nous l'avons déjà évoqué, la nature des relations entre ces deux disciplines ne fait pas l'unanimité au sein de la communauté scientifique. D'ailleurs, plusieurs concepts ont été investis pour décrire ce rapport. Dans cette partie de notre travail, nous nous inspirons de l'ouvrage *didactique : « bilans et perspectives »*<sup>36</sup> où les auteurs El Euch, Groleau et Samson (2017) résument les différents types de rapports entre la didactique et la pédagogie. Parmi ces rapports, nous aborderons la rivalité, la complémentarité et l'inclusion.

Le premier type de rapport, la rivalité, a été évoqué par Demaizière et Dubuisson<sup>37</sup>. Pour eux, la didactique et la pédagogie sont deux disciplines rivales. En effet, la didactique est relative à une discipline particulière. À cet égard, nous distinguons la didactique des mathématiques, du français, de l'anglais, etc. La pédagogie en revanche est plus générale. Elle n'est pas relative à une seule discipline. C'est le cas de la pédagogie par objectifs qui a été appliquée à l'enseignement de plusieurs disciplines.

Tout comme d'autres chercheurs, Demaizière et Dubuisson insistent sur l'aspect pratique de la pédagogie. Ce qui sous-entend le caractère théorique de la didactique.

D'autres chercheurs ont préféré le rapport d'inclusion à celui d'opposition pour désigner la relation entre les deux disciplines. Ainsi, Legendre (2005) réduit la didactique aux rapports entre l'enseignant et le contenu alors qu'il élève la pédagogie au rang d'une discipline générale englobant même la didactique. Pour sa part, Vergnaud (1997), inversement à Legendre, affirme que la didactique « *n'est plus réductible ni à la connaissance d'une discipline, ni à la psychologie, ni à la pédagogie, ni à l'histoire ni à l'épistémologie. Elle suppose tout cela, elle ne s'y réduit pas* »<sup>38</sup>. De ce fait, c'est la didactique qui englobe la pédagogie ainsi que d'autres disciplines telles que la psychologie.

Enfin, le rapport de complémentarité entre les deux disciplines (pédagogie et didactique) a été défendu par d'autres spécialistes. Ainsi, pour Labelle<sup>39</sup>, la pédagogie concerne l'aspect relationnel, c'est-à-dire les rapports qu'entretiennent les différents acteurs, tandis que la didactique est étroitement liée à l'aspect cognitif. De même, Houssaye<sup>40</sup>, bien qu'il envisage le rapport de complémentarité d'une manière différente de celle de Labelle, insiste sur le lien entre les deux disciplines. Selon lui, la didactique consiste au rapport entre le contenu et l'enseignant alors que la pédagogie se rapporte au rapport entre l'enseignant et l'apprenant. De cette manière, la pédagogie s'appuie sur les théories didactiques. De plus, les deux disciplines ont les mêmes objectifs et travaillent pour atteindre le même but.

Dans notre présente contribution, nous nous inscrivons dans la même lignée de Houssaye tout en incluant la notion de rivalité antérieurement évoquée. Nous regroupons ces deux types de rapports dans le concept "ago-antagonisme", qui inclut opposition et coopération. Le choix de cohabiter les deux types de rapports sous le même concept offre plusieurs avantages. En premier lieu, le rapport d'opposition contribue à octroyer une certaine autonomie à chacune des deux disciplines leur permettant de s'imposer en tant que discipline à part entière. Il va de soi que chaque discipline a ses propres objectifs, objets d'étude, démarches et méthodes. Cette opposition entre la didactique et la pédagogie aboutit-elle à une exclusion?

