

# EFFETS DE LA COMPLÉMENTARITÉ DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIE SUR LES PRATIQUES DE CLASSE

**Camille, HONVO**

Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC)

[Jeancamilleh6@gmail.com](mailto:Jeancamilleh6@gmail.com)

**Résumé** - L'objectif de l'étude est de mettre en lumière les effets de la complémentarité entre pédagogie et la didactique sur les pratiques de classe. Au moyen d'entretiens semi-directifs « focus group » et d'observations de classe, les résultats qualitatifs obtenus ont mis en lumière le rapport d'opposition en insistant sur la spécificité des deux disciplines des sciences de l'éducation. Les résultats révèlent que la motivation résulte de la complémentarité entre la pédagogie et la didactique. Les résultats indiquent aussi les interactions didactiques et pédagogiques entre l'enseignant et les apprenants. Les résultats précisent la communication pédagogique et didactique et la mise en confiance des partenaires du système didactique illustré par le contrat didactique et pédagogique.

**Mots-clés** – didactique, pédagogie, pratiques de classe, système didactique, contrat didactique

**Abstract** – The objective of the study is to highlight the effects of the complementarity between pedagogy and didactics on classroom practices. By means of semi-structured “focus group” interviews and class observations, the qualitative results obtained shed light on the relationship of opposition by insisting on the specificity of the two disciplines of the sciences of education. The results reveal that motivation results from the complementarity between pedagogy and didactics. The results also indicate the didactic and pedagogical interactions between the teacher and the learners. The results specify the pedagogical and didactic communication and the confidence building of the partners of the didactic system illustrated by the didactic and pedagogical contract.

**Keywords**- didactic, pedagogy, class practices, didactic system, didactic contract

## Introduction

Depuis des années, au niveau de leurs spécificités, la didactique et la pédagogie tiennent en effervescence le monde des professionnels de l'éducation et de la formation. L'analyse des effets de la complémentarité didactique et pédagogie devient une question nécessaire tant ces deux domaines semblent liés en ce qu'ils manipulent des données identiques (G. Marrot, 2001, p.9). Cela permet de les articuler dans n'importe quelle situation de classe et de décrire les effets. Nous ne pourrions pas évoquer les effets de la complémentarité entre didactique et pédagogie sans pour autant analyser les héritages historiques des deux domaines que sont la pédagogie et la didactique. Selon G. et J. Pastiaux (2002, p.5), en France, on peut dater de 1880 la naissance intellectuelle et institutionnelle de la pédagogie. Pour ces auteurs, la pédagogie s'enseigne dans des facultés, dans les Ecoles normales supérieures nouvellement créées ainsi que dans les écoles normales primaires. Aujourd'hui, elle s'enseigne dans les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espé). La pédagogie fait l'objet de recherche à l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) et à l'université. G. et J. Pastiaux (*ibid*) notent que les ambiguïtés sont loin d'être levées et le champ de la pédagogie reste soumis à des pressions institutionnelles et à des luttes de territoire entre les autres disciplines que composent les sciences de l'éducation. Pour ce qui concerne la didactique, M. Develay (1997, p.60) adopte deux points de vue pour analyser les héritages historique de la didactique : institutionnel et spéculatif. Selon M. Develay (*Ibid*, p.61), c'est à partir des années 1970 qu'un mouvement issu de structures à découpage disciplinaires appartenant à l'Institut de Recherche de l'Enseignement des Mathématiques (IREM) et l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) met l'accent sur les questions d'appropriation de contenus par les élèves. S. Tassa (2017, p.3) note que l'origine de la réflexion didactique remonte vers la fin des années 60, à l'occasion de la « réforme des mathématiques modernes ». Cette réflexion, disent S. Johsua et B. Lahire (1999, p.30), « a constitué une véritable révolution dans un secteur entier de l'enseignement ».

En Côte d'Ivoire, la pédagogie est enseignée depuis la création de l'Ecole Normale Supérieure (Abidjan) en 1963, plus précisément au département des Sciences de l'Education et fait l'objet de recherche, d'expérimentation et d'enseignement pédagogique depuis 1976 à l'Institut de Recherche d'Expérimentation et d'Enseignement en Pédagogie (Ireep).

L'Institut de Recherche d'Expérimentation et d'Enseignement en Pédagogie (Ireep) logé à l'Université Félix Houphouët Boigny a pour objectif de promouvoir la pédagogie à l'université.

