

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed SEDDIK BEN YAHIA de Jijel
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et Littérature Françaises



Polycopié pédagogique
Cours

Initiation à la didactique

Niveau : 3^{eme} année de licence

Enseignant
Mourad BOUKRA

Année universitaire : 2023-2024

Présentation

Le contenu que nous proposons dans ce manuscrit contient quelques aspects essentiels qui peuvent être partagés avec les étudiants de 3^{ème} année de licence dans le contexte du cours d'initiation à la didactique.

Les aspects que nous développons sont structurés de manière à faciliter l'immersion des étudiants dans le domaine de la didactique en général, et plus spécifiquement dans celui de la didactique des langues étrangères.

La structure de ce document est conçue selon une approche déductive, allant du général au particulier, mettant particulièrement en évidence les éléments suivants :

- une vue d'ensemble sur l'évolution temporelle de la didactique jusqu'à son état actuel ;
- le positionnement de la didactique par rapport à un domaine de connaissance qui lui est proche et avec lequel elle est souvent confondue ou opposée, à savoir la pédagogie ;
- le mouvement d'émergence et d'institutionnalisation des didactiques ;
- l'étendue du champ de la didactique, son domaine d'actualisation et les implications épistémologiques qui en résultent ;
- la délimitation de l'objet d'étude et du domaine d'investigation de la didactique ;
- l'émergence et la dynamique évolutive de la didactique des langues étrangères ;
- les apports épistémologiques, les emprunts issus d'autres disciplines de recherche et les formes de dialogues avec les disciplines contributoires ;
- la clarification des notions de base, évoquées en germe dans les parties précédentes de notre cours.

Chapitres préliminaires

I- D'hier à aujourd'hui, la didactique¹

1- Didactique : racines étymologiques

Etymologiquement, le terme « didactique » provient de la pensée grecque, en particulier de l'adjectif grec « *didaktikos* », qui signifie « apte à l'enseignement » ou « capable d'enseigner ». B. Schneuwly évoque un ensemble de termes usuels appartenant à la même famille étymologique, lesquels sont à l'origine du mot « didactique » et qui, dans la culture grecque, renvoient à l'enseignement en société² (2012: 30).

De leur part, L. Cornu et A. Vergnoux notent qu'on retrouve dans la même famille, « *didaskein* » : enseigner, instruire, apprendre, qui a donné en latin « *doceo* », et « *discipulus* », en français « discipline » et... « *docile* » (capable d'apprendre)... » (1992: 19).

2- Didactique comme adjectif et comme substantif

Avant d'être utilisé en tant que substantif, comme beaucoup de mots appartenant au vocabulaire scientifique, suffixés en « *ique* », du latin « *icus* », signifiant (relatif à, qui est propre à), pour nommer une science, il a été employé en premier lieu comme un adjectif.

2-1. « Didactique » comme adjectif

Le terme « didactique », employé comme adjectif, est ancien, signifiant « visant à instruire » ou « relatif à l'enseignement ». Son introduction en français est attribuée à Maumont en 1534 et son premier usage attesté remonte à 1554 selon le grand Larousse Encyclopédique.

A l'origine, il était souvent employé en littérature pour qualifier des œuvres comme les Fables de La Fontaine ou les romans de Tolstoï, mettant en avant leur objectif éducatif. Cependant, au début du 19^{ème} siècle, son usage est tombé en désuétude avec l'émergence du terme « pédagogie » (Blanchet, Ph.).

Il est à noter également que l'adjectif « didactique » a souvent été associé à des connotations négatives, critiquant par exemple un enseignement ou un ouvrage comme étant « lourdement didactique », sous-entendant qu'il est ennuyeux ou rebutant, alors que « pédagogique » est généralement considéré de manière plus positive (Therer, J. 1993: 6).

¹ Ce chapitre est largement inspiré des écrits B. Schneuwly.

² « διδακτος » « enseignable, enseigné, formé », διδακτειον « école », διδακταλια « enseignement, activité d'enseignement », διδακταλος « enseignant », διδαχη « enseignement ». Ces expressions font référence, selon B. Schneuwly, à une réalité sociale, qui occupe une place similaire dans la société que le politique ou le religieux, et qu'on peut désigner comme étant *le* « didactique ».

2-2. Didactique comme substantif : une évolution en trois phases

Comme substantif, « Didactique » a une longue tradition, surtout dans les pays germanophones où il a une bonne longueur d'avance sur l'espace francophone. Schneuwly, B, dans ses notes sur l'histoire de la didactique, souligne que, dès ses premiers usages, le terme didactique a été associé à des dimensions « *combative et critique* », une caractéristique qu'il a d'ailleurs gardée au fil de son évolution,¹ dans la mesure où il a toujours servi à désigner et promouvoir une conception moderne et démocratique de l'école (Schneuwly, B. 1990 : 22).

En français, le substantif *didactique* se retrouve dans les éditions de 1955 du Robert et de 1960 du Littré où il est défini comme « art d'enseigner » (Lenoir, Y. 2020: 16).

Historiquement, le terme « Didactique » a été ponctué par trois principales phases :

2-2-1. Le 17^{ème} siècle : le siècle de la didactique

Les didacticiens germanophones datent l'origine du terme « didactica » à l'année 1613. Il a été introduit par Wolfgang Ratke, ou Wolfgangus Ratichius en latin.² Ratke l'avait introduit entre 1613 et 1635 dans une série d'écrits comme un terme de combat pour défendre ses idées pédagogiques, promouvant ainsi ce qu'il appelait un nouvel art de l'enseignement, la « Methodus didactica ».

Les idées didactiques de Ratke étaient focalisées sur :

- la généralisation de l'enseignement (filles et garçons),
- l'indépendance de l'école vis-à-vis de l'église,
- l'institution de l'allemand comme langue d'enseignement.

Ratke développe des manuels pour l'enseignement de la langue maternelle, comprenant des livres de lecture, de grammaire, et des méthodes pour améliorer l'expression orale et écrite. Son but est de renforcer la maîtrise linguistique et faciliter l'apprentissage des matières scientifiques, ce qui permet d'optimiser le temps grâce à une bonne connaissance de la langue maternelle.

¹ Daunay, B. et Reuter, Y. soulignent que la tension entre engagement militant et visée scientifique est constitutive du champ de la didactique, notamment de la didactique du français. Le militantisme a été exprimé en termes de rénovation ou d'innovation. Ils écrivent « En témoigne le souci constamment renouvelé de penser l'enseignement en termes de *rénovation* ou *d'innovation*, en critiquant -plus qu'en décrivant- les formes « traditionnelles » d'enseignement (qu'ils s'agissent des contenus ou des méthodes) » (2008 : 59).

² Wolfgang Ratke est un pédagogue militant pour l'unité nationale allemande.

D'autres principes didactiques proposés dans la *neue Lehrart* (nouvel art d'enseigner) de Ratke vont avoir d'importants retentissements en Allemagne¹.

Les fondements didactiques de son programme sont structurés autour des points essentiels suivants : (Scneuwly, B. 2020: 214).

- élaborer des programmes d'études et évaluer les performances des élèves,
- éliminer l'usage de la contrainte et les coups de bâtons,
- susciter l'intérêt des élèves pour les contenus,
- adopter une approche progressive de l'enseignement pour éviter la surcharge de la mémoire, en apprenant une chose à la fois et en passant du concret à l'abstrait,
- former les enseignants.

▪ *L'œuvre didactique de Comenius : « La didactica magna »*

Jan Amos Komensky (philosophe, grammairien, pédagogue tchèque (1592-1670)), connu sous le nom de Comenius, est considéré comme le père de l'éducation moderne. Le mot « Didactique » a été repris par Comenius comme titre de son célèbre ouvrage « *Didactica Magna* » ou « La grande didactique ».² L'œuvre de Comenius est reconnue comme la forme la plus aboutie de l'art d'enseigner du 17^{ème} siècle. Elle a intégré les principes didactiques développés par ses prédécesseurs³ pour construire un véritable système cohérent en harmonie avec les tendances de la philosophie de son époque (Schneuwly, B. 1990 : 22). La discipline « Didactique » y est définie comme « art d'enseigner » tout à tout le monde. Il écrit : « Pour moi, je prends le risque de promettre une Grande Didactique, c'est-à-dire un art universel de tout enseigner à tous, sûr, rapide, solide, c'est-à-dire certain quant au résultat, assez plaisant pour éviter l'ennui des élèves et des maîtres, durable quant à l'acquisition des vraies lettres, des bonnes mœurs et de la piété sincère. Tout le contraire d'un savoir superficiel » (Cité dans Farhane, F. 2016 : 78-79).

La didactique de Comenius se présente selon L. Cornu et A. Vergnioux comme « une réflexion générale sur l'éducation et l'organisation de l'école » (1990: 19). Une école qui, dans la pensée pédagogique Comenienne, repose sur l'idée de la promotion de l'homme humain- *Schola officiana humanitatis*. La réalisation d'un tel idéal nécessite une méthode naturelle que Comenius appelle « machine didactique » pour mettre en relief le fait qu'elle peut être précise et rigoureuse, et ce, à condition de respecter les lois données par la nature. Il s'agit, comme il le dit dans la page de garde de son livre, de trouver « une méthode qui permet aux enseignants de moins enseigner et aux élèves de quand même apprendre plus ; qu'il y est dans les écoles, moins de bruit, d'ennui et de peine inutile, et à leur place plus de liberté, de plaisir et de vrai progrès » (Schneuwly, B. 1990: 23).

¹ Les principes didactiques de Ratke vont être inscrits dans les écoles (l'école de Weimar en 1642) et adoptés comme règlements d'école, (le *Gothaer Shulmethodus* de 1619).

² La première version en tchèque avait été terminée en 1628. Elle a été remaniée, complétée et traduite en latin de 1633 à 1638 (parue en 1637) sous le titre de *Didactica magna*.

³ Dès 1614, Comenius avait introduit les méthodes d'enseignement de Ratke dans l'école dont il était responsable (l'école de Prerau).

Plus précisément, cette didactique générale, ou cette théorie générale de la didactique, avait été conçue comme « une démarche globale de critique et d'action. » (Hofstetter, R. et Scheuwly, B. 2013 : 30) qui, de surcroît, tient compte des éléments essentiels qu'on retrouve actuellement dans l'objet de la didactique, à savoir « le triangle didactique » : de celui qui enseigne, de celui qui apprend et ce qui est à apprendre, c'est-à-dire le savoir (Schneuwly, B. 2012: 32).

Il est à noter que les critiques essentielles qui avaient été soulevées par Comenius à propos de l'état de la chose éducative et les formes d'enseignement traditionnelles, notamment la surcharge des programmes, la méthodologie à caractère essentiellement déductif, la pédagogie coercitive, le manque de considération des intérêts de l'élève, sont souvent reprises par les pédagogues contemporains.

L'action dans le projet de Comenius s'articule autour des propositions de réformes qui touchent essentiellement les plans suivants :

- ✓ **Sur le plan des finalités** : l'affirmation du caractère social et démocratique de l'éducation scolaire pour les deux sexes. La didactique sera considérée comme « art universel de conduire tout le monde au savoir universel. »
- ✓ **Sur le plan des programmes** : l'organisation rationnelle et systématique du système d'enseignement¹ dans lequel différentes matières à enseigner sont proposées selon une progression méthodique qui prend en compte le développement naturel des facultés humaines. Comenius préconise l'enseignement des mêmes connaissances dans les différents niveaux, mais reformulées et structurées selon le niveau des élèves.² Pour rendre faciles l'enseignement et l'étude, Comenius entrevoie une pédagogie du développement spontané de l'enfant au sein d'un dispositif d'étude qui tend vers la personnalisation du rythme de l'apprentissage par la prise en compte du développement naturel des élèves,³

¹ C'est Comenius qui avait établi les fondations initiales de l'organisation du système scolaire. Ainsi, il avait proposé une organisation de l'enseignement en fonction de l'âge, c'est-à-dire une organisation qui soit adaptée à la loi naturelle du développement progressif des facultés humaines (petite enfance, enfance, adolescence et jeunesse). Chacun de ces niveaux s'étend donc sur six années, répartis en quatre paliers, correspondant à l'organisation de l'enseignement actuel. Ainsi, on trouve la *schola materna* (l'école maternelle), jusqu'à 6 ans, la *schola vernacula* (l'école populaire ou primaire), de 6 à 12 ans, la *schola matina*, le gymnase (collège et lycée) et l'*académia* (l'université), de 18 à 24 ans, (Baka, J. 2021 : 35-37).