Généralement, lorsque deux disciplines sont rivales, un rapport d'exclusion s'impose, écartant toute possibilité de coexistence. Néanmoins, la didactique et la pédagogie, en dépit de leur rivalité, coexistent dans les différents moments de la situation d'enseignement/apprentissage pour aboutir à une appropriation linguistique. Ce qui nous conduit à aborder le second avantage de l'emploi de la qualification ago-antagoniste du concept ago-antagonisme. Il s'agit de présenter le rapport de complémentarité en dépit de l'opposition des deux disciplines. Dans cet ordre d'idées, nous admettons que si la didactique représente l'aspect théorique de l'enseignement, la pédagogie en serait l'application. Ainsi, la didactique fournit des connaissances théoriques sur la façon d'agir et de se comporter en classe pour la transmission du contenu retenu alors que la pédagogie se rapporte à consiste la mise en œuvre de ces connaissances. De même, nous ne devons pas perdre de vue que tout comme la théorie nourrit la pratique, la pratique est dans beaucoup de cas à l'origine de théories. En effet, la didactique pourrait être envisagée comme « *une praxéologie, c'est-à-dire une théorie de la pratique* »<sup>41</sup>. De cet acabit, l'analyse de la pratique enseignante donnerait naissance à des connaissances théoriques. Nous illustrons nos propos par l'exemple de l'ingénierie de la formation. Celle-ci préconise, dans sa démarche, de partir de l'analyse des besoins que l'ingénieur-formation relèvera en situation professionnelle (pratique) à la conception d'un projet de formation (plan, programme et contenus de formation). En d'autres termes, la constitution du modèle théorique, qui servira de référentiel pour l'amélioration de la pratique professionnelle, provient de l'analyse de la pratique.

De ce qui précède, nous affirmons que la didactique et la pédagogie, deux disciplines autonomes, s'opposent (la didactique se rapporte aux interactions enseignant-contenu alors

que la pédagogie est relative aux interactions enseignant-apprenant) et interagissent à la fois dans une complémentarité ostensible pour aboutir à l'apprentissage.

### 5. Qu'en est-il de la centration sur l'apprenant ?

La conception de la didactique, comme un lien entre l'enseignant et le contenu et de la pédagogie en tant qu'un rapport entre l'enseignant et l'apprenant, est représentée par C. D'Halluin<sup>42</sup> et J. Rézeau<sup>43</sup> sous forme de triangle. Dans ces représentations, les deux auteurs s'inspirent de la conception de Houssaye (1992).

En d'autres termes, la didactique comprend toute réflexion enseignante sur les contenus d'enseignement/apprentissage; c'est-à-dire une interaction entre l'enseignant et le contenu à enseigner. Quant à la pédagogie, elle consiste aux interactions entre l'enseignant et l'apprenant. Elle englobe toute réflexion ou prise en compte de l'apprenant à n'importe quel moment de l'enseignement/apprentissage. Nous tenons à souligner que la pédagogie ne se limite pas à une action pratique dans la mesure où elle comprend deux aspects : théorique et pratique.

Il convient de rappeler que cette diversité n'exclut pas la coopération entre les deux disciplines qui se superposent dans la pratique enseignante afin d'atteindre les objectifs fixés. Pour transmettre le savoir et atteindre son objectif, l'enseignant sélectionne les contenus, réfléchit sur les activités, les stratégies et les outils appropriés pour les transmettre. Mais, cette réflexion sur le contenu n'écarte pas la prise en compte de la particularité de l'apprenant. En effet, l'enseignant associe chaque contenu, démarche et outil à la particularité de l'apprenant, de sa stratégie, son style et son rythme d'apprentissage.

En considérant plus profondément toute cette analyse des rapports établis entre la didactique et la pédagogie à travers les pratiques enseignantes, il nous semble que l'enseignant, point de liaison entre les deux disciplines, est l'acteur le plus privilégié. Celui-ci est placé au centre de leurs préoccupations. Néanmoins, cette conception ne va-t-elle pas à l'encontre des nouvelles pédagogies, approches et méthodologies d'enseignement/apprentissage ?

Il va de soi que les méthodologies et approches récentes ont rénové les rôles des différents acteurs de la classe. Par opposition aux approches traditionnelles qui centrent leur intérêt sur l'enseignant, dans la mesure où celui-ci est considéré comme détenteur et transmetteur de savoir, les méthodologies récentes d'enseignement/apprentissage en attribuant à l'enseignant le rôle de guide et d'animateur, octroie à l'apprenant un statut privilégié. Ainsi, l'apprenant devient le sujet principal et le centre d'intérêt de tout le processus acquisitionnel. En effet, si l'enseignant se réfère à la didactique et déploie sa pédagogie, c'est pour installer des compétences chez ses apprenants. En tenant compte de cette centration sur l'apprenant, quelle serait la discipline qui devrait être privilégiée pour assurer une intervention enseignante réussie et pour installer des compétences effectives chez les apprenants ?