En 1995, la didactique intégrait les offres de formation des futurs professionnels de l'éducation plus précisément à l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan. Aujourd'hui, la didactique se loge dans les offres de formation d'une bonne partie des institutions supérieures de formation des formateurs avec des amalgames entre didactique et pédagogie. C'est ce que notent J. Bisault (1995) : « *comme toutes les notions qui ont connu une évolution rapide, le terme de didactique n'est pas compris de la même façon par tous* ». Ce qui pourrait rendre problématique la mise en lumière des effets de la complémentarité entre la pédagogie et la didactique au niveau des pratiques de classe. L'intégration de la didactique va susciter un engouement du côté des étudiants et une attitude de méfiance voire de défiance chez des formateurs habitués à la pédagogie allant jusqu'à la confusion et l'amalgame observé entre les deux domaines de la pédagogie et de la didactique comme le souligne Z. Benhamla (2012, p. 13). Les études menées sur ces deux disciplines mettent en avant les types de rapport entre pédagogie et didactique sans aborder la question des effets de la complémentarité entre didactique et pédagogie sur les pratiques de classe, les pratiques enseignantes et les pratiques d'enseignement. S. Safourcade (2011) note que des difficultés perdurent encore dans le repérage de leurs effets sur les performances des élèves. Pour G. et J. Pastiaux (*op.cit.*), c'est du reste en partant de problèmes pédagogiques que les didactiques se sont constituées. Il y'a complémentarité entre didactique et pédagogie. Cependant, les effets de leurs interactions multiples sur les pratiques de classe restent invisibles. Cela suscite des questions : quels effets la complémentarité entre pédagogie et la didactique a-t-elle sur les pratiques de classe ? Quelles sont les tâches et activités qui permettent de décrire les effets de la complémentarité entre didactique et pédagogie ? Sous quelle forme les effets de la complémentarité entre

didactique et pédagogie peuvent-ils se manifester ? Face à ces interrogations, G. et J. Pastiaux (*ibid*, p.7), soutiennent qu'opposer pédagogie et didactique est un débat stérile, car les deux démarches sont ensemble à l'œuvre dans la maîtrise de la situation d'enseignement-apprentissage. Nous notons que tout cela doit être soutenu par des théories.

Les Repères théoriques de l'étude prennent en compte les spécificités de la pédagogie et de la didactique. Les Repères théoriques mettront en relief l'éclairage des théories didactiques et pédagogiques. Il est utile de savoir ce que l'on évoque à l'utilisation de ces termes, dans un souci de scientificité, de rationalité et d'approfondissement. L'on ne doit pas les confondre et encore moins les hiérarchiser. Selon le point de vue adopté par G. Marrot (*ibid*), G. et J. Pastiaux (*ibid*), ces rapports peuvent être d'opposition, d'inclusion ou encore de complémentarité. Selon J. Houssaye (1993, p.13.), la pédagogie c'est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne. Pour l'auteur, le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une à l'autre. M. Altet (1994, p.5) fait un lien avec le postulat de J. Houssaye (*op.cit.*) en mettant en relief la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant et l'action interactive dans une situation de classe.

Selon M. Develay (1997), c'est lorsqu'on s'occupe de l'apprentissage de savoirs scolaires en situation réelle dans un établissement scolaire, au contact d'enfants incarnés que la distinction entre didactique et pédagogie prend une signification. Pour l'auteur, le didacticien considère que la spécificité des contenus est déterminante pour expliquer les réussites et les échecs. Par contre, le pédagogue se centre sur les relations en classe entre élèves, entre élèves et enseignants, et se rend attentif aux relations de pouvoir, d'amour, de haine, de séduction, d'indifférence, identifiables au niveau conscient et inconscient. M. Develay (*ibid*) ajoute que l'attention de la pédagogie est tournée vers les valeurs qui s'échangent et se construisent dans ces relations. Le domaine de l'éthique communicationnelle est son second domaine de prédilection. Cela nous renvoie à la question du contrat pédagogique et didactique. Le contrat pédagogique de J. Filloux (1974) qui relève des rapports entre enseignant et élève dans le domaine pédagogique, et le contrat didactique de G. Brousseau (1988) ; Y. Chevallard, (1988)

qui précise les rapports entre enseignant et élèves vis-à-vis du savoir à enseigner et à construire. Pour ce qui concerne la spécificité de chacun des domaines, S. Johsua et B. Lahire (*op.cit.*, p. 34) font une distinction entre pédagogie et didactique. Pour ces auteurs, est appelée pédagogie par un didacticien toute production d'énoncés indépendants par nature des contenus traités. Ces auteurs illustrent cela par un exemple : « *Il faut que les élèves soient actifs* ». Pour eux, du point de vue d'un didacticien, c'est typiquement un principe pédagogique.