² A l'école maternelle, l'accent est mis sur le développement des sens. L'école populaire ou primaire vise l'apprentissage de la langue maternelle et des connaissances fondamentales comme la lecture, le calcul, ainsi que les enseignements d'ordre religieux et culturels, Quant au gymnase, il, vise le développement de la connaissance des choses par l'entremise du jugement et de l'intelligence et les arts libéraux - les arts libéraux comprennent les enseignements des écoles de l'antiquité et de l'époque et médiévale, qui se divisent en deux niveaux : le Trivium (les trois chemins en latin), qui vise la maîtrise de la langue à travers la grammaire, la dialectique et la rhétorique et le Quadrivium (les quatre chemins du second degré), associé au pouvoir des nombres et comprend l'arithmétique, de la musique, de la géométrie et de l'astronomie -. Enfin, l'université joue un rôle clé dans la formation de la volonté et dans l'universalisation des connaissances (Baka, J. 2021 : 35).

³ Comenius peut être considéré comme le précurseur de l'idée génétique en psychologie du développement et le fondateur d'une didactique progressive différenciée en fonction des phases de ce développement.

notamment en stimulant leur intérêt et en favorisant l'apprentissage ludique. Le tout est articulé à une analyse des besoins sociaux et la prise en charge des élèves en difficulté.

- ✓ **Sur le plan méthodologique :** l'adoption d'une démarche inductive et l'affirmation de la primauté de l'action comme principe de base de l'enseignement, notamment des langues. Les exemples doivent précéder les règles : l'assimilation et la compréhension des règles découlent de l'organisation rétroactive des exemples déjà utilisés dans la pratique spontanée.

En somme, le 17^{ème} siècle avait été marqué par la promotion de la « didactique ». Celle-ci avait pour ambition la mise en œuvre des principes amorcés par les humanistes du 16^{ème} siècle, afin de renverser l'ancien système d'éducation qui était sous l'emprise de l'église.

En 1643, la didactique va prendre le sens de « science » ou de « théorie de l'enseignement/apprentissage ». Le mot va se retrouver à l'article « Education » de l'Encyclopédie, rédigé par le grammairien Charles Chesneau Du Marsais au XVIII siècle avec la définition suivante : « Le grand art de la didactique... C'est de savoir profiter des connaissances qui sont déjà dans l'esprit de ceux qu'on veut construire pour les mener à celles qu'ils n'ont point » (Du Marsais, 1751 : t.5).

2-2-2. L'éclipse de la didactique au le 18^{ème} - le siècle de la pédagogie et de l'éducation -

Au 18^{ème} siècle, le terme « didactique » s'est estompé pour céder la place à la pédagogie et à l'éducation, mettant l'accent sur l'individu. Jusqu'au 19^{ème} siècle, le terme « didactique » était tombé en désuétude dans les pays francophones, où il a été assimilé à la notion de « pédagogie », souvent confondue avec « éducation ». En fait, dans l'Encyclopédie Universalis de 1975, il n'y a pas une entrée dédiée à la « didactique », mais elle est plutôt incluse dans l'entrée « pédagogie » (Benhamla, Z. 2002: 21) où il est indiqué que « la pédagogie rencontre, entre autres questions, des « problèmes didactiques » qui concerneraient les techniques de communication du savoir » et les « modèles de comportement » (Cornu, L. et Vergnoux, A. 1992: 41).

2-2-3- La résurrection et l'émergence de la didactique

Le terme didactique réapparaît de nouveau la charnière du 18^{ème} au 19^{ème} siècles. En Allemagne, le terme « didactique » désigne une discipline dépendante de la théorie pédagogique de l'éducation pour définir les règles techniques de l'enseignement (Schneuwly, B. 1990 : 213).

C'est Otto Willmann (1839-1920)¹ qui, en 1882 dans son ouvrage *Didaktik als Bildungslehre*,² tout en faisant référence aux auteurs du 17^{ème} siècle, redonne au mot didactique

¹ Philosophe et pédagogue autrichien.

² La didactique comme doctrine de la *Bildung*. (*Bildung* : concept très répandu dans les sciences de l'éducation allemandes. Il a pour signification la formation de la personnalité, notamment par l'enseignement.

une place aux côtés de la pédagogie. Pour lui, la didactique, ou *Bildungslehre*, doit être considérée comme une discipline équivalente à la pédagogie, ou *Erziehunglehre* (enseignement pédagogique). La didactique doit aborder aussi bien la définition des objectifs généraux, les contenus, la structure de l'école, que les programmes d'étude et les méthodes d'enseignement. Bien que la tentative de Willmann n'ait pas eu un grand retentissement, elle est intéressante car elle montre que la didactique reste une discipline pertinente, capable de relier les objectifs généraux d'une société aux moyens collectifs pour les atteindre à travers l'enseignement et la formation.

Au cours du 20^{ème} siècle, le sens de la didactique évolue vers celui de la pédagogie expérimentale à orientation psychologique, notamment grâce à l'ouvrage de W.A. Lay, Didactique Expérimentale, qui représente le premier grand ouvrage de la pédagogie expérimentale intitulé « *Experimentelle Didaktik* », publié en 1903.

En Allemagne, l'ouvrage d'Erich Weniger (1894-1961), paru en 1930,¹ portera le même titre que celui publié par Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*. La réflexion de Weniger va donner naissance à un mouvement qui va être à l'origine du développement de plusieurs théories et modèles de la didactique qui se sont développés durant les années 70 et qui, de surcroît, ont abouti à l'établissement d'un champ autonome dans le domaine des sciences de l'éducation, à savoir la « *Allgemeine Didaktik* » (Didactique générale), laquelle était liée à l'espace géographique et culturel d'Europe centrale, avec au cœur l'Allemagne, et l'Europe du Nord.

Caractéristiques de cette didactique générale (Schneuwly, B. 2020 : 47) :

- Une didactique prescriptive qui vise à définir les règles pour l'élaboration d'objectifs, pour le choix des contenus, pour la planification de l'enseignement et pour la gestion de la classe.
- La prise en compte de tous les facteurs qui influencent l'enseignement et l'apprentissage dans un cadre scolaire : contexte social, méthodes d'enseignement, objectifs généraux, contenus, rapports enseignant-enseigné.

Dans ce contexte théorique allemand, les didactiques des disciplines « *Fachdidaktiken* » étaient perçues comme une application des principes généraux de la didactique dans un domaine spécifique ou une discipline particulière.

Il est à noter qu'avant les années 60, en France, le terme « didactique » avait une connotation négative, tandis qu'il était largement utilisé en Allemagne et en Suisse. Dans le cadre des recherches Piagétienne, Hans Aebli, un élève bernois de Piaget, a introduit le concept de « Didactique psychologique » qui consiste à appliquer les principes de la psychologie piagétienne à la didactique (Dorier, L. et Leutenegger, F. 2013: 13).

¹ L'ouvrage a été réédité neuf fois jusqu'en 1971.

Dans le contexte francophone des sciences de l'éducation, le terme « Didactique » apparaît officiellement dès le début des années 70. Cette période voit un retour important de la didactique, toujours sous le signe d'une attitude contestataire, combative et critique, dans le champ de l'éducation scolaire francophone. Sur le plan socio-éducatif et culturel,¹ l'ambition des didacticiens était de « réaffirmer l'importance du savoir scientifique et de son appropriation cognitive comme dimensions émancipatrices en éducation, dans la tradition républicaine française » (Lenoir, Y. 2020: 20). Ce changement s'accompagne d'une nouvelle perspective épistémologique et psychologique, mettant l'accent sur la nature profondément dialectique de la relation entre enseignement et apprentissage².

C'est dans ce sillage que les questions du statut de la didactique comme discipline universitaire, ainsi que celle de la formation et des formateurs, ont été sérieusement soulevées, notamment dans les années 70 et 80 par les didacticiens des mathématiques, dans le cadre de la promotion de l'enseignement des *mathématiques nouvelles* (Lenoir, Y. 2020: 21).

Dans l'édition de l'*Encyclopédia Universalis* de 1985, D. Lacombe présente une entrée intitulée « Didactique », dans laquelle il rédige un long article où il affirme l'existence d'un domaine théorique nouveau, constitué par un « faisceau de disciplines » liées aux questions de l'enseignement. L'article en question « précise la signification du terme, pose la question de l'existence d'une didactique générale et s'interroge sur le statut épistémologique de la didactique » (Cornu, L. et Vergnoux, A. 1992: 41).

A partir de 1984, on observe un double mouvement : d'une part, une réflexion approfondie en didactique à une échelle plus large, et d'autre part, une autonomisation croissante des didactiques spécifiques dans de nombreux pays tels que l'Allemagne (*Fach-didaktiken*), ainsi que dans les pays francophones, notamment en Belgique, au Québec et en Suisse.

En l'espace de dix ans, les didactiques sont parvenues, malgré les obstacles (L. Cornu et A. Vergnoux, 1992: 41), à devenir un domaine de recherche scientifique indépendant au cours des années quatre-vingt. Leur légitimité s'est renforcée grâce à la prolifération des structures institutionnelles et des réseaux spécialisés (associations, congrès, publications).

En France, les didactiques ont connu une expansion notable grâce à la création d'institutions qui ont joué un rôle crucial dans leur développement. Les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), établis en 1990, ont constitué un environnement essentiel pour l'épanouissement des didactiques disciplinaires (Amade-Escot, C. 2013: 63). De même, l'INRP (Institut National des Recherches Pédagogiques), créé sous cette dénomination depuis 1976, a contribué au développement des didactiques dans diverses disciplines.

¹ Bien entendu, la réintroduction de la didactique en francophonie découle notamment de facteurs d'ordre institutionnel importants : le phénomène de massification du secondaire à partir des années 1950, qui a conduit à une refonte en profondeur du système éducatif et l'*universitarisation* de la formation des enseignants.

² Cela implique une vision de l'enseignement qui n'est pas conçue comme un simple transfert de connaissances, mais plutôt comme un processus interactif où l'apprenant est considéré comme un acteur actif dans son apprentissage.

Liste des références bibliographiques :

- Amade-Escot, Ch. (2013). « Les recherches en didactique, les IUFM et le comparatisme en France », In : J-L. Dorier, F. Leutenegger, B. Schneuwly (Eds), *Didactiques en construction, constructions des didactiques*, De Boeck Supérieur s.a., Bruxelles.
- Baka, J. (2021). « De la légitimité disciplinaire de la didactique du français. Pour une « archéologie » de la didactique des langues », *Revue Didactiques*, Vol. 10, n° 2, juillet - Décembre.
- Benhamla, Z. (2002). « De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ? », *Synergies Algérie*, n° 15.
- Blanchet, Ph. (2004-2005). Cours de didactique générale des langues, Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université de Renne 2. Disponible sur :
<https://www.scribd.com/doc/39884593/PDF-Blanchet-Didac-Part1>
- Cornu, L., Vergnoux, A. (1992). *La didactique en questions*, Hachette.
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2008). « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes », *Pratiques*, n° 137-138.
- Dorier, L., Leutenegger, F. & Shcneuwly, B. (2013). « Introduction. Le didactique, les didactiques, la didactique », In : J-L Dorier, F. Leutenegger et B. Scneuwly (Eds), *La didactique en construction, constructions des didactiques*, De boeck.
- Farhane, F. (2016). *Approches didactique et pédagogique de la biologie humaine au lycée en Tunisie. Étude exploratoire, en contexte culturel tunisien, de l'intégration de l'autocorrection et de l'auto-évaluation en classe de terminale dans les cours sur la reproduction humaine*, Thèse de doctorat, université lumière Lyon.
- Lenoir, Y. (2020). « Didactique : une approche sociohistorique du concept », *Didactique*, Vol. 1, n°1.
- Martinand, J- L. (2006). « Didactique et didactiques. Esquisse problématique », In : J. Beillerot et N. Mosconi, *Traité des sciences et pratiques de l'éducation*, Dunod, Paris.
- Therer, J. (1993). « Nouveaux concepts en didactique des sciences », *Bulletin de la Société géographique de Liège*, n° 28.
- Schneuwly, B. (1990). « Didactique : quelques notes sur son histoire », *La Lettre de la DFLM*, n°7.
- Schneuwly, B. (1990). « Didaktik/Didactiques », *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, vol. 12, n° 3.
- Schneuwly, B. (2012). « Didactique des disciplines et profession des enseignants : transformations récentes d'un duo ancien de la professionnalisation », In : M. Mellouki & B. Weintzel. *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?*, Nancy : PUN/Editions universitaires de Lorraine.
- Hofstetter, R. et Scchneuwly, B. (2013). « Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines », *Diziplin-Discipline*, 28^e colloque de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales.
- fr.wikipedia.org/wiki/Comenius

II- Pédagogie et didactique¹

1. Pédagogie

En parcourant la littérature afférente à la notion de pédagogie, on prend rapidement conscience qu'il s'agit d'une notion polysémique, ayant un champ de réflexion très large. Étymologiquement, le terme « pédagogie » trouve ses racines dans le grec, résultant de la combinaison des mots grecs « païs » (enfant) et « agôgué » ou « agogéin » (conduite). Dans l'Antiquité grecque, un « pédagogue » désignait un esclave attaché à une famille, chargé de guider l'enfant vers et depuis le magister (le maître chargé de l'enseignement). Ce rôle incluait la supervision de la tenue, des repas, du jeu et du travail de l'enfant. Le mot conserve aujourd'hui une partie de son sens étymologique, mettant en avant la relation avec les enfants et l'idée métaphorique de conduite, d'éducation et d'instruction des enfants.