Nous savons que les deux disciplines jouent un rôle important. C'est la raison pour laquelle la formation de l'enseignant en tient compte. Elle le dote de connaissances linguistiques (la langue est l'objet et le moyen de l'enseignement), en pédagogie (diverses pédagogies), en didactique (plusieurs méthodologies), en psychologies (les phases du développement psychologique de l'apprenant), etc. Toutefois, ces connaissances théoriques en didactique et en pédagogie aboutissent-elles à une pratique enseignante centrée sur l'apprenant ?

De prime abord, en constatant que certaines interventions sont plus efficaces que d'autres, l'efficacité des pratiques de l'enseignant et de ses connaissances didactiques et pédagogiques peut être remise en cause. D'ailleurs, il semble que, dans le métier

d'enseignant, la qualité de l'intervention n'est pas conditionnée par la quantité des savoirs théoriques dans les deux disciplines. En effet, l'efficacité de la pratique enseignante semble relative à des qualités intrinsèques à l'individu lui-même : une certaine prédisposition à l'enseignement. C'est cette prédisposition qui permet à un enseignant d'agir mieux qu'un autre et de ce fait d'atteindre son objectif.

Toutefois, cette capacité qu'ont certains enseignants à agir plus efficacement que d'autres sur les apprenants consiste en une maîtrise des aspects relationnels. En fait, les rapports entre enseignant/apprenants sont décisifs dans tout apprentissage. Un bon enseignant en fait doit adopter les outils appropriés à la nature et à la spécificité de son apprenant qui est l'acteur principal du processus d'enseignement/apprentissage. Alors, quels sont les aspects que l'enseignant doit maîtriser pour agir efficacement?

Dans tout enseignement, et dans celui des langues plus particulièrement, il est nécessaire que l'enseignant ait des connaissances profondes sur le développement psychocognitif de l'enfant. D'une part, connaître la psychologie de l'enfant permet à l'enseignant de comprendre certaines attitudes de son apprenant et de prévoir parfois ses réactions. Ce qui lui permet d'amener son apprenant à s'intégrer et à s'intéresser progressivement à son apprentissage dans la mesure où l'enseignant doit créer une motivation à l'apprentissage. Étant donné que cette motivation ou désir d'apprendre est un état psychologique, sa création requiert ainsi une connaissance profonde de la psychologie humaine. Rappelons que la notion de motivation, répétée tout au long de notre travail, est primordiale. C'est pourquoi, toutes les compétences enseignantes précédemment citées ciblent sa création chez l'apprenant pour qu'il y ait un apprentissage effectif.

D'autre part, connaître les diverses phases du développement cognitif de l'apprenant (ses stratégies de construction de savoirs) permet à l'enseignant d'adopter et d'investir des stratégies et des outils appropriés aux apprenants. En effet, la centration sur l'apprenant rend celui-ci le point principal sur lequel s'appuie l'intervention pédagogique qui doit s'appuyer, à son tour, sur les aspects psychologiques de l'apprenant. Une formation didactique et pédagogique devient insuffisante pour intervenir efficacement en classe, d'où le recours à la psychopédagogie qui « *affirme le lien nécessaire, interne, entre la nature mentale de l'enfant et les moyens dont dispose l'adulte pour agir sur cette nature* ». Cette discipline est définie, dans le dictionnaire du *Petit Larousse*, comme une « *approche des situations pédagogiques prenant en compte les composantes psychologiques* »<sup>44</sup> nous semble la clé garantissant la réussite de l'intervention enseignante tout en respectant le principe de la centration sur l'apprenant. Elle régit, d'une part, toutes les autres compétences et permet, d'autre part, à l'enseignant de gérer le volet relationnel de son métier que ce soit avec ses apprenants, ses collègues, l'administration et les parents d'élèves.