M. Develay (1992, p.23) ajoute qu'il est possible de détricoter didactique et pédagogie au niveau de l'analyse. Pour l'auteur, on pourrait dire encore que la didactique pense la logique de la classe à partir de la logique du savoir et que la pédagogie pense la logique du savoir à partir de la logique de la classe. Cela nous renvoie au dénominateur commun entre la pédagogie et la didactique que représente la classe. La classe c'est-à-dire le processus enseignement-apprentissage lie la pédagogie et la didactique. C'est autour d'une bonne organisation de la classe, d'une bonne gestion du temps didactique et pédagogique, des interactions enseignant-apprenants que les contenus, les savoirs sont traités. Nous suivons la proposition d'Astolfi J-P (1997, p. 67) qui considère la relation entre ces deux champs comme « *une différenciation de postures plutôt qu'une délimitation de territoires* » dans une pratique de classe. Selon F. Lantheaume (2011, p.22), le mot « pratiques » est pris au sens du travail effectué, du travail réel diraient les ergonomes. Pour l'auteur, les pratiques engagent donc plusieurs espaces et des temporalités différentes, elles mobilisent des savoirs et bien d'autres éléments se traduisant par des gestes professionnels.

Les termes de pratiques de classe, de pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement sont couramment employés l'un pour l'autre, mais leur sens diffère. Les pratiques enseignantes recouvrent les pratiques au sein de la classe, appelées les pratiques d'enseignement et les pratiques hors de la classe (S. Safourcade, *op. cit.*, p. 111). M. Altet (2003) réduit la pratique enseignante à l'enseignement et la définit comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle. Si nous considérons les systèmes pédagogiques et didactiques, nous postulons que ces définitions se focalisent sur l'enseignement et rendent implicites l'apprentissage. Cela nous permet de définir la pratique de classe comme celle qui prend en compte la pratique

enseignante, la pratique d'enseignement et d'apprentissage des élèves d'un contenu disciplinaire, car le maître et l'élève forment un couple engagé dans une aventure (E. Krotky, 1996).

Pour décrire les effets de la complémentarité entre la didactique et la pédagogie sur les pratiques de classe, nous nous sommes appuyés sur la théorie Anthropologique du Didactique Y. Chevallard (2011) et la théorie des situations didactiques G. Brousseau (1998). Pour notre étude, la théorie Anthropologique du Didactique trouve sa valeur dans sa capacité à mettre en contexte les effets de la complémentarité entre la didactique et la pédagogie. Cela permet de penser le niveau d'analyse pédagogique et didactique des cours effectués. Dans les cours effectués, il y a des transactions pédagogiques et didactiques au sens que lui donnent G. Sensevy et A. Mercier (2007, p. 15) entre le professeur et les élèves. C'est dans cette optique que notre étude s'appuiera sur le triplet didactique de mésogenèse, topogenèse et chronogenèse (P. Terrien, 2016). Pour G. Sensevy et A. Mercier (*ibid*, p.187), les trois genèses indissociables que sont la topogenèse, la chronogenèse et la mésogenèse considèrent que les transactions qui alimentent le contrat didactique gagneraient à être explorées par des descripteurs articulés et aptes à prendre en compte la dynamique des pratiques de classe. La topogenèse rend compte à l'intérieur du contrat didactique de ce qui a trait à l'évolution des systèmes des places de l'enseignant et des enseignés à propos des objets de savoir. La chronogenèse définit ce qui relève de la production des savoirs au fil de la temporalité didactique. La mésogenèse rend compte de l'évolution du système d'objets (matériels, symboliques, langagiers) co-construits par l'enseignant et les élèves, depuis leurs places symboliques déterminées par leur rapport différentiel à l'objet d'enseignement-apprentissage. Cela nous renvoie au contrat didactique et pédagogique. Pour M. Artigue (1992, pp 47), le contrat didactique aide les élèves à oser se lancer dans une activité et met l'accent sur l'idée de partage entre l'enseignant et l'apprenant à travers la dévolution. Ce concept développé par G. Brousseau, (1986, p. 43) signifie : « *Ce n'est pas moi qui veut, c'est vous qui devez vouloir, mais je vous donne ce droit parce que vous ne pouvez pas le prendre tout seul* ». En d'autres termes, la dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage afin que celui-ci puisse élaborer et développer des stratégies de construction de savoirs. C'est une responsabilité pédagogique et didactique que prennent