La pédagogie, initialement considérée comme l'art d'éduquer et de conduire au savoir, demeure une dénomination courante des relations maître-élève. Avec l'émergence de l'école moderne au XVIe siècle et la formalisation de l'enseignement au sein d'institutions scolaires, la nécessité de la pédagogie s'est manifestée. Le terme « pédagogie » a fait son apparition officielle pour la première fois en 1485 dans le dictionnaire Le Robert en langue française. En 1761, il a été adopté par l'Académie française « soit aux pratiques du pédagogue, soit au discours plus ou moins savants qu'on peut tenir sur elles. »

1-1. Pédagogie : une double nature

L. Cornu et A. Vergnoux font appel à une double caractéristique à la fois théorique et pratique de la pédagogie lorsqu'ils envisagent, dans le contexte de la formation professionnelle, une articulation entre les aspects scientifiques (le savoir) et empiriques (le travail de terrain). Selon eux, le terme « pédagogie » englobe à la fois des méthodes pratiques et la recherche de ce qui peut les organiser, c'est-à-dire une théorie des objectifs et des ressources. Ils soulignent que cette théorie comprend des aspects descriptifs, tels que la connaissance des institutions, ainsi que des aspects normatifs, à savoir les principes d'éducation (1992:11).

Dans cette même perspective, R. Galisson et D. Coste définissent la pédagogie comme une science se déclinant en deux acceptations essentielles, qui se complètent pour orienter l'action éducative : une théorie éducative et une pratique éducative² (Cuq, J-P et Grucca, I, 2003:49). En résumé, comme le souligne M. Develay, « la pédagogie ne s'est plus cotonnée aux valeurs aux

¹ Ce paramètre de notre cours s'inspire, dans une large mesure, de l'article de Tasra, S. « Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire », <https://shs.hal.science/halshs-01531812/document>. Celui-ci propose une réflexion approfondie sur les distinctions et les interconnexions entre la pédagogie, la didactique générale et la didactique disciplinaire.

² Il est possible de dégager un troisième sens qui met en valeur la pédagogie comme art ou qui concerne l'art de l'éducateur.

valeurs, aux finalités, à la quête du lointains, elle s'est intéressée aux pratiques du quotidien » (1992: 68).

Acception 1 : Réflexion théorique

La pédagogie relève d'une réflexion théorique à caractère philosophique (une doctrine) et psychologique sur les méthodes d'enseignement, les finalités et les orientations des actions à exercer en situation d'instruction et d'éducation sur (et par) l'enfant et sur (et par) l'homme. La simplicité, la progressivité, l'émulation sont citées comme exemples.

Acception 2 : Action pratique

La pédagogie est une action pratique qui a trait aux comportements des enseignants et des apprenants en classe. Elle se définit comme la sélection et l'application de méthodes, de procédés, et de techniques adaptées à une situation d'enseignement (Cuq, J-P et Grucca, I, 2003:49). On peut citer, à titre d'exemples, la pédagogie active, différenciée, de projet, audiovisuelle, etc.

Articulation théorie-pratique

En situation de classe, le professionnalisme de l'enseignant se manifeste par une action adaptée, guidée par un jugement pédagogique réfléchi. Ce jugement provient d'une réflexion sur la légitimité des choix et des critères d'évaluation de son action. En d'autres termes, il s'agit d'évaluer l'efficacité des moyens, des objectifs et des fins qui rendent l'action appropriée et, par conséquent, justifient ainsi son utilisation. Cette réflexion prend ainsi en compte deux variables : l'analyse des sens et des effets de l'action et l'évaluation de la pertinence de son utilisation. Ainsi, la pédagogie est envisagée comme « cet art de conduire et de faire la classe, avec ce qu'il appelle de réflexion juste sur les fins, le cadre, les méthodes » (Cornu, L. et Vergnoux, A. 1992: 14). J. Houssaye entérine cette conception, en soulignant que le pédagogue est inévitablement un intermédiaire entre la pratique et la théorie, avec un lien permanent et constant. Selon lui, « C'est cette balance qui permet la production pédagogique. » (Houssaye, J. 1997: 91). Ainsi, la pédagogie englobe à la fois la pratique et l'art de l'éducation, ainsi que la science qui y est associée (Hofstetter, R. et Scneuwly, B. 2008: 615).

2. Didactique et pédagogie : quelles frontières ? Quelles relations ?

Le débat autour des définitions et des relations entre les notions de « didactique » et de « pédagogie » est complexe et souvent considéré comme relevant de l'indécidable. Certains les opposent, d'autres les confondent, tandis que d'autres encore les perçoivent sous l'angle de l'inclusion, de l'exclusion ou de la complémentarité (Puren, Ch. 2018). Bien que les frontières entre ces deux domaines ne soient pas clairement délimitées, des distinctions théoriques et pratiques peuvent être établies. Selon Y. Lenoir, « si la didactique et la pédagogie traitent d'un même objet, la relation enseignement-apprentissage, et que si elles le font chacune selon des entrées différentes, elles constituent toutefois deux approches complémentaires de l'analyse de cette relation » (2000: 189).

2-1. Au plan théorique : deux angles d'attaque différents

D'un point de vue théorique, la distinction entre la didactique et la pédagogie repose sur le postulat consensuel, partagé tant par les didacticiens que par les pédagogues, selon lequel chaque domaine privilégie un angle d'approche spécifique du processus enseignement-apprentissage. Ainsi, la pédagogie se concentre sur l'apprenant et la manière dont il apprend, explorant le « comment faire apprendre » au-delà du contenu lui-même. Cela englobe les activités, les méthodes, les exercices, les moyens, les processus intellectuels et perceptifs, etc. (Blanchet, Ph. 2004-2005). Applicable à toutes les disciplines, la pédagogie met l'accent sur les conditions théoriques et pratiques de la transmission des savoirs, couvrant ainsi la gestion de la classe. Elle implique une action en situation, établissant une connexion entre l'enseignant et les apprenants, mettant en avant la dimension humaine. Comme le mentionne M. Altet, la pédagogie « porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonctionnelle enseignant-apprenant et de l'action de l'enseignant en situation. » (Altet, M. 1997: 92). Ainsi, elle se positionne sur l'axe Enseignant-Apprenant du triangle didactique.

En revanche, la didactique jette son dévolu sur les aspects liés au contenu d'enseignement, c'est-à-dire sur les connaissances propres à la matière ou à la discipline. La question fondamentale qu'elle aborde est « quoi enseigner ? ». Ainsi, la didactique est étroitement liée à la discipline elle-même : quels contenus enseigner ? Dans quel ordre progressif ? Avec quels exemples, et selon quelle cohérence ? En conséquence, elle se positionne du côté de l'enseignant en tant que spécialiste d'un contenu d'enseignement ou d'une discipline. La didactique se situe généralement sur les axes Apprenant-Savoir et Enseignant-Savoir du triangle didactique. M. Altet souligne que « la didactique porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant » (Altet, M. 1997: 92).

Ainsi, la frontière entre la didactique et la pédagogie réside dans le fait que la première est associée à la question des savoirs, tandis que la seconde est liée aux relations interindividuelles et à la gestion de la classe. Bref, « plus les préoccupations des enseignants concernent les savoirs, plus leur réflexion professionnelle sera considérée comme didactique. Plus les préoccupations des enseignants concernent la gestion de la classe ou les relations interindividuelles, plus cette réflexion professionnelle sera considérée comme pédagogique » (Saillot, E. 2019: 15).

La métaphore de la table peut parfaitement vulgariser cette distinction, selon H. Carlin. La didactique serait comparable à l'art d'accorder les plats, d'inventer et de réaliser des recettes pour rendre les aliments agréables et digestes. En revanche, la pédagogie se focaliserait sur la définition du menu adapté aux convives, l'organisation du plan de table, le choix de la forme de la table, des couverts, de la couleur de la nappe, de l'ambiance lumineuse et musicale. Ainsi, « Lorsqu'un formateur fait de la didactique, il envisage l'apprenant à travers l'objet à apprendre. S'il fait de la pédagogie, il regarde l'objet à faire apprendre à travers l'apprenant. » (Carlin, H. 2017: 2).

2-2. Au plan pratique : deux approches complémentaires

D'un point de vue pratique, la didactique et la pédagogie sont considérées comme deux dimensions complémentaires et interdépendantes dans la vie de la classe (Reuter, Y. 2019: 141). Ces deux aspects sont indissociables dans l'action, car ils s'appliquent au même objet - le processus d'enseignement-apprentissage - ce qui rend difficile de repérer la frontière entre les deux approches (Denizot, N. & Robbes, B. 2019: 32). En situation de classe, l'enseignant adopte simultanément un double rôle de didacticien et de pédagogue. Il doit être attentif à la fois à la composante didactique, en veillant au savoir à faire acquérir et à l'apprenant, et à la dimension relationnelle, en gérant les interactions et la communication dans la classe. Comme le souligne M. Develay, « Lorsque l'enseignant prépare une situation d'apprentissage, il doit intégrer trois logiques : la logique des contenus, la logique des élèves, et sa propre logique pédagogique » (1992 : 15).

Ainsi, pour une meilleure compréhension des faits de classe, souvent complexes et multidimensionnels, les travaux portant sur les pratiques enseignantes nécessitent des analyses collaboratives qui combinent l'analyse didactique et l'analyse pédagogique (Denizot, N. & Robbes, B. 2019). Le modèle d'analyse de l'activité des enseignants proposé par D. Bucheton et Y. Soulé en est un exemple concret. Ce dernier repose sur le principe d'abolition, en formation et dans la recherche, de la séparation entre la didactique et la pédagogie. Il confirme que dans la réalité de la classe, les contenus d'enseignement sont indissociables des conditions de leur transmission et appropriation. Ils précisent que « Dans l'ordinaire de l'agir dans la classe, les contenus d'enseignement (que ce soit des objets de savoir, des méthodes, des pratiques, des attitudes, etc.) sont indissociables et même inextricablement liés aux conditions de leur enseignement et appropriation » (Bucheton, D. et Soulé, Y. 2009 : 30). M. Altet confirme cet assertion, en précisant que l'approche de la pratique enseignante doit respecter sa « multidimensionnalité », en remettant en question la distinction entre la didactique disciplinaire, axée sur les contenus et la pédagogie, centrée sur la dimension communicationnelle, ainsi que les recherches psychologiques et sociologiques sur les acteurs en classe. Selon elle, « Ces travaux, longtemps présentés comme antagonistes et conduits séparément, apparaissent comme complémentaires si l'on veut rendre compte de la complexité de la pratique enseignante » (2002: 86). I. Delambre partage pleinement ce point de vue, en soulignant, dans les situations de classe, le lien étroit entre les dimensions didactiques et pédagogiques. Elle écrit : « les didactiques interrogent également les valeurs véhiculées explicitement ou implicitement par les savoirs scolaires et les modes d'organisation du travail des élèves. [...] De même, [...] une réflexion pédagogique qui se déroulerait sans prendre en compte la nature des savoirs tournerait à vide » (2013: 9). J-F. Halté confirme également cela disant que « si la pédagogie provoque la didactique, la didactique impose tout autant ses contraintes à la pédagogie » (1992: 9).

3. Didactique et pédagogie : une question de culture et de point de vue

Tout cela nous conduit à considérer qu'au lieu d'évoquer une frontière entre les deux disciplines, il serait plus judicieux de distinguer la didactique et la pédagogie en termes de « culture », d' « entrées », c'est-à-dire différentes façons de formuler les problèmes (Reuter, Y. 2019: 136), ou de « point de vue » adopté. F. Texier précise cette distinction en indiquant que « la didactique s'inscrit davantage dans une culture de l'enseignement d'une discipline, tandis que « la pédagogie s'inscrirait davantage dans une culture de la réflexion sur les finalités de l'éducation, les compétences des enseignants et les mécanismes d'apprentissage » (Texier, 2002: 40). Cette dualité culturelle traduit parfaitement la conclusion d'Astofi, J-P. qui considère la relation entre les deux champs comme une différenciation de points de vue et de « programme de recherche » plutôt qu'une distinction territoriale. Lors de son débat avec J. Houssaye, J-P. Astofi « Mais que l'objet soit le même ne signifie pas que les préoccupations se confondent, car un champ de recherche est moins défini par son objet que par le point de vue adopté par les chercheurs et la manière dont ils y « lisent » une réalité différente » (Débat entre Astofi, J-P et Houssaye, J. 1996). Les propos de L. Cornu et A. Vergnioux vont dans le même sens lorsqu'ils abordent les relations entre pédagogie et didactique, en disant qu'il s'agit de la même réalité (l'enseignement dans des classes) considérée sous des points de vue différents (Cornu et Vergnioux, 1992: 15). En résumé, Y. Reuter souligne que « les premier [les pédagogues] appréhendent les questions d'enseignement et d'apprentissage sans passer prioritairement par le prisme des contenus et des disciplines, c'est au contraire ce prisme qui est privilégié par les didacticiens. » (2019 : 136).