## 6. Importance de la compétence psychopédagogique

Le rapport de l'association *Fabrique Spinoza* souligne l'importance de la compétence psychopédagogique. Il considère que :

*[...] s'il est important d'avoir des enseignants disposant d'un socle de connaissances solides, il l'est au moins tout autant de leur permettre de mieux comprendre les arcanes des processus d'apprentissage et de leurs donner des outils pour délivrer les contenus de différentes manières.*<sup>45</sup>

De même, les travaux de SCHÖN ont réussi à mettre en exergue les enjeux de la compétence psychopédagogique. Cet auteur insiste sur la nécessité de former des « *praticiens réflexifs* », autrement dit, de doter les enseignants de dispositifs qui leur permettent de

questionner leurs pratiques pédagogiques auprès des apprenants, d'avoir un regard critique sur leurs attitudes professionnelles. G et J. PASTIAUX affirment que :

*La psychopédagogie est donc une discipline où l'on enseigne, sans horaire distinct, certaines sciences humaines qui éclairent l'action éducative et la pédagogie générale. La compréhension du concept de pédagogie et des sciences humaines contribuant à l'éclairage de l'action éducative permettra de saisir actuellement le sens de la psychologie.<sup>46</sup>*

Quel serait alors l'apport de cette compétence enseignante à la pratique de l'enseignant en particulier, et à l'enseignement/apprentissage en général ?

### Conclusion

À travers notre étude, nous avons voulu étudier les interactions de la didactique et de la pédagogie dans la pratique enseignante. Il s'est avéré que les deux disciplines sont à la fois opposées et complémentaires, c'est-à-dire ago-antagonistes. Bien que la première soit théorique et que la seconde soit relative à la pratique, elles aboutissent à l'amélioration des conditions de classe et du rendement des deux acteurs (l'enseignant et l'apprenant). De plus, tout comme la didactique offre à la pédagogie des outils et des techniques d'action, la pédagogie permet aux théoriciens la conception de problématiques de recherche. L'indissociabilité des deux disciplines, objets de notre étude, se concrétise également dans la pratique de l'enseignant qui se réfère à ses connaissances théoriques pour une intervention pédagogique efficace.

Étant donné que l'apprenant est le sujet-cible du processus d'enseignement/apprentissage, la valeur de la pédagogie devient cruciale pour installer des compétences effectives chez les apprenants. En effet, c'est la qualité de l'intervention, l'enseignant qui prime, quelle que soit la richesse de son répertoire théorique. Cette intervention doit prendre en considération les aspects psychologiques de l'apprenant, d'où l'intégration de la compétence psychopédagogique.

En conclusion, la pédagogie est une discipline autonome qui permet de centrer la pratique enseignante sur l'apprenant. Pour cela, nous insistons sur la nécessité de ne pas la réduire à une subordonnée de la didactique. En effet, dans certaines situations, elle est plus efficace.

### Bibliographie

- ALTET, MARGUERITE. 2013. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ASTOLFI, JEAN-PIERRE. 1997. Du tout didactique au plus didactique. *Revue française de pédagogie*. n° 120. 67-73.
- CLIVAZ, STÉPHANE. *et al.* 2008. L'évaluation des compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner: perspectives didactiques. Collectif. *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement, deux regards l'un québécois et l'autre français*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- DEVELAY, MICHEL. 1997. Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*. n° 120. 59-66. [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_120\\_1\\_1156](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1156).
- DIEUZAIDE, HENRI. 1994. *Les nouvelles technologies, outils d'enseignement*. Paris: Nathan.
- GAUTIER, CLEMENT. 1992. Between cristal and smoke: or how to miss the point in the debate about action in research. PINAR, WILLIAM&WILLIAM REYNOLDS (dir.). *Understanding curriculum as a phomenological and de constructed text*, New York: Teachers College Press. 184-194.

---

LEGENDRE, RENALD. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Guérin.