l'enseignant et l'enseigné. Pour F. Wozniak (2015), la théorie anthropologique du didactique, comme la théorie des situations didactiques, se fondent sur le postulat selon lequel l'élève apprend par adaptation en interaction avec un milieu. Le milieu qu'il soit physique, social, culturel ou autre joue un rôle dans l'emploi et l'apprentissage des connaissances par l'enseignant et par l'élève dans la relation pédagogique et didactique (G. Brousseau, 1988, p.312). Cela nous renvoie à la pédagogie active. Selon R. Legendre (2005, p.1015), la pédagogie active est une approche où l'implication intellectuelle et sociale des apprenants participe au développement de leurs connaissances, de leurs compétences et de leurs attitudes. Pour l'étude, elle permettra de créer des liens entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves eux-mêmes et d'éviter de passer inaperçus surtout que l'étude voudrait mettre en lumière les effets de la complémentarité entre la didactique et la pédagogie sur les pratiques de classe en vue de les décrire. Pour cela, un dispositif méthodologique est mis en œuvre. Trois points structurent l'étude. Le premier décrit le dispositif méthodologique. Le deuxième présente les résultats obtenus. Le troisième met à distance les résultats.

## 1. Dispositif méthodologique

Avant de mettre en œuvre le dispositif méthodologique qui est composé du terrain de recherche, des participants, des outils d'investigation, il serait important de déterminer le type de recherche. Il s'agit d'une étude qualitative qui ne vise pas la vérification d'hypothèses à infirmer ou à confirmer (J.B. Gbongué, 2004, p.99). Il s'agit d'identifier les effets de la complémentarité entre la pédagogie et la didactique sur les pratiques de classe en décrivant leur nature. Cela nécessite un terrain de recherche avec des participants, des outils d'investigation et du traitement des données.

### 1.1 Terrain de recherche et participants

La recherche est réalisée au CAFOP d'Abidjan sur les deux sites : Plateau EPP RAN et Adjamé EPP Jean Delafosse et les écoles d'application associées. Le CAFOP d'Abidjan et les différentes écoles reçoivent des stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan. Le stage permet de faire le lien entre la théorie et la pratique en mettant en œuvre la théorie

anthropologique du didactique et la théorie des situations didactiques sous-tendues par la pédagogie active dans les pratiques de classe. L'étude est réalisée auprès de vingt-six (26) participants répartis comme suit : sept (07) futurs enseignants d'histoire-géographie de CAFOP, huit (08) futurs inspecteurs pédagogiques de CAFOP de la même discipline, quatre (04) tuteurs pédagogiques pour les futurs enseignants de CAFOP et trois (03) tuteurs pédagogiques pour les futurs inspecteurs pédagogiques de CAFOP et deux (04) maîtres d'application. Les maîtres d'application sont les tuteurs pédagogiques des élèves-maîtres dans les écoles primaires. Tous les tuteurs pédagogiques sont sélectionnés sur la base de leur rendement, leur efficacité, leur éthique et leur expérience professionnelle dans le dispositif des stages.

## 1.2 Outils d'investigation et traitement des données

Deux outils d'investigation ont été utilisés : l'entretien de groupe « Focus group » avec un caractère semi-dirigé et l'observation des séances. L'entretien de groupe « Focus group » s'apparente aux rencontres disciplinaires appelées ateliers chargés de réfléchir et d'harmoniser les contenus disciplinaires (C. Honvo et E. P. Djava, 2020, p.39). L'entretien de groupe « Focus group » vise à favoriser l'implication des acteurs dans la mise en lumière des effets de la complémentarité entre la didactique et la pédagogie sur les pratiques de classe. L'entretien de groupe « Focus group » permet de mutualiser les connaissances et les expériences du vécu pédagogique et didactique. Son aspect semi-structuré permet de recueillir des données auprès des participants sur leur ressenti, leurs pensées et leurs expériences (M. F. Fortin, et J. Gagnon, 2016). Pour ce qui concerne la procédure de mise en œuvre, ce type d'entretien est précédé d'un guide d'entretien comportant des thèmes à aborder : Définition de la pédagogie et de la didactique ; Sens de la complémentarité entre la didactique et la pédagogie sur les pratiques de classe et Mise en lumière des effets de la complémentarité entre la didactique et la pédagogie sur les pratiques de classe en Histoire-géographie. Le guide d'entretien est agrémenté de relances dans le but d'avoir les informations que nous n'avons pas pu obtenir lors des questions. Nous avons constitué six (06) groupes et nommé ces groupes à l'aide des lettres de l'alphabet (A à F). L'entretien a été enregistré à l'aide du dictaphone PowerDirector et a duré 40 minutes. Nous nous sommes convenu avec les