4. Didactique et pédagogie : quelles cohabitations?

Les relations de cohabitation entre la didactique et la pédagogie sont si difficiles à préciser, à tel point, comme le note Y. Lenoir, « pédagogues et didacticiens ont parfois tendance à s'ignorer, si non à considérer que leur domaine englobe ou, mieux encore, élimine l'autre domaine » (2000 : 189). Dans cette même optique, B. Mialaret propose en 1976 d'inclure la didactique dans la pédagogie, mais revient sur cette position en 1982 en inversant ce rapport d'inclusion (1992: 89). L. Cornu et A. Vergnioux notent que débattre indéfiniment de l'inclusion de l'une dans l'autre semble stérile, préconisant plutôt d'esquisser les relations complexes qui les lient. Ils notent qu' « Il est plus prudent dès lors, non pas de trancher sur l'englobement de l'une ou l'autre, mais d'esquisser les relations complexes qui relient pédagogie et didactiques » (1992: 15).

J. Houssaye ne fait aucune distinction entre la didactique et la pédagogie, accusant à la fois les didacticiens et les pédagogues de simplement éviter les problématiques des uns et des autres. Il souligne que les rapports entre eux fonctionnent comme un jeu de miroirs déformés : chaque groupe se définissant plus par le rejet de l'autre que par rapport à lui-même. Il écrit : « Le didacticien réussit à se définir comme didacticien en reprochant au pédagogue de ne pas vraiment prendre en compte ce que lui, didacticien, prétend représenter. Et le pédagogue fait la même chose à l'égard du didacticien. Chacun se défini plus par refus de l'autre que par rapport à lui-même » (Houssaye, J. 1997: 89). Y. Bertrand et J. Houssaye partagent cet avis, en affirmant qu'il n'y a

pas de différence pertinente entre didactique et pédagogie, considérant les discordes comme de simples « querelles de mots et défenses de territoires institutionnels » (1995: 7-15).

■ *Du côté de la didactique des langues étrangères*

De leur part, les didacticiens des langues étrangères ont tendance à inclure la pédagogie comme une composante de la didactique, la considérant comme la face appliquée et technique de la didactique, tandis que la didactique serait le versant conceptuel et théorique de l'acte éducatif. Selon L. Dabène, « La didactique des langues étrangère se définit [...] par le va-et-vient permanent entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés » (1989 : 5). R. Richterich définit la didactique des langues comme « la discipline qui s'efforce de mieux comprendre comment les actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage afin de proposer des moyens favorisant le passage de l'un à l'autre » (1996: 57). Quant à Ch. Puren, il souligne la difficulté croissante de délimiter des frontières précises et stables entre la didactique et la pédagogie, particulièrement depuis que la didactique des langues-cultures s'est orientée vers la relation entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage, tout en le rééquilibrant avec une inclinaison sur le sujet apprenant (2018: 8).

Listes des références bibliographiques

- Altet, M. (1997). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Baillat, G. (1997). « Autour des mots « didactique, discipline scolaire, pédagogie », *Recherche et Formation*, n°25.
- Altet, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, janvier-février-mars.
- Débat entre Astolfi, J-P. et Houssaye, J. (1996). « Didactique et pédagogie sont dans un bateau... », publié dans la revue *Éducations*, n°7, janvier-février. Disponible sur : <https://www.docdroid.net/g8OU8N1/didactique-et-pedagogie-sont-dans-un-bateau-houssaye-astolfi-1996-pdf>
- Blanchet, Ph. (2004-2005). *Cours de didactique générale des langues*, Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université de Renne 2. Disponible sur : <https://www.scribd.com/doc/39884593/PDF-Blanchet-Didac-Part1>
- Bertrand, Y. et Houssaye, J. (1995). « Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence. L'exemple du triangle », *Les sciences de l'éducation pour l'Ere Nouvelle*, n°1.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3, n°3, Octobre.
- Carlin, H. (2017). Didactique et pédagogie : deux sciences complémentaires, Supplément de Lignes de La lettre du CEDIP, n° 78, décembre. Disponible sur : https://www.cmvrh.developpementdurable.gouv.fr/IMG/pdf/supplement_no78_cle2d1745.pdf
- Cornu, L. et Vergnoux, A. (1992). *La didactique en questions*, Hachette.
- Cuq, J-P. et Grucca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.

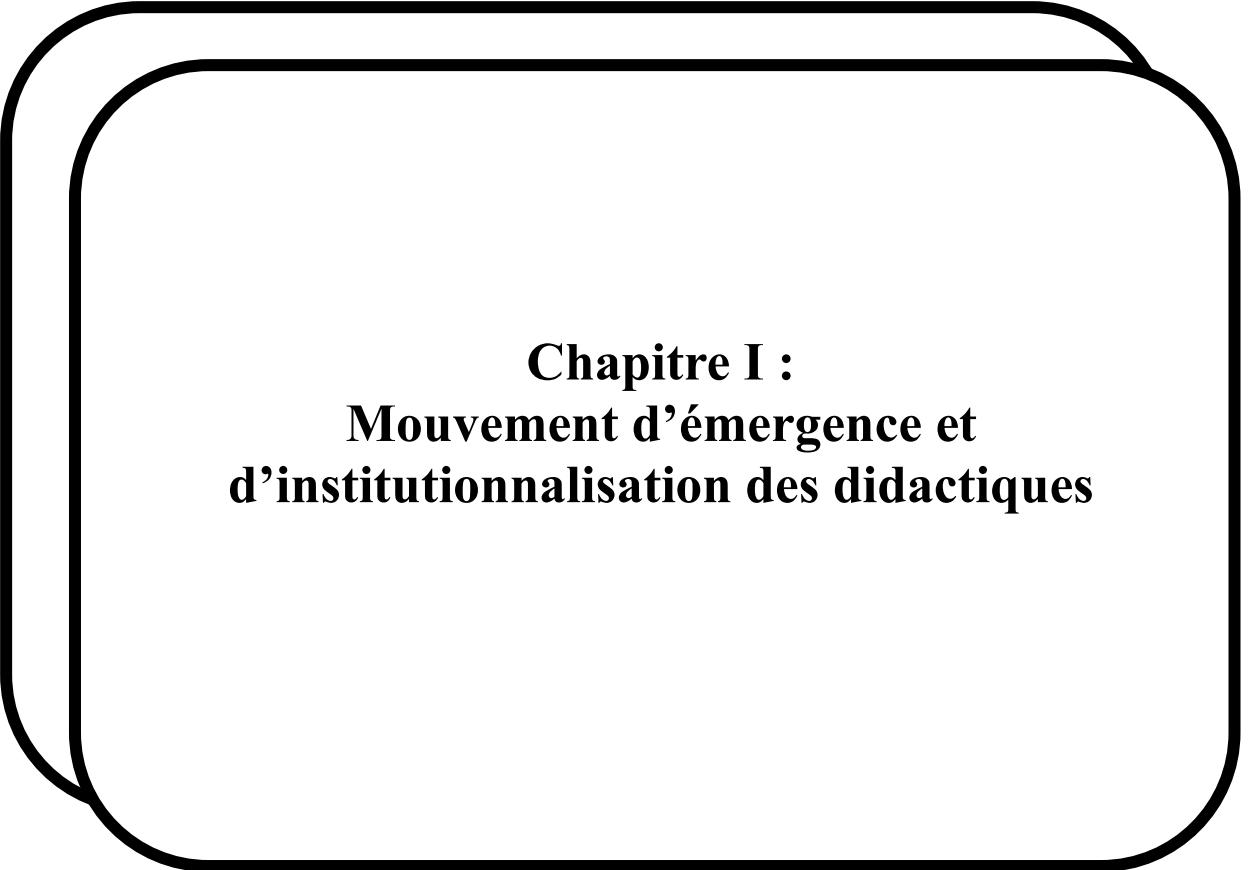
- Dabène, L. (1989). « Exposé introductif », Actes du premier colloque de l’A.C.E.D.L.E., Ecole Normale supérieure de Saint-Cloud, 19-20 septembre.
- Denizot, N. & Robbes, B. (2019). « Croiser deux analyses d'une même séquence : pour un dialogue entre pédagogie et didactique », *Education & Formation* -e-312, mai.
- Delcambre, I. (2010). « Pédagogie », In : Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement, Pour une épistémologie scolaire*, ESF éditeur, Paris.
- Farhane, F. (2016). Approches didactique et pédagogique de la biologie humaine au lycée en Tunisie. Étude exploratoire, en contexte culturel tunisien, de l'intégration de l'autocorrection et de l'auto-évaluation en classe de terminale dans les cours sur la reproduction humaine, Thèse de doctorat, université lumière Lyon.
- Galisson, R. et Coste, D. *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette « F », 1976.
- Halté, J-F. (1992). *La didactique du français*, PU de France.
- Hofstetter, R. et Scneuwly, B. (2008). « Sciences de l'éducation », In : A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris.
- Houssaye, J. (1997). « Spécificité et dénégation de la pédagogie », *Revue française de pédagogie*, vol. 120, 1997, p. 89.
- Houssaye, J. (1997). « Spécificité et dénégation de la pédagogie », *Revue française de pédagogie*, vol. 120.
- Lenoir, Y. (2000). « La recherche dans le champ des didactiques : quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, 1, S.
- Meirieu, Ph., (1993). « Objectif, obstacle et situations d'apprentissage », In : J. Houssaye (Dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF.
- Puren, Ch. (2018). « Les notions de « didactique » et de « pédagogie » du point de vue de la didactique des langues-cultures : approches historiques et enjeux actuels », Disponible sur : <https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04034909v1/document>
- Reuter, Y. (2011). « Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire », In : B. Daunay, Y. Reuter, B. SCheuwly, *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, P.U de Namur.
- Reuter, Y. (2019). « Didactiques, disciplines et interdisciplinarité », In : Darbellay, F. Louviot, M. et Moody, Z. *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité*, Alphil-Presses universitaires suisses.
- Richterich, R. (1998). « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication ». *Le français dans le monde*, n° spécial, juin.
- Robbes, B. (2013). « Epistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique », *Education et socialisation*, n°34, Disponible sur : <http://edso.revues.org/434>
- Saillot, E. (2019). « Pédagogie et didactique dans le discours des enseignants. Approche de la centration dialectique entre pédagogie et didactique dans les discours des enseignants sur leurs pratiques professionnelles », *Education & Formation*-e- 312, mai.
- Sarrazy, B. (2002). « Didactique, Pédagogie et Enseignement : pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation ». In : J.F. Marcel, *Les Sciences de l'Education* :

Chapitres préliminaires

des recherches, une discipline ?, Actes de l'Université d'été « Éducation, Recherche et Société » 5, 6 et 7 juillet 2000 à Carcassonne, de Paris, l'Harmattan.

Tasra, S. « Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire », Disponible sur : <https://shs.hal.science/halshs-01531812/document>.

Texier, F. (2002). *L'utilisation pédagogique de l'informatique à l'école : entre volontarisme de praticiens et rigueur des Sciences de l'Education*, Thèse de doctorat, Université de Nantes,



Chapitre I :
Mouvement d'émergence et
d'institutionnalisation des didactiques

Chapitre 1 : Mouvement d'émergence et d'institutionnalisation des didactiques

« Quoi qu'il en soit : une science ne se déclare pas épistémologiquement ; elle est toujours le résultat de processus sociaux complexes qui délimitent, dans le réel et en fonction de multiples facteurs, des objets de recherche et de connaissance » (Schneuwly, B. 2012 : 44).

Introduction

Nous présenterons dans ce qui suit le mouvement d'émergence et d'institutionnalisation des didactiques qui, depuis son enclenchement, demeure encore en cours de formation.

1. Le double mouvement de « disciplinarisation » progressive des didactiques

D'un point vue historique, la notion de « didactique » est ancienne, alors que la didactique (ou les didactiques des disciplines) en tant que champ de recherche scientifique est relativement jeune. Les différentes didactiques disciplinaires ont vu le jour dans les années 60 en Allemagne, puis, dix années plus tard, dans les années 70, dans les pays francophones (Schneuwly, B. 2020 : 49).

De façon générale, les didactiques tendent à se constituer depuis les années 70 comme champ scientifique autonome.