- 
- <sup>1</sup> ALTET, MARGUERITE. 2002. Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, n° de vol. 138, 2002, p. 86.
- <sup>2</sup> Ibid.
- <sup>3</sup> Ibid., p. 85.
- <sup>4</sup> PERRENOUD, PHILIPPE. 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ECF.
- <sup>5</sup> GALISSON, ROBERT & DANIEL COSTE. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette. p. 446.
- <sup>6</sup> BLANCHET, PHILIPPE & PATRICK CHARDENET. 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisés*. Paris: AUF. p.198.
- <sup>7</sup> NONNON, ÉLISABETH. 2010. La notion de progression au cours des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères Recherches en didactique du français langue maternelle*. n° 41. 5-34.
- <sup>8</sup> COURTILLON, JANINE. 2003. *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette. p.35.
- <sup>9</sup> CHISS, JEAN-LOUIS. 2000. La progression, un problème typiquement didactique. *Notions en questions*. n° 3. ENS Editions. p.67.
- <sup>10</sup> CHISS, JEAN-LOUIS. 2000. La progression, un problème typiquement didactique. *Notions en questions*. n° 3. ENS Editions. p.67.
- <sup>11</sup> MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUEBEC. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire - Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec. p.59.
- <sup>12</sup> HOLEC, HENRI & LITTLE, DAVID & RENÉ RICHTERICH. 1996. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: Études préparatoires*. Allemagne: Conseil de l'Europe. p.47.
- <sup>13</sup> PASTRÉ, PIERRE. 2011. La situation et la conceptualisation. MAUBANT, PHILIPPE & CLÉNET, JEAN & DANIEL POISSON (Dir.). *Débats sur la professionnalisation des enseignants, Les apports de la formation des adultes*. Canada: Presses Universitaires du Québec. p.187.
- <sup>14</sup> ARSAC, GLIBERT. et al. 1992. *Initiation au raisonnement déductif au collège, une suite de situations permettant l'appropriation des règles du débat mathématique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. p.177.
- <sup>15</sup> ROULIN, JEAN-LUC (Coord.). 2006. *La psychologie cognitive*. Cedex: Bréal.
- <sup>16</sup> REUTER, YVES et al. 2011. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Batna: El midad. p. 201.
- <sup>17</sup> GALISSON, ROBERT & DANIEL COSTE. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette. p. 405.
- <sup>18</sup> Ibid.
- <sup>19</sup> PROULX, JEAN. 2004. *Apprentissage par projet*. Québec (Canada): Presses Universitaires du Québec. p. 77.
- <sup>20</sup> PROULX, JEAN. 1999. *Le travail en équipe*. Québec: Presses Universitaires du Québec. p.85.
- <sup>21</sup> MARTINEAU, STÉPHANE & DENIS SIMARD. 2001. *Les groupes de discussions*. Canada: Presses Universitaires du Québec. p. 82.
- <sup>22</sup> JUTRAS, FRANCE. & DESAULNIERS, MARIE-PAULE & GEORGES A. LEGAULT. 2003. Qu'est-ce qu'être enseignante ou enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui? A. LEGAULT, GEORGES. (Dir.). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Québec: Presses Universitaires du Québec. p. 166.
- <sup>23</sup> MOESEN, MELANIE et al. 2008. Ce que nous disent les acteurs sur le système scolaire luxembourgeois: une approche macroscopique. Collectif. *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain, vers de nouveaux modèles de fonctionnement du système éducatif*. Bruxelles: Editions De Boeck. p. 258.