participants de ne pas partager et diffuser l'entretien pour des raisons d'éthique que C. Groleau (2003, p.239) nomme contrat moral : « *Du recueil des données à la diffusion des résultats, la démarche de recherche repose sur un contrat moral entre le chercheur et les membres de l'organisation qui contient plusieurs clauses implicites quant aux rapports que le chercheur entretiendra avec eux* ». Cela est aussi valable pour les observations de classe effectuées.

La mise en lumière des effets de la complémentarité entre la didactique et la pédagogie sur les pratiques de classe ne peut être décrite seulement à l'aide d'un « focus group ». C'est pourquoi, nous avons associé au « focus group » des observations de classe. Pour J.-P. Olivier de Sardan (1995, p.71), l'observation des classes consiste à faire « feu de tout bois » pour s'imprégner du terrain afin de mieux le comprendre. Classiquement, deux options sont possibles : l'observation passive ou l'observation participante. Pour l'étude, nous optons pour une observation passive. L'observation passive caractérise les situations dans lesquelles le chercheur ne participe pas à l'activité des personnes observées. Cela nous permet d'apprécier le dire et le faire (M.-C. Dhien 2002). Le dire nous renvoie l'entretien de groupe « Focus group » effectué avec les futurs enseignants et le faire à l'observation des pratiques de classe. Cela exigera la confection d'une grille d'observation comme le souligne M. Altet (2002) : « *Une pratique sans grille de lecture théorique ne peut à mon avis pas progresser* ». La grille précise ce qui doit être observé systématiquement, comment, et éventuellement dans quel ordre (M.-L. Gavard-Perret et al. 2008, p.159).

La grille d'observation prend en compte les effets de la complémentarité entre la didactique et la pédagogie sur les pratiques de classe comme observable et les moments pédagogiques et didactiques comme des indicateurs. Dans la conduite d'une séance d'enseignement-apprentissage en histoire-géographie à l'école primaire, les moments pédagogiques et didactiques sont les suivants : Présentation (prérequis et exploitation de la situation d'apprentissage), Développement (installation des habiletés et synthèse) et Evaluation (exercice et correction). Nous avons observé quatre (04) séances dans les classes du CAFOP et quatre (04) séances dans les écoles d'application nommées séances d'expérimentation pédagogique (SEP). Les séances en CAFOP ont porté sur deux (02) objets d'enseignement-apprentissage en histoire (Les peuples lagunaires, les Gour) et deux (02) objets

d'enseignement-apprentissage en géographie (Les cours d'eau en Côte d'Ivoire, les cultures vivrières). Le choix des objets d'enseignement-apprentissage a été fait en fonction de la progression pédagogique, car c'est à partir de la progression que chaque leçon ou des séances sont élaborées et mises en pratique en classe.

Les données issues de l'entretien de groupe « Focus group » et l'observation des séances seront traitées. S. Soussi et al. (2021) notent que le traitement des données est une structuration adéquate d'un ensemble d'informations qui permet un examen critique et une analyse judicieuse afin d'en tirer des conclusions. Pour les données issues de l'entretien de groupe « Focus group » et l'observation des séances, nous avons opté pour la méthode nommée « artisanale », méthode « manuelle », avec une analyse thématique (P. Paillée et A. Mucchielli, 2012, p. 231-314). Pour S. Soussi et al. (*op.cit.*), l'analyse thématique consiste à résumer et traiter son corpus à l'aide des dénominations que l'on appelle les « thématisations ».

## 2. Résultats

Les résultats sont présentés sous la forme de mise en texte. Ils se déclinent en deux parties. La première présente les résultats issus de l'entretien de groupe « Focus group ». La deuxième met en relief les résultats issus des observations de classe. Ces résultats sont la synthèse des verbatim en termes de rapport d'opposition entre la didactique et la pédagogie et de complémentarité.