Par ailleurs, il est important de souligner que ce mouvement s'est opéré selon des voies différentes, à des rythmes différents, entraînant ainsi un avancement temporel non synchronisé des différentes didactiques. A titre d'exemple, dans les pays francophones les didactiques des langues étrangères et des mathématiques ont précédé celles des sciences, du français langue première, ainsi que des sciences sociales et des arts¹.

De façon indicative et sur la base d'indices permettant de fixer l'apparition de champs disciplinaires, B. Scneuwly propose de dater, de façon approximative, la formation des différentes didactiques des disciplines comme suit (2014 : 16) :

¹ En France, comme l'indique C. Amade-Escot (2013 : 63), les didactiques des disciplines ont émergé comme domaines de recherche au début des années 70 : d'abord, en mathématiques, en sciences, en français et en langues. C'est dans les années 80 que vont apparaître dans le département de didactiques de l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique) les recherches en didactique de l'EPS, des sciences économiques et sociales, de l'histoire et de la géographie ou de la technologie. Plus récemment, les débats sont aujourd'hui ouverts sur d'autres problématiques didactiques liées à l'enseignement de savoirs dans le cadre des « éducation à » : « la santé », « la citoyenneté », « au développement durable », « aux médias » ...

- didactique de la physique 1975,
- didactique des langues étrangères 1972
- didactique des mathématiques 1974,
- didactique des sciences (début des années 80),
- didactique de l'EPS (début des années 80),
- didactique des sciences sociales 1990,
- didactique du français langue première 1986.

Deux principaux facteurs d'ordre institutionnel ont joué un rôle décisif dans le développement et l'émergence des didactiques comme disciplines académiques.

- *Les* refontes des systèmes scolaires entamées à la fin de la seconde guerre mondiale (à partir des années 1950).
- *La* professionnalisation du métier d'enseignant, amenant à *l'universitarisation* de la formation initiale et continue.

On peut expliquer ce double mouvement de refonte des systèmes scolaires et d'
« universitarisation » de la formation enseignante comme suit :

1-1. Les profondes refontes des systèmes scolaires (à partir des années 1950)

La genèse des didactiques en tant que disciplines académiques a été favorisée par la réforme profonde qu'ont connue les systèmes scolaires des pays occidentaux à la fin de la seconde guerre mondiale, plus précisément à partir des années 1950. Cette réforme a conduit à la transformation des contenus et surtout leur structuration et organisation en « disciplines scolaires ». Ainsi, les années 60-70 ont été marquées par des changements profonds des programmes en vigueur, souvent décrits sous l'appellation « massification du secondaire » - l'arrivée massive d'élèves dans ce palier.² Comme le note J-L. Martinand, « il a fallu faire face à des demandes quantitatives et qualitatives pressantes : former des spécialistes, éléver le niveau de culture générale, préparer l'insertion professionnelle. Les ordres d'enseignement (général, technique et professionnel) ont été réunis en un seul système éducatif auquel, par la généralisation des études secondaires au-delà même de l'obligation scolaire, il n'est plus possible qu'un jeune échappe avant 16, voire 19 ans » (2006).

L'adoption de la notion de « disciplines » comme mode d'organisation des connaissances scientifiques au fil du XIX siècle et sa transposition au contexte scolaire

² La prolongation de la scolarité obligatoire a eu pour conséquence la généralisation du secondaire et l'accroissement de la population des élèves dans ce palier. En matière de refonte des programmes, il était question d'aligner ces programmes sur les nouveaux savoirs scientifiques et de les rendre plus adaptés aux nouvelles générations d'élèves.

dans ses différents niveaux³ ont conduit les professionnels à entreprendre un travail didactique important. Ce travail s'est développé dans le cadre de cette forme d'organisation des savoirs et du découpage de la profession enseignante en « disciplines scolaires ». Dans cette optique, les didactiques se fixent pour objectif la réforme des programmes, mais aussi les limites et les échecs qui y sont rencontrés et qui, de surcroît, imposent de nouvelles réflexions et analyses sur les contenus⁴.

Dans cette perspective, la didactique découle de la profession enseignante qui, à travers le face à face avec les élèves, en constitue le point de départ (Dorier, J-L. Leutenegger, F. & Schneuwly, B. 2013: 11). Cette activité didactique sera articulée autour du duo « didactique comme pratique et profession » : d'une part, une pratique en constante évolution, nourrie par la relation toujours renouvelée entre enseignants et élèves ; d'autre part, une théorie descriptive et normative de cette pratique, élaborée pour guider la profession (B. Schneuwly, 2012 : 40). Celle-ci sera donc diffusée sous forme de savoirs d'enseignement émanant de la profession enseignante et se concrétise à travers un nouveau matériel didactique, des discours concernant la pratique scolaire, de nouveaux contenus, ainsi que l'adoption de nouvelles méthodes et démarches d'enseignement⁵.

Cette dynamique a conduit au développement du champ non seulement dans la fragmentation, c'est-à-dire comme un ensemble hétérogène de « didactiques disciplinaires », mais surtout comme pratique et comme théorie normative, autrement dit comme production intellectuelle élaborée par des professionnels sur la base d'un savoir qui dérive de la profession qu'ils exercent.

1-2. La professionnalisation du métier d'enseignant

Le second facteur ayant contribué à l'émergence et/ou au renforcement des didactiques disciplinaires comme disciplines académiques est en rapport étroit avec la professionnalisation des enseignants, qui s'avère essentielle pour relever les nouveaux

³ Les « disciplines scolaires » voient le jour et se stabilisent au fil du XIX siècle, lorsque l'enseignement est passé du contrôle de l'église à celui de l'Etat. Ce dernier a mis en place un système d'enseignement unifié permettant l'accès à la formation pour tous. Dans le contexte francophone, la dénomination « discipline » s'impose après la première guerre mondiale et s'est généralisée dans le contexte scolaire peu de temps après qu'il soit adopté en France pour désigner les disciplines académiques. A titre d'exemple, pour ce qui était appelé à l'époque « langue maternelle » et qui avait le nom de la langue enseignée « Français », « English » ..., la discipline se stabilise durant la moitié du XIX siècle, comprenant lecture, écriture, grammaire et littérature.

⁴ Les premières réformes ont été confrontées à des défis liés aux pratiques concrètes en salle de classe, nécessitant une compréhension et une analyse approfondies de ces pratiques.

⁵ La réforme va toucher les contenus à enseigner des différentes disciplines, ainsi que les méthodes et démarches utilisées. Dans cette perspective de nouvelles connaissances sont incorporées en classe (langue, mathématique, sciences et sciences sociales) de même que les méthodes et démarches de construction des savoirs empruntées aux scientifiques. Le tout était orienté en direction de l'éducation nouvelle qui vise à donner à l'élève la possibilité de (re-) construire lui-même ces savoirs. A titre d'exemple, dans l'enseignement de la grammaire, les corpus d'énoncés seront manipulés selon des techniques linguistiques qui font appel aux déplacement-substitution-effacement afin de mettre en évidence les régularités grammaticales.

défis posés par la refonte du système scolaire. Ainsi, « La transformation des systèmes scolaires s'accompagne de pressions qualitatives, pour que les enseignants soient à même de faire face à la complexité croissante des pratiques didactiques, à la plus grande hétérogénéité des publics, aux nouvelles exigences de démocratisation » (Hofstetter, R. et Scchneuwly, B. 2013: 38-39). L'enjeu était de former de véritables professionnels capables de faire face aux nouveaux défis engendrés par la nouvelle réforme ; d'où l'élévation du niveau de recrutement des enseignants et la création de lieux (organes et d'institutions) chargés de la formation initiale et continue de ces derniers (Hofstetter, R. et Scchneuwly, B. 2008 : 616). Dans cette perspective, l'*« universitarisation »* de la formation (initiale et continue) des enseignants a eu pour conséquence le rapprochement, au niveau institutionnel, des différentes professions enseignantes du primaire et du secondaire. C'est l'*« universitarisation*⁶ de la formation des enseignants⁷ qui a conduit, d'une part, à un besoin accru pour une formation professionnelle des enseignants du secondaire et, d'autre part, à la nécessité de mise en place de disciplines académiques articulant recherche et formation pour les enseignants du primaire (Dorier, J-L. Leutenegger, F. & Shcneuwly, B. 2013: 10).

Ainsi, les didactiques des disciplines ont émergé en réponse à des préoccupations en lien avec la pratique professionnelle et en référence aux champs professionnels existants. L'activité didactique ne s'est pas limitée à la production de savoirs élaborés par des professionnels pour transmettre des savoirs et des savoir-faire, mais elle a ouvert la voie à la didactisation de la formation à l'enseignement, que la refonte du système scolaire a rendu obligatoire, pour une meilleure prise en charge les différentes disciplines scolaires.

2. La « disciplinarisation » du champ des didactiques

Le champ de la didactique a d'abord pris forme comme « théories pratiques », c'est-à-dire articulée sur un ensemble de pratiques élaborées par la profession enseignante et organisées dans le cadre de disciplines scolaires. Par conséquent, comme domaines disciplinaires de recherches autonomes, la didactique s'est développée à l'extérieur d'elle-même, telle la médecine qui se décline à la fois comme pratique dans l'action du médecin et comme discipline de recherche. Ainsi, dans son évolution comme champ disciplinaire scientifique, la didactique transforme la dynamique du rapport didactique-profession en introduisant un pôle qui met en relief des connaissances scientifiques systématiques.

⁶ En 1990, la France va créer les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Enseignants) qui deviennent en 2013 des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education. Au début des années 1990, la Suisse et la Belgique créent respectivement au début des années 1990 et en 1995 les hautes écoles universitaires dédiées à la formation des enseignants.

⁷ C'est au Québec que l'*« universitarisation »* de la formation des enseignants a eu d'abord lieu, et ce, à partir de 1969. Elle a conduit à la suppression des écoles normales. La formation initiale et continue à l'enseignement créditée au primaire et au secondaire sera assurée dans les facultés d'éducation par des enseignants chercheurs détenant obligatoirement un doctorat. (Lenoir, Y. 2020 :18).

Ainsi, le tandem didactique comme pratique et profession s'enrichit de nouvelles connaissances construites selon les procédés scientifiques systématiques, amenant à l'émergence des didactiques comme disciplines académiques qui associent recherche et formation à l'enseignement et qui, en retour, contribuent au développement des didactiques comme pratique (Hofstetter, R. et Schneuwly, B. 2013: 45).

C'est de cette manière, à des moments décalés selon les disciplines et plus précisément à partir de 1975, que la didactique, comme « pratique et théorisation de la pratique », se « disciplinarise », c'est-à-dire accède au statut de discipline scientifique. Pour la plupart d'entre elles, cela se traduit par la création de structures institutionnelles dédiées à la recherche et des réseaux de communication entre chercheurs (congrès, revue, association scientifique au niveau national, voire au niveau européen pour certaines d'entre elles).

Remarque conclusive

La dualité, encore existante aujourd'hui, entre la théorisation et la pratique qui a traversé l'évolution des didactiques va entretenir une tension entre, d'une part, un travail (pratique et normatif) qui vise l'adaptation à des demandes et des exigences sociales provenant du champ professionnel et éducatif et, d'autre part, le travail scientifique (descriptif et critique) impliquant une prise de distance par rapport à l'action pratique et produit du savoir descriptif, sans que l'action pratique soit impliquée directement.

Liste des références bibliographiques :

- Amade-Escot, Ch. (2013). « Les recherches en didactiques, les IUFM et le comparatisme en France », In : J-L. Dorier, F. Leutenegger, B. Schneuwly, (Eds) *Didactique en construction, constructions des didactiques*, De Boeck Supérieur s.a.
- Dorier, J-L. Leutenegger, F. & Shcneuwly, B. (2013). « Introduction. Le didactique, les didactiques, la didactique », In : J-L Dorier, F. Leutenegger et B. Scneuwly (Eds), *La didactique en construction, constructions des didactiques*, De boeck,.
- Hafstetter, R. et Scneuwly, B. (2008). « Sciences de l'éducation », In : A Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, P. U. de France.
- Hofstetter, R. et Scchneuwly, B. (2013). « Disciplinarisation et disciplinuation consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines », *Diziplin-Discipline*, 28^e colloque de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales.
- Lenoir, Y. (2020). « Didactique : une approche sociohistorique du concept », *Didactique. Apprentissage et enseignement*, vol. 1, n°1.
- Martinand, J- L. (2006). « Didactique et didactiques. Esquisse problématique », In : J. Beillerot et N. Mosconi, *Traité des sciences et pratiques de l'éducation*. Dunod, Paris.
- Schneuwly, B. (2012). « Didactique des disciplines et profession des enseignants : transformations récentes d'un duo ancien de la professionnalisation, In : M. Mellouki & B. Wentzel, *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?*, PUN, Eds. Universitaires de Lorraine.
- Scneuwly, B. (2014). « Didactique : construction d'un champ disciplinaire », *Education et Didactique*, vol.8, n°1.
- Scneuwly, B. (2020). « « Didactique » ? », *Didactique. Apprentissage et enseignement*, vol 1, n°1.