- 
- <sup>24</sup> GUÉORGUIÉVA-STEENHOUTE, ELÉNA. 2008. Le rôle du savoir partagé en classes linguistiquement et culturellement hétérogènes. BERTRAND, OLIVIER&ISABELLE SCHAFFNER. (Dir.).*Le français de spécialité, Enjeux culturels et linguistiques*. Cedex: Editions Ecole Polytechnique. p. 161.
- <sup>25</sup> AMÉDRO, DANIEL. 2009. *Apports de la recherche à la qualité de l'enseignement*. Saint-Denis: Publibook. p. 82.
- <sup>26</sup> RAYMOND, HENRY. 1987. Différencier la pédagogie. *Cahiers pédagogiques*. p. 47.
- <sup>27</sup> LESSARD, ANNE & SYLVINE SCHMIDT. 2009. La gestion de la classe. SCHMIDT, SYLVINE. (Dir.).*Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire*. Québec: Presses Universitaires du Québec. p. 54.
- <sup>28</sup> MEIRIEU, PHILIPPE. 2017. L'invité de 7H50. *France Inter*. <https://www.franceinter.fr/emissions/l-invite-de-7h50/l-invite-de-7h50-12-decembre-2017>.
- <sup>29</sup> ELKABAS, CHARLES. 1995. Dynamique des groupes et dynamique de l'enseignement du français langue seconde. COTNAM, JACQUES&JANET M. PATERSON (Dir.). *La didactique à l'œuvre: perspectives théoriques et pratiques*. Toronto : Canadian scholars press. p. 116.
- <sup>30</sup> OCDE. 2012. *Petite enfance, grands défis III: boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*. Paris: Editions OCDE. p. 15.
- <sup>31</sup> TRIEPKE, SANDRA. (2009). *Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), L'intervention des nouvelles médias dans les classes de français langue étrangère*. Munich: GrinVerlag. <https://www.grin.com/document/133952>. p. 4.
- <sup>32</sup> MAROY, Christian. 2004. Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur. 67-93. <https://www.cairn.info/la-profession-d-enseignant-aujourd-hui--9782804146160-page-67.htm>. p. 72.
- <sup>33</sup> JEFFREY, DENIS. 2002. Crise de l'autorité et enseignement. GOHIER, CHRISTIANE (Dir.). *Enseigner et libérer*. Canada: Les Presses de l'Université de Laval. p. 127.
- <sup>34</sup> OTTAVI, DOMINIQUE. 2006. La pédagogie comme science. *Les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*. Vol. 39. p. 101.
- <sup>35</sup> BOUBEKEUR, BENBOUZID. 2009. *La réforme de l'éducation en Algérie, Enjeux et réalisation*. Alger: Casbah. p. 145.
- <sup>36</sup> EL EUCH, SONIA & GROLEAU, AUDREY &GHISLAIN SAMSON. 2017. *Didactique: bilans et perspectives*. Canada: Presses de l'université du Québec.
- <sup>37</sup> DEMAIZIERE, FRANÇOISE & COLETTE DUBUISSON. 1992. *De l'EAO au Ntf Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris: OPHRYS.
- <sup>38</sup> VERGNAUD, GERARD. 1977. Activité et connaissance opératoire. *Bulletin de l'association des professeurs de mathématiques*. n° 307. 52-65.
- <sup>39</sup> LABELLE, JEAN-MARIE. 1996. *La réciprocité éducative*. Paris: Presses Universitaires de France.
- <sup>40</sup> HOUSSAYE, JEAN. 1992. *Le triangle pédagogique*. 2ème édition. Berne: Peter Lang.
- <sup>41</sup> MARTINEZ, PIERRE. 1998. De la didactique comme praxéologie ou quelques bonnes raisons de revenir à une science des langues naturelles pour enseigner les langues secondes et étrangères. *Linguistiques appliquées et les sciences du langage*. 2ème colloque COFDELA. Décembre. Strasbourg: Imprimerie de l'Université de Strasbourg.
- <sup>42</sup> D'HALLUIN, CHANTAL. 2004. Fonctions et tâches d'un enseignant en formation ouverte et à distance. DEVELOTTE, CHRISTINE & MAGUY POTHIER (Coord.). *La notion des ressources à l'heure du numérique, notions en questions- rencontres en didactique des langues*. n° 8. Juin. Lyon: ENS Editions.
- <sup>43</sup> RÉSEAU, JOSEPH.2001. *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia- le cas de l'apprentissage de l'anglais*. Thèse de doctorat. <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/theseNet/index.htm>
- <sup>44</sup> LE PETIT LAROUSSE. 1999. Paris: Larousse. p. 322.
- <sup>45</sup> LA FABRIQUE SPINOZA. 2013. *Bien-être et éducation: comment mettre l'éducation au service de l'épanouissement psychologique des élèves ?* Paris. p. 17.
- <sup>46</sup> PASTIAUX, GEORGETTE & JEAN PASTIAUX. 1997. *Précis de pédagogie*. Paris: Nathan. p. 38.