### 2.1 Résultats issus de l'entretien de groupe « Focus group »

Tous les groupes de discussion, en définissant la pédagogie et la didactique ont mis en lumière le rapport d'opposition en insistant sur la spécificité des deux disciplines des sciences de l'éducation. Cela s'illustre par le principal propos dégagé lors des « focus group » ou groupe de discussion : « *Pour nous, le savoir didactique est savoir spécifique basé sur le système didactique composé d'enseignant, d'apprenant et du savoir, les concepts spécifiques comme la transposition didactique. La didactique interroge les contenus alors que la*

*pédagogie porte son attention sur la gestion de la classe notamment les relations entre l'enseignant et ses apprenants ».*

Pour ce qui concerne la complémentarité entre la didactique et la pédagogie, les principaux propos dégagés sont : *« Malgré leur spécificité, il est difficile d'opposer la pédagogie et la didactique à cause du contrat pédagogique et didactique qui est toujours établi entre l'enseignant et l'apprenant dans la classe. Il y a aussi la communication didactique et pédagogique qui permet leur association dans une pratique de classe ».* Pour ce qui est des effets de la complémentarité entre la didactique et la pédagogie dans la pratique de classe, les participants du « focus group » dans leur pratique déclarée ont mis l'accent sur la motivation, le travail de groupe et la gestion du temps didactique et pédagogique.

## 2.2 Résultats issus de l'observation des classes

Les effets de la complémentarité de la pédagogie et de la didactique sur les pratiques de classe touchent différents domaines : le cognitif, l'affectif et le psychomoteur. Trois axes d'intérêt relatifs aux effets de la complémentarité de la pédagogie et de la didactique sur les pratiques de classe se dégagent de ces résultats. Le premier axe d'intérêt correspond à la motivation des apprenants. L'enseignant à l'aide du prérequis suscite l'intérêt de l'apprenant, fait émerger les représentations et le prédispose à l'apprentissage. Le second axe met l'accent sur les interactions entre l'enseignant et les apprenants ou les interactions entre apprenants eux-mêmes à travers les groupes de travail et la communication pédagogique et didactique. Le dernier axe montre une mise en confiance des partenaires du système didactique illustré par le contrat didactique et pédagogique. Lors de l'observation des classes, des effets de la complémentarité de la pédagogie et de la didactique sur les pratiques de classe étaient visibles et rejoignent ceux du « focus group » ou groupe de discussion.

## 3. Discussion

Les résultats obtenus lors des « focus group » et des observations de classe permettent de jeter un regard neuf sur les pratiques de classe traditionnelle ou ancienne dans lesquelles la pédagogie et la didactique dissociées ne se sont intéressées qu'au point de vue du discours de l'enseignant. Cela questionne le style d'enseignement et le style personnel d'apprentissage.

### 3.1 Style d'enseignement

Si des effets de la complémentarité de la pédagogie et de la didactique sur les pratiques de classe sont déclarés et observés, ceux-ci peuvent aussi se distinguer par des styles variés (P. Nebout-Arkhurst, *op.cit.* :49). Le style d'enseignement est la manière particulière d'organiser la relation enseignant dans une situation de classe, car il s'avère utile à la compréhension et à l'explication du processus enseignement-apprentissage (R. Cahay, M. M. B. Honorez, F. R. et J. Therer (1983). Pour P. Nebout-Arkhurst (*op.cit.*), il n'existe pas un style idéal d'enseignement, mais des styles relativement opportuns en fonction de diverses variables individuelles et institutionnelles. Cette variété de style d'enseignement avec ces variables individuelles et institutionnelles pourrait influencer les effets de la complémentarité de la pédagogie et de la didactique sur les pratiques de classe. Pour mettre en lumière et décrire les effets de la complémentarité de la pédagogie et de la didactique sur les pratiques de classe, il fallait prendre en compte les trois dimensions constructives et interdépendantes que sont : la dimension « style personnel », la dimension « style relationnel » et la dimension « style didactique » (M. Altet, 1994, p. 124). L'enseignant de par ces trois dimensions de style exerce une influence sur les apprentissages des apprenants qui mettront en place des stratégies d'apprentissage.