Chapitre II :

**Terrain d'actualisation des didactiques :
conséquences épistémologiques**

Chapitre 2 : Terrain d'actualisation des didactiques : conséquences épistémologiques

Introduction

Le terrain d'actualisation des didactiques est un sujet qui fait débat à l'intérieur du champ de la didactique. Celui-ci porte sur l'étendue du didactique, oscillant entre une didactique « élargie »¹¹ et une didactique considérant l'école comme le lieu central, voire unique, de l'investigation didactique (Daunay, B. 2016) et de son actualisation.

Dans ce sillage, l'usage de différents termes - comme le phénomène social que constitue *le didactique*, *didactique* au singulier et *didactiques* au pluriel - reflète des perspectives épistémologiques différentes sur la manière dont le champ de la didactique est conceptualisé et organisé (Ligozat, F. 2016 : 280).

Ce débat sera exposé en mettant en contraste les positions de didacticiens reconnus dans le domaine.

1. Qu'est-ce que « *le didactique* » ?

*Le didactique*² est un terme générique qui désigne tout ce qui est didactique dans une société. Le didactique est donc considéré comme l'objet de la didactique dans un sens large.

Il convient de noter que le terme substantif *le didactique*, proposé par Y. Chevallard, désigne « l'ensemble des faits sociaux liés aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage. » L'expression « *le didactique* » est aujourd'hui utilisée, notamment chez les didacticiens travaillant dans le cadre du projet de la didactique comparée.

2. Y. Chevallard : Le didactique est une réalité « anthropologique » et « transhistorique³ »

Pour Chevallard, *le didactique* n'est pas nécessairement attaché à des organisations disciplinaires, ni même scolaires, mais il est appréhendé comme une réalité « anthropologique » et « transhistorique ». Il désigne sous l'appellation *le didactique* cette réalité sociale qu'il considère dans un sens très large, affirmant la

¹ C'est la position d'Y. Chevallard qui plaide, dans le cadre de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD), pour une fédération des didactiques ou une didactique élargie dont « l'objet des didactiques est tout phénomène d'enseignement et/ou d'apprentissage intentionnel quel que soit son lieu d'actualisation : famille, espaces péri-scolaires, (associations...), groupes de pairs...) »

² Une réalité sociale ou une forme sociale présente dans une société par analogie à d'autres phénomènes comme le politique, l'économique ou le religieux.

³ Transhistorique est un terme qui décrit quelque chose qui dépasse les limites historiques, qui est valable ou applicable à travers différentes périodes de l'histoire.

diversité des faits didactiques en tant que capacité d'agir dans des domaines variés : savoir nager, savoir écrire, savoir danser ou savoir forger. *Le didactique* est donc partout dans toute société ; autrement dit il peut apparaître dans les interactions humaines où il est question d'enseignement et d'apprentissage, et ce, dans tous les espaces de la vie sociale. Par exemple, quand le grand-père montre à son neveu comment monter un hameçon. « L'affaire n'est pas mince ! », dira C. Orange, en précisant qu'une discipline de recherche se définit par ce qu'elle n'est pas que par son objet. Qu'est-ce, dans ce cas, ne relèverait pas de la didactique dans les sciences humaines ? (2014 : 87).

Par ailleurs, bien qu'il ne nie pas la pluralité « disciplinaires » sur laquelle la didactique s'est construite, Y. Chevallard estime que le pluriel « didactiques » n'a pas lieu d'être. Il est naïvement pris comme si c'était une nécessité épistémologique indépassable. En réalité, ce pluriel « didactiques », fondé sur le découpage disciplinaire, reflète l'influence qu'exercent les disciplines de spécialisation sur les didacticiens, chacun dans son domaine de prédilection. Cela les empêche de prendre en compte la diversité des faits didactiques, qui pourrait être saisie dans le cadre d'une théorie anthropologique du didactique (T.A.D.).

A ce propos, Y. Chevallard écrit : « Mais je crois fermement que la fragmentation du continent didactique en une multiplicité de didactiques « disciplinaires » traduit un état historique du champ qu'en prend ingénument pour l'effet d'une exigence épistémologique indépassable alors qu'il est d'abord, selon moi, un tribut payé de l'alma Mater dont les didacticiens se croient tenus de reproduire fidèlement le découpage disciplinaire comme s'il exprimait une nécessité intrinsèque, transcendante, éternelle. » (Chevallard, Y. 2007 : 18).

3. B. Schneuwly : *Le didactique* une réalité « anthropologique » et une construction « socio-historique »

Pour B. Schneuwly, *le didactique* est appréhendé dans sa nature anthropologique, représentant « un immense champ » de capacité d'agir dans divers secteurs de la vie sociale et impliquant des interactions sociales. Cependant, contrairement à Y. Chevallard, B. Schneuwly limite l'étendue de la didactique en tant que science et conditionne l'existence d'une relation didactique à son accomplissement au sein d'institutions spécialisées. Ces espaces ne sont pas dédiées à la transmission de tous les savoirs, car la plupart d'entre eux sont acquis dans les contextes où ils sont pratiqués (apprendre à nager, apprendre à danser, apprendre à forger...). Le didactique émerge ainsi en tant qu'objet social, une construction socio-historique, puisque c'est la

société qui décide d'installer des institutions chargées de la transmission et l'appropriation de connaissances, notamment à travers la forme école⁴.

3-1. Conditions de l'accomplissement d'une relation didactique

- ✓ L'existence de lieux ou d'institutions où se déroulera la relation didactique.

Conditions d'existence de ces institutions :

- mis en place et organisés par les pouvoirs publics. Elles sont marquées par leur origine historique et leur évolution dans le temps,
- elles sont chargées de diffuser les savoirs. Pour cela, elles sont dotées de ressources nécessaires (personnel formé et rémunéré) et des outils et matériels essentiels (bâtiments, salles de classe, mobilier, etc.).
- à l'intérieur de ces institutions, des rôles sociaux sont définis pour les acteurs principaux, à savoir l'enseignant et l'apprenant. La relation entre les deux acteurs est régie par un contrat didactique.⁵
- la formation se déroule de manière progressive. Elle implique une planification temporelle et une programmation des contenus, organisés en disciplines ou matières scolaires, placées en fonction des différents niveaux de la scolarité et structurés en fonction de l'âge des apprenants.
- les enseignements proposés sont fondés sur un ensemble méthodologique cohérent, qui constitue les soubassements théoriques d'une méthode, en donnant lieu à un ensemble pédagogique comprenant des manuels et d'autres supports pédagogiques.

B. Schneuwly et R. Hofstetter écrivent à ce propos : « Et la science qui a pour objet « le didactique », au cœur de la forme école, est « la didactique », la science de la transmission et diffusion systématique des savoirs/savoir-faire par des institutions spécialisées à cet effet » (2020 : 380).

3-2. Le savoir transposable : le processus fondateur du *didactique* –ou de tout enseignement-

B. Schneuwly soutient que le didactique trouve son fondement dans la transposition d'un savoir dans un environnement spécialement conçu pour son enseignement et son apprentissage.

Dans cette perspective, le savoir n'est pas utilisé dans ses conditions d'existence réelles, mais il est soumis à une action particulière appelée transposition didactique. Ce

⁴ Le syntagme « forme école » est utilisé par analogie à ceux de « forme argent », « forme prix », « forme marchandise », « forme capital », « forme nation ». Il permet de se référer à une institution sociale délimitée, qui se constitue et se structure à travers les pratiques des acteurs qui y participent.

⁵ Par contrat didactique, on désigne « L'ensemble des comportements des élèves qui sont attendus du maître, et l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus des élèves.»

processus transforme fondamentalement le savoir et le savoir-faire, parfois en produit du nouveau. Ainsi, le savoir est extrait de son contexte habituel d'utilisation pour devenir un objet de transmission ou de médiation dans des situations didactiques, c'est-à-dire dans un contexte de « formation ».

B. Schneuwly écrit : « La transposition didactique, à savoir la transformation des savoirs pour les rendre enseignables et « apprenables », qui est toujours aussi invention de savoirs pour former des personnes, notamment la génération future, est le processus constitutif du didactique. » (2020 : 54).

Pour lui, tout enseignement s'articule sur le savoir transposable, et ce, même lorsqu'il s'agit d'objets d'enseignement ancrés dans la pratique, car toute pratique génère un savoir auquel elle est liée. Ainsi, le savoir renvoie inévitablement à des savoir-faire, et tout savoir-faire contient obligatoirement du savoir.

Ce dernier écrit : « On peut considérer que tout savoir- je désigne ce qui est plutôt de l'ordre du discours, du *logos*, de l'explication, de l'explicite, du « montrer »- est toujours résultat du faire et du savoir-faire réalisé dans d'innombrables situations. Et inversement : tout faire et savoir-faire contient inévitablement du savoir. L'un n'existe pas sans l'autre » (2014 : 14).

3-3. Le pluriel « didactiques » avec le singulier « didactique » : un rapport dialectique

Nous retiendrons la définition de B. Schneuwly qui nous paraît particulièrement intéressante dans la mesure où elle utilise le pluriel et le singulier dans un rapport dialectique.

B. Schneuwly définit la didactique comme suit : « Les didactiques constituent un champ de recherche scientifique ayant pour objet la transmission-Vermittlung (médiation)- de savoirs dans des institutions spécialisées à cet effet » (2014 : 14).

La définition avancée B. Schneuwly met en relief des aspects importants qui précisent l'objet d'étude de la didactique et identifie son domaine de recherche. Par ailleurs, la définition qu'il propose mêle le pluriel (les didactiques) et le singulier (un champ), illustrant ainsi une mise en rapport entre, d'une part, la fragmentation du champ en plusieurs didactiques disciplinaires et, d'autre part, l'unité de l'objet de recherche de la didactique.

3-4. Fondement du rapport dialectique entre le pluriel « didactiques » et le singulier « la didactique » : le point de vue historique

La dialectique envisagée par B. Schneuwly s'articule sur un point de vue historique qui fait référence à une dualité épistémologique, encore existante

aujourd’hui, qui a traversé le développement historique du champ depuis son émergence. Cette dualité oppose, d’une part, un travail pratique et normatif et, d’autre part, un travail descriptif et compréhensif. C’est précisément de cette seconde approche dans laquelle s’impliquent les didacticiens des différentes disciplines et qui est organisée et diffusée institutionnellement dans des lieux académiques à travers par des publications, la création de revues, la création d’associations, les rencontres (colloques, journées d’étude)... que découle l’aspiration à construire un champ de recherche commun et unifié en didactique. Ce mouvement est d’ailleurs à l’origine de l’avènement dans les pays francophones de la didactique comparée, voire d’un travail conceptuel et des démarches visant à créer une « didactique générale » issue des didactiques disciplinaires.

4. L'espace scolaire : le lieu incontournable de l'investigation didactique

4-1. La didactique est organiquement liée à l'espace scolaire et aux « disciplines scolaires »

Y. Reuter pose comme principe fondamental les liens solides entre la didactique et l’école⁶ et, par voie de conséquence, entre les didactiques et les disciplines scolaires correspondantes⁷. Il affirme carrément que *la didactique* est focalisée intrinsèquement sur l'espace scolaire, et donc sur les contenus à enseigner, qui sont structurés sous forme de disciplines scolaires.⁸

En conséquence, les didactiques sont nécessairement plurielles, étant étroitement liées aux diverses disciplines scolaires. Autrement dit, la didactique ne peut être conçue que dans le contexte scolaire, et il n'y a pas de didactique en dehors de l'école. Même lorsque les études didactiques portent sur des situations en dehors de l'école, elles le font toujours en référence au contexte scolaire. Cela peut impliquer des comparaisons entre les pratiques de différentes disciplines au sein des institutions éducatives ou une exploration des relations entre les espaces scolaires et extrascolaires (Reuter, Y. 2014 : 81).

Y. Reuter souligne à ce effet que « les didacticiens sont des spécialistes de disciplines scolaires (français, mathématiques, sciences, musique...). Cette référence fondamentale aux disciplines renvoie à l'école, à ses fonctionnements et à ses modes de structuration à long terme -ce que d'aucuns appellent la *forme scolaire*- qui catégorise et organise les contenus en matières. » (Reuter, Y. 2010 : 69).

⁶ Ce postulat est partagé par Reuter, ainsi que d'autres didacticiens, notamment ceux de l'équipe de recherche en didactiques - prioritairement des disciplines scolaires - Théodile-CIREL de l'université Charles-de-Gaulle - Lille 3, France.

⁷ L'entrée par les disciplines scolaires permet de différencier la didactique de la pédagogie.