### 3.2 Styles personnels d'apprentissage

Selon G. et J. Pastiaux (*op. cit*, p. 58), la personnalité de chaque individu, ses motivations exercent une influence déterminante sur ses activités intellectuelles : façon de comprendre, d'utiliser l'information, de raisonner, de résoudre des problèmes. Pour eux, cette interaction se traduit en styles cognitifs qui structurent les possibilités d'apprentissage. G. et J. Pastiaux (*ibid*) ajoutent que les styles cognitifs ou styles personnels d'apprentissage sont à la fois des aptitudes et des traits de personnalité. Les styles personnels d'apprentissage définissent un individu en fonction des propriétés de son fonctionnement cognitif et de certains aspects de ses conduites sociales ou socio-affectives. Les pratiques de classe observées se focalisent sur la distinction auditif/visuel. Pour mettre en lumière les effets, il faut prendre en compte les autres styles d'apprentissage : Dépendance/indépendance du champ, Accentuation/égalisation,

Production/consommation, Réflexivité/impulsivité, Centration/balayage (Pastiaux J. et G. *ibid*, p. 59 ; Nebout-Arkhurst P. *op. cit.* p. 61).

## Conclusion

Les effets de la complémentarité de la pédagogie et de la didactique sur les pratiques de classe sont forcément tributaire de nombreux facteurs intellectuels et institutionnels. L'étude a pu mettre en lumière des effets de ce lien sur les pratiques de classe surtout dans un environnement d'apprentissage impliquant le futur enseignant d'histoire-géographie du CAFOP et le futur inspecteur pédagogique dans la construction de leurs compétences. La question de la complémentarité entre la didactique et la pédagogie est centrale. Pour cette raison la présente étude s'est intéressée à décrire les effets de la complémentarité de la pédagogie et de la didactique sur les pratiques de classe. L'étude nous a permis d'identifier des effets notables sur les pratiques de classe. Il s'agit de la motivation des apprenants, les interactions entre l'enseignant et les apprenants, ou les interactions entre apprenants eux-mêmes à travers les groupes de travail et la communication pédagogique et didactique et mise en confiance des partenaires du système didactique. Tout ceci est illustré par le contrat didactique et pédagogique. L'étude offre aux futurs professionnels de l'éducation des données empiriques pour une réflexion en profondeur sur les effets de la complémentarité de la pédagogie et de la didactique sur les pratiques de classe. C'est pourquoi, d'autres recherches sont nécessaires pour prouver formellement les effets de la complémentarité de la pédagogie et de la didactique sur l'efficacité des enseignants et la performance des élèves.

## Références bibliographiques

ALTET Marguerite, 1994, « Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? » *Revue Française de pédagogie*, 107, p.123-139.

ALTET Marguerite, 1994, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

ALTET Marguerite, 2002, « Développer le savoir analyser à l'aide de savoir outil. L'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier », *Acte du Séminaire de Paris*, DGES.

ALTET Marguerite, 2003, Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation, *Les dossiers des sciences de l'éducation, de l'efficacité des pratiques enseignantes ?* 10, p. 31-43; doi : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>

[https://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2003\\_num\\_10\\_1\\_1027](https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027), consulté le 18 juillet 2014.

ARTIGUE Michel (1992) *Sciences et vie*, 180, Série de septembre, p 46-59.

ASTOLFI Jean-Pierre, 1997, « Du tout didactique au plus didactique » *Revue Française de Pédagogie*, 120, p. 67-73.

BISAULT Joël, 1995, *Certificat d'aptitude au professorat des écoles, lycées et collèges*, Beauvais, CDDP.

BROUSSEAU Guy, 1986, *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. Recherches en Didactique des mathématiques, Grenoble, Pensée Sauvage, p. 33-115.

BROUSSEAU Guy, 1988, « Le contrat didactique : le milieu », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9 (3), p.309-336.

BROUSSEAU Guy, 1998, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.

CHEVALLARD Yves, 2011, Journal du séminaire TAD/IDD. Théorie Anthropologique du Didactique & Ingénierie Didactique du Développement, séance 3 du 18 février 2011, <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/journal-tad-idd-2010-2011-3.pdf>, consulté le 18 juillet 2014.

DEVELAY Michel, 1997, Origines, malentendus et spécificités de la didactique, *Revue française de pédagogie*, 120, p. 59-66; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1156>  
[https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_120\\_1\\_1156](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1156), consulté le 18 juillet 2014.