⁸ Les disciplines scolaires structurent l'enseignement scolaire, délimitent les contenus enseignés et appris à l'école et imposent une formation disciplinaire des enseignants.

4-2. Les raisons du pluriel « didactiques »

Y. Reuter avance trois types de raisons expliquant la fragmentation du champ des didactiques en plusieurs disciplines.⁹ Cette fragmentation est liée au rapport entre la didactique, l'école et l'organisation des savoirs en disciplines scolaires et leur diversité (2014 : 80-83).

▪ Les raisons d'ordre épistémologique

Le fait que le champ des didactiques soit constitué sur la base d'une focalisation sur les contenus dont les modalités organisationnelles à l'école se présentent sous forme de disciplines scolaires.

▪ Les raisons d'ordre institutionnel

Ces raisons concernent les modes de formation, d'insertion et de positionnement des didacticiens. Ces derniers sont doublement ancrés, à la fois dans leur domaine académique d'origine (histoire, physique, mathématiques, sciences du langage...) et dans le champ de la recherche en didactique. Cette double appartenance influe sur leur manière d'aborder les questions didactiques, établissant ainsi des liens entre les didactiques et les disciplines de formation.

▪ Les raisons d'ordre historique

Le développement historique des didactiques renvoie aux différences dans :

- les modes d'organisation des didactiques selon les disciplines, que ce soit au niveau des instituts, des associations, des revues, des colloques, etc.
- les thématiques, problématiques et concepts privilégiés et les relations avec d'autres disciplines. Exemple : le concept de transposition didactique, issu de la sociologie a été d'abord utilisé dans le champ de la didactique des mathématiques.
- les manières spécifiques de traiter les questions auxquelles elles sont confrontées. Exemple : la question du statut de l'erreur est appréhendée à travers des concepts spécifiques à chaque discipline : l'interlangue, en didactique du FLE, ou les notions de représentation, de conception et d'obstacle, en didactique des sciences, etc.

5. J-L. Martinand : pluralité des didactiques considérée au-delà de la pluralité des disciplines scolaires

⁹ Pour Y. Reuter, le syntagme complet « didactiques des disciplines » est une expression au caractère pléonastique. Il y voit un pléonasme dans la mesure où les didactiques ne peuvent être autre chose que disciplinaires.

Pour J-L. Martinand, la pluralité des didactiques est considérée en sus de la diversité des disciplines d'enseignement. Il écrit : « De ce point de vue, au-delà du fait de la multiplicité des disciplines d'enseignement, les didactiques sont fondamentalement plurielles » (2014 : 68). Cette pluralité prend également compte la diversité des champs de recherche et d'intervention qui se manifeste à travers différentes orientations didactiques (praticienne, normative, critique et prospective). Dans ces espaces, les problématiques sont élaborées les problématiques sont élaborées, aussi bien dans la recherche que dans la formation, par l'exercice d'une « *responsabilité reconnue pour les contenus* ».

Reuter a également introduit cette perspective qui identifie plusieurs types de didactiques. Selon cette vision, on distingue plusieurs espaces d'actualisation de la discipline.

5-1. Les espaces d'actualisation de la didactique ou ces différentes orientations

Y. Reuter distingue plusieurs espaces d'actualisation de la discipline, chacun étant représenté par ses propres acteurs.¹⁰ Il écrit : « chacun de ces espaces se caractérise par des acteurs particuliers, différenciés par leur identité, leur formation, leur métier : chercheurs, maître et élèves, politiciens, membres de conseils chargés de proposer ou de rédiger des programmes, formateurs, inspecteurs, militants... » (2010 : 70).

- **Espace de prescriptions** : il relève des prérogatives des prescripteurs des programmes et se manifeste sous forme de textes officiels. Il désigne les pédagogues et didacticiens chargés par l'autorité politique pour rédiger des programmes pour l'enseignement des disciplines. Ceux-ci précisent ce qui est légal, notamment quant aux programmes d'enseignement.

- **Espace de recommandations** : c'est l'espace des formateurs, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des rédacteurs de manuels, des associations et mouvements pédagogiques. Ces derniers lisent les programmes, les analysent et font des propositions aux enseignants (guides pédagogiques, manuels...) à propos de la « meilleure manière » d'enseigner. Ces recommandations n'ont pas un caractère contraignant.

- **Espace des pratiques** : il s'agit des pratiques d'enseignement et d'apprentissages telles qu'elles se déroulent en classe. Bien entendu, l'enseignant du primaire, du collège ou du secondaire, dans l'exercice de sa fonction, tient compte des prescriptions et des recommandations.

- **Espace de recherche** : représenté par les universitaires, académiciens, autrement dit les chercheurs en didactique qui, en analysant les trois espaces précédents pour repérer

¹⁰ Dans cette optique, J-L. Martinand distingue également trois orientations ou « incarnations » didactiques, correspondant aux diverses fonctions que remplissent les acteurs qui se disent didacticiens : praticiennes, normative, critique et prospective (2014 : 68). Cela implique que la notion de didactique ne recouvre pas une seule et même réalité, mais varie en fonction du point de vue que l'on adopte.

les problèmes didactiques qui se posent dans le système didactique, produisent des connaissances nouvelles, élaborées selon des méthodes scientifiques systématiques.

Conclusion

Le débat sur le terrain et les espaces d'actualisation de la didactique révèle des perspectives contrastées, allant de visions « anthropologiques » et « transhistoriques » à des conceptions plus restreintes liées aux « institutions spécialisées », voire à l'école. Ce débat souligne particulièrement le lien étroit entre la didactique, l'école et les « disciplines scolaires ».

Liste des références bibliographiques :

- Chevallard, Y. (2007). « La théorie anthropologique des faits didactiques devant l'enseignement de l'altérité culturelle et linguistique. Le point de vue d'un outsider », In : J. Aden (dir.), *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Eds Le Manuscrit.
- Daunay, B. (2016). « Contenus et disciplines : une problématique didactique », 18 aout, 2016, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354232>
- Dorier, J-L. Leutenegger, F. & Schneuwly, B. (2013). « Le didactique, la didactique, les didactiques (Introduction) », In : Dorier, J-L., Leutenegger, F., & Schneuwly, B., *Didactique en construction, construction des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.
- Diop, M. (2019). Introduction à la didactique, Cours de Licence 1, Semestre 2, Université Gaston Berger, Unité de Formation et de Recherche en Science de l'Education, de la Formation et du Sport/UFR SEFS, <http://foad.ugb.sn/course/info.php?id=318>
- Ligozat, F. (2016). « Didactique comparée : quels enjeux pour la construction d'un champ de recherche en didactique ? Une étude de cas en classe de français », In : Matheron, Y. et al. (Eds). *Enjeux et débats en didactique des mathématiques*, La pensée sauvage.
- Orange, Ch. (2014). « Regard complémentaire. Unité et diversité du didactique », *Éducation et didactique*, vol. 8, n°1.
- Martinand, J-L. (1987). « Quelques remarques sur les didactiques des disciplines », *Les Sciences de l'éducation Pour l'ère nouvelle*, vol. 1-2.
- Martinand, J-L. Reuter, Y. et Lebeaume, J. (2007). « Contenus, didactiques, disciplines, formation », *Recherches et Formation*, n° 55.
- Martinand, J-L. (2014). « Point de vue V- Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum », *Education & didactique*, vol.8, n°1.
- Reuter, Y. (2014). « Construire la catégorie de discipline scolaire en didactiques », LINGVARVM ARENA, Vol 5-ANO 2014.
- Reuter, Y (Dir.) (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck.
- Schneuwly, B. Hofstetter, R. (2020). « La didactique : la science de transmission des savoirs dans la société », In : A.M. Guimaraes, A. Carnin & E.G. Lousada, *Ointeracionismo sociodiscursivo em foco : reflexões sobre uma teoria em continua construção e uma paxis em movimento*, Araraquara : Letraria.
- Schneuwly, B. « Didactique ? », *Didactique. Apprentissage et enseignement*, Vol. 1, n°1, 2020.
- Schneuwly, B. « Didactique : construction d'un champ disciplinaire », *Education & didactique*, vol. 8, n°1.

Chapitre III :

Objet d'étude et domaines d'investigation

de la didactique

Chapitre 03 : Objet d'étude et domaines d'investigation de la didactique

1. Un objet d'étude qui fait consensus en didactique : le système didactique

Les définitions de la didactique s'inscrivent dans le cadre d'un guide conceptuel qui fait actuellement consensus dans le domaine, en orientant la réflexion sur le système didactique,¹ exprimé par un modèle ternaire de la situation d'enseignement-apprentissage : le **triangle didactique** tel qu'illustré par Yves Chevallard, didacticien des mathématiques, en 1985 dans un ouvrage intitulé *La Transposition didactique*. Il écrit : « le didacticien [...] s'intéresse au jeu qui se mène – tel qu'il peut l'observer, puis le reconstruire, en nos classes concrètes – entre un enseignant, des élèves et un savoir [...] Trois places donc : c'est le système didactique. Une relation ternaire : c'est la relation didactique » (1985 : 10).

1-1. Le système didactique : le noyau dur de l'approche didactique

On peut lire dans le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactique ce qui suit : « On appelle *système didactique* le système de relations qui s'établissent entre trois éléments : le contenu d'enseignement, l'apprenant, l'enseignant. On représente souvent ces relations sous la forme d'un triangle (appelé *triangle didactique*) dont les trois éléments du système didactique forment les pôles : Ce qui caractérise le système didactique est la présence des trois pôles de ce triangle et les relations qu'ils entretiennent entre eux » (Reuter, Y. (dir). 2010: 207).

D'après Y. Lenoir, le *système didactique* représente le modèle général de référence qui a été retenu par les didacticiens. Il consiste « en l'interaction entre trois sous-systèmes qui implique une relation didactique entre sujet (les élèves), objet (les contenus d'enseignement) et enseignant » (2020 : 24).

- Le système didactique est donc une structure constituée par les enseignants qui enseignent, les apprenants qui apprennent et les divers types de contenus (savoirs, savoirs-faire, valeurs, etc.) qui sont mobilisés dans le cadre des relations que ces trois éléments entretiennent entre eux et qui sont présentées dans un triangle, appelé le triangle didactique.

¹ Le triangle didactique envisage une approche systémique, ce qui explique l'appellation système didactique proposée par Y. Chevallard..

1-2. Le système didactique au cœur de la didactique : quelques définitions

Parmi les définitions les plus évoquées dans la littérature contemporaine relative aux didactiques, notamment dans une perspective disciplinaire, et qui servent généralement de référence inspirant d'autres didacticiens, figure celle que suggère dans le domaine des mathématiques Guy Brousseau.

Pour lui, la didactique des mathématiques « étudie les processus de transmission et d'acquisition des savoirs mathématiques » (1986).

Les trois piliers évoqués dans la définition de Brousseau, à savoir la transmission, l'acquisition et le savoir, sont repris par des didacticiens dans la plupart des disciplines. Les trois piliers en question correspondent aux trois *pôles* constitutifs de la situation didactique : l'enseignant, l'apprenant et le savoir.

On peut citer à titre d'exemples les définitions qui suivent :

Artigue, M. et Douady, R. définissent de leur côté la didactique des mathématiques comme : « l'étude des processus de transmission et d'acquisition des différents contenus de cette science, particulièrement en situation scolaire et universitaire » (1986 : 76).

Johsua, S. et Dupin, J-J. : « La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution et les conditions d'acquisitions de connaissances par un apprenant » (1993 : 2).

Raynal, F. et Rieunier, A. : « Dans son acception moderne, la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement-apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir » (1997 : 108).

Halté, J-F. : « La didactique se donne pour tâche de rendre compte du système didactique à trois places et des relations entre les éléments du système (...) chaque pôle se constitue dans la relation qu'il établit aux autres » (1992 : 15-20).

2. Du triangle pédagogique au triangle didactique

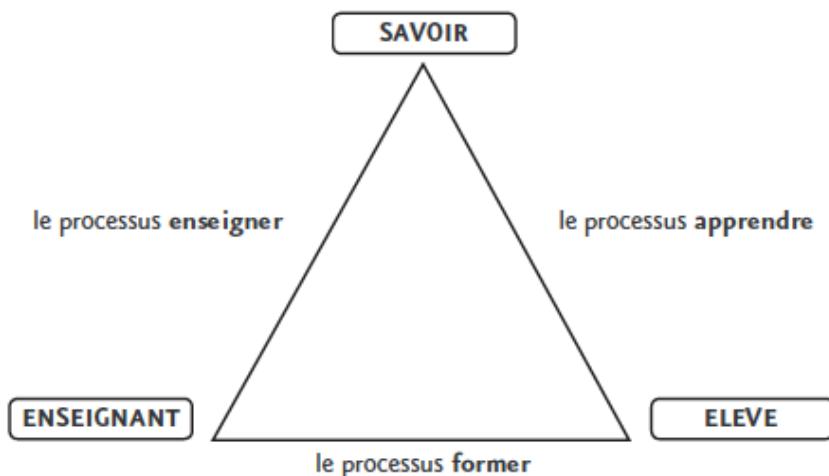
2-1. Le triangle pédagogique

Jean Houssaye, promoteur du triangle pédagogique, a mis en œuvre une configuration triangulaire pour appréhender et modéliser la situation pédagogique et dans laquelle il est question de déterminer la place, le rôle réservé ou revendiqué par les trois pôles constitutifs du triangle.