DHIEN Marie-Christine, 2002, « Entre le dire et le faire, écrire sa pratique pédagogique », *Éduquer*, 2, URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/281>; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.281>, consulté le 18 juillet 2014.

FILLOUX Janine, 1974, *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*, Paris, Dunod.

FORTIN Marie-Fabienne et GAGNON Johanne, 2016, *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (3<sup>e</sup> éd). Chenelière éducation.

GAVARD-PERRET Marie-Laure, GOTTELAND David, HAON Christophe et JOLIBERT Alain, 2008, *Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en Sciences de gestion*, Paris, Pearson Education.

GBONGUE Jean-Baptiste, 2004, « La supervision pédagogique dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire : une expérience de modélisation », *Revue Ivoirienne des Sciences de l'Éducation*, Abidjan, ENS-CREP, 5, p.92-120

GROLEAU Carole 2003, « L'observation », in Giordano Y. (éd), *Construire un projet de recherche. Une perspective qualitative*, Paris, Éditions EMS.

HONVO Camille et DJAVA Etché Pierre, 2020, Arts plastiques et mathématiques : cas du cercle chromatique, *Revue Ivoirienne des Sciences de l'Éducation*, 19, p.35-46.

HOUSSAYE Jean, 1993, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

JOHSUA Samuel et LAHIRE Bernard, 1999, « Pour une didactique sociologique », *Éducation et sociétés*, 2, 4, p. 29-56.

KTROTKY Etienne, 1996, *La pratique de l'enseignement, Former l'homme : L'éducation selon Comenius (1592-1670)*, Paris, Éditions de la Sorbonne.

LANTHEAUME Françoise, 2011, Politique et pratiques dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté, in *Actes du colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté*, mars, Lyon, INRP.

LEGENDRE Renald, 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

MARROT Gilles, 2001, *Didactique de l'Éducation physique et sportive*, Paris, Editions Vigor.

MEIRIEU Philippe, 1987, « Pédagogie et didactique », *Didactique ? Pédagogie générale?*, Nancy, MAFPEN.

NEBOUT-ARKHURST Patricia, 2019, *(Se) former en Didactique(s) Au service de l'enseignement-apprentissage*, Abidjan, Maÿlis Editions.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, 1995, « La politique du terrain. Sur la production des données anthropologiques », *Enquête*, 1, Paris, Éditions de l'EHESS, p.71-109.

PAILLEE Pierre et MUCCHIELLI Alex, 2012, L'analyse thématique, Paillée et A. Mucchielli. (dir.), *l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* Paris, Armand Colin, p. 231-314.

PASTIAUX Georgette et PASTIAUX Jean, 2002, *Précis de pédagogie*, Paris, Nathan/VUEF.  
SAFOURCADE Sandra, 2011, « Les pratiques enseignantes au collège », *Recherches & éducations*, URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/788> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.788>, consulté le 24 avril 2023.

SENSEVY Gérard et MERCIER Alain, 2007, « Agir ensemble: l'action didactique conjointe », G. Sensevy et A. Mercier (Eds.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp 187-211.

SOUSSI Sonia, NACEUR Abdelmajid, BERGER Dominique, GHERISSI Atf, BELGACEM Amina et ZAIRI Ihsen, 2021, « Impact de l'apprentissage systémique sur la motivation à apprendre des étudiants dans un contexte d'apprentissage en milieu clinique », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37 (2) | mis URL: <http://journals.openedition.org/ripes/2900> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.2900>, consulté le 07 mai 2023.

TASRA Saïd, 2017, Pédagogie, didactique générale et didactiques disciplinaires, halshs-01531812, hal.archives-ouvertes.fr.

TERRIEN Pascal, 2016, Quelques perspectives pour une didactique de l'enseignement musical. In Calmettes, B., Carnus, M., Garcia-Debanc, C., & Terrisse, A. (Eds.), *Didactiques et formation des enseignants : Nouveaux questionnements des didactiques des disciplines sur les pratiques et la formation des enseignants*. Louvain, Presses universitaires de Louvain.

WOZNIAK Floriane, 2015, « La démarche d'investigation depuis la théorie anthropologique du didactique : les parcours d'étude et de recherche », *Recherches en éducation*, 21 URL : <http://journals.openedition.org/ree/7578> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7578>, consulté le 24 juin 2021.

ZOUBEIDA Benhamla, 2012, De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ? *Synergies Algérie*, 15, p. 13-23.