D'après Houssaye, il s'agit d' « un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. » (1992 : 233).

Dans cette optique, la situation pédagogique fonctionne selon le principe du tiers exclus, en fonction du type de pédagogie mobilisé : deux pôles sont toujours privilégiés et se constituent comme sujets au dépend du troisième qui doit accepter de « faire le mort » (il se retire laissant les deux autres éléments développer une relation exclusive) ou à défaut se mettre à faire le fou (il va tenter de perturber la relation entre les deux autres).

J. Houssaye schématise ce triangle pédagogique par la figure suivante :



Etant caractérisée par la relation privilégiée de deux éléments sur trois, la situation pédagogique développe trois processus pédagogiques distincts. Les processus, écrit Houssaye, « sont au nombre de trois : « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir, « former » qui privilégie l'axe professeur– élèves, « apprendre » qui privilégie l'axe élèves–savoir ; sachant qu'on ne peut tenir équivalement les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui » (1992 : 233).

Ainsi, le triangle pédagogique permet de dégager trois processus, chacun faisant référence à un modèle pédagogique centré sur une relation privilégiée entre deux de ces pôles :

- **Le processus « enseigner »** : il établit *la relation didactique* qui se développe à travers le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir. Quand ce rapport est

privilégié, le modèle pédagogique mobilisé est de type magistral, prenant la forme d'un cours dialogué où l'enseignant présente et explique activement des contenus aux apprenants.

- Le processus « **apprendre** » : il met l'accent sur la ***relation d'apprentissage***, en faisant référence au rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour apprendre. Ce rapport entraîne l'utilisation d'une pédagogie de la découverte, de type constructiviste (construction des savoirs par les élèves), où l'enseignant adopte le rôle de guide ou de facilitateur de l'apprentissage.
- **Le processus « former »** : il instaure ***la relation pédagogique*** qui se réfère au rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant. Lorsque ce type de rapport est privilégié, on observe souvent une approche pédagogique non-directive. Celle-ci se traduit par une dynamique de la classe où la relation pédagogique devient centrale, favorisant les interactions interindividuelles et accordant une réelle importance à la parole de l'élève.

En somme, le triangle pédagogique s'intéresse au mode de gestion de la relation pédagogique et à la place qu'occupe le professeur dans le cadre de cette relation. Son objectif est de caractériser les différentes familles pédagogiques à l'œuvre dans l'histoire de l'éducation, en les répartissant sur chacun des deux côtés du triangle (Duplessis, P. 2007 : 09). Du coup, tout changement de pédagogie s'explique par le changement de la relation de base, c'est-à-dire par le changement de processus.

2-2. Le triangle didactique

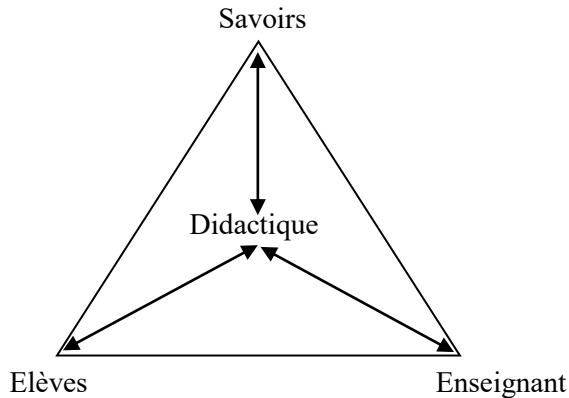
Inspiré du triangle pédagogique de J. Houssaye, le modèle officiellement connu sous le nom de « triangle didactique » est une représentation schématisée du système didactique d'enseignement et d'apprentissage dont les sommets sont le savoir, l'élève et l'enseignant.

Contrairement au triangle pédagogique qui s'articule sur un déséquilibre, étant donné que l'un des pôles fait le mort ou le fou, le triangle didactique s'inscrit dans une approche de type systémique, d'où l'appellation « système didactique ». Ainsi, il repose sur les interrelations qui se nouent entre les trois composants du système didactique : le ou les élèves, le ou le savoir à enseigner, le ou les enseignants concernés.

D'ailleurs, le succès du triangle didactique, réside dans le fait que cette triangulation, conçue par Y. Chevallard, s'oppose au modèle binaire de la pédagogie, lequel développe une vision causale traditionnelle d'interrelations entre deux éléments (Lenoir, Y. 2000 : 180). Quant au système didactique, ce dernier repose sur une perspective dialectique tripolaire de l'interaction. A ce sujet M-L. Schuauer-Leoni écrit « Poser l'existence d'un système didactique ternaire, par opposition au modèle duel de la

pédagogie et de la psychologie de l'éducation, me paraît un des actes fondateurs de la didactique en tant que système » (1991 : 83).

Schématisation du triangle didactique :



Le triangle didactique (Y. Chevallard, 1985)

Contrairement au triangle pédagogique qui vise à déterminer les méthodes pédagogiques à travers les relations duelles, dans le système didactique, la question des méthodes pédagogiques n'est pas fondamentale. Il met plutôt en évidence, dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage, le savoir : les trois constituants du système didactique entretiennent évidemment des relations entre eux et vont servir à caractériser des points de vue particuliers quant au rapport au savoir (Duplessis, P. 2007 : 9). Par conséquent, le système didactique met en relief, dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage, la relation de l'enseignant avec le contenu et la relation de l'apprenant avec le contenu. Comme le souligne M. Develay que « La didactique, en centrant son analyse sur la relation de l'apprenant au savoir, dans le cadre des relations enseignants-apprenant et enseignant-savoir, introduit une tripolarité là où il n'existe qu'une bipolarité » (1992 : 67). Dans la même perspective, M-L. Schubauer-Leoni écrit : « Le système didactique, dont l'emblème est devenu un triangle (didactique), est un système de relation entre le jeu de l'enseignant et le jeu de l'élève à propos du savoir à enseigner et à apprendre, sous couvert d'institutions dotées d'intentions d'enseignement » (2001 : 334).

- D'autres variantes du triangle pédagogique :

D'autres variantes du triangle pédagogique formalisé par J. Houssaye, ont été proposées par d'autres spécialistes. Parmi les modèles les plus connus dans la littérature du domaine, on peut citer :

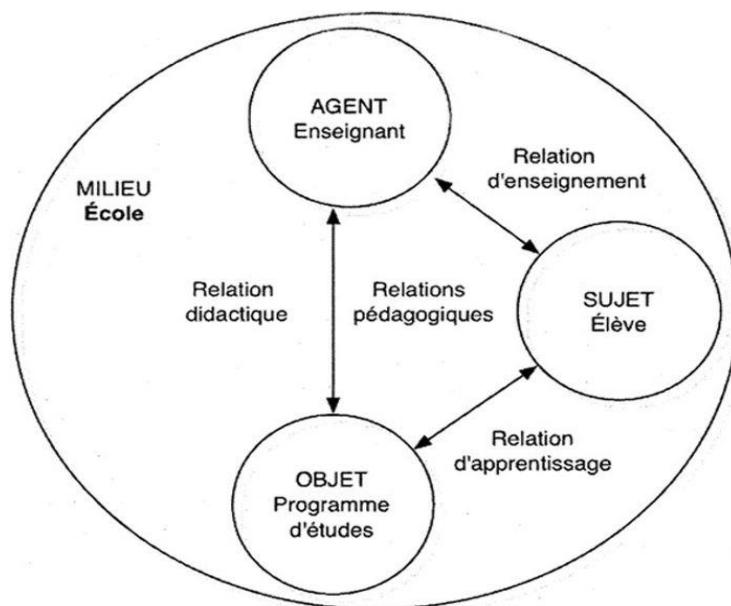
Le modèle SOMA de R. Legendre (1988),

Le triangle de Faeber (2001),
 Le triangle de Poisson (2003),
 Le triangle pédagogique FAID proposé par Sea Kim (2008).

3. Le modèle SOMA de la situation pédagogique de R. Legendre (1988)

Le modèle diffusé sous sigle SOMA, proposé par Legendre (1988), est considéré par ce dernier comme une évolution du triangle didactique. Le modèle en question revêt un intérêt particulier, car c'est celui qui a été retenu dans la définition de la didactique générale avancée par C. Germain, qui l'a adapté à la didactique des langues étrangères (1993).

Le modèle de R. Legendre peut être représenté par la figure ci-dessus :



Dans le modèle de Legendre, la didactique concerne toutes les situations SOMA, impliquant les éléments qu'elles comportent et leurs interrelations, c'est-à-dire « l'ensemble des composantes interreliées sujet-objet-agent dans un milieu donné » (1988 : 514).

Toutefois, il précise que la relation didactique se focalise sur les composantes Objet et Agent, tout en tenant compte de la relation d'enseignement et la relation d'apprentissage. Dans cette optique, une importance particulière est accordée à l'Agent et à la manière dont ce dernier prépare et présente l'Objet, ce qui met en relief

l'importance des efforts de *planification pédagogique ou didactique* déployés par l'enseignant.

Ainsi, les quatre composantes en interaction l'apprenant (le sujet), le programme (l'objet) et l'enseignant (l'agent) se situent dans une situation contextuelle (Milieu).

- **Les Composantes de la situation didactique : « Sujet, Objet, Milieu et Agent »**

« - le sujet (S) : l'être humain mis en situation d'apprentissage ;
- l'objet (O) : les objectifs à atteindre ;
- le milieu (M) : l'environnement éducatif humain (enseignant, orienteurs, appariteurs, conseillers pédagogiques...), les opérations (inscription, évaluation...) et les moyens (locaux, équipements, matériel didactique, temps, finances) ;
- l'agent (A) : les « ressources d'assistance » telles que les personnes (enseignant, autres élèves), les moyens (volumes, appareils, films, micro-ordinateurs, etc.) »

On retrouve donc dans le modèle SOMA trois types de variables : les variables humaines, les variables de la discipline et les variables de l'environnement.

Le schéma de R. Legendre véhicule le modèle suivant : « L'apprentissage APP. est fonction des caractéristiques personnelles du sujet S, de la nature et du contenu des objectifs O, de la qualité d'assistance de l'agent A et des influences du milieu éducationnel M » (1988 : 514).

A ce modèle, correspond à la formule mathématique suivante :

$$\text{APP.} = f(S, O, M, A)$$

- **Les Relations Pédagogiques dans le Modèle SOMA : Apprentissage, Enseignement et Didactique**

Selon le modèle SOMA, la relation pédagogique est au centre de la situation pédagogique. Celle-ci est considérée comme « l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique. » (1988 : 491).

Elles sont définies comme suit :

Ces relations pédagogiques se décomposent ainsi :

- **relation d'apprentissage** :  (objet-sujet)
- **relation d'enseignement** :  (sujet-agent)
- **relation didactique** :  (objet-agent).

Chaque lien implique une dépendance :

- dans l'apprentissage, le sujet se développe grâce à l'objet qui doit être ajusté en fonction du niveau du sujet;
- dans l'enseignement, le sujet progresse via l'aide de l'agent, cette assistance étant adaptée au niveau de développement du sujet;
- dans la didactique, les ressources dont dispose l'agent sont déterminées en fonction de l'objet et influencent la nature de celui-ci.

3-1. L'insertion du système didactique dans un milieu

Il est vrai que beaucoup de didacticiens supposent l'idée que le triangle didactique fonctionne dans un environnement éducatif et social. M. Thouin² est l'un de ceux qui partagent cette idée, en suggérant que « Pour compléter le triangle didactique, il est souvent utile d'imaginer que le support (feuille de papier, écran d'ordinateur) sur lequel le triangle est dessiné représente le milieu dans lequel se vivent les interactions enseignant-savoir, enseignant-élève et élève-savoir » (Touin, M. 2020 : 70). Néanmoins, il est rare que l'ancrage institutionnel et social dans lequel se déroule l'enseignement-apprentissage soit explicitement inclus dans le schéma du triangle didactique (ou *système didactique*). Y Lenoir déplore cette omission fréquente quant à l'insertion du système didactique dans le contexte social, avec toutes ses dimensions culturelles, idéologiques, historiques et politiques... Selon lui, cette omission pourrait biaiser la compréhension des situations didactiques (2000 : 195-198).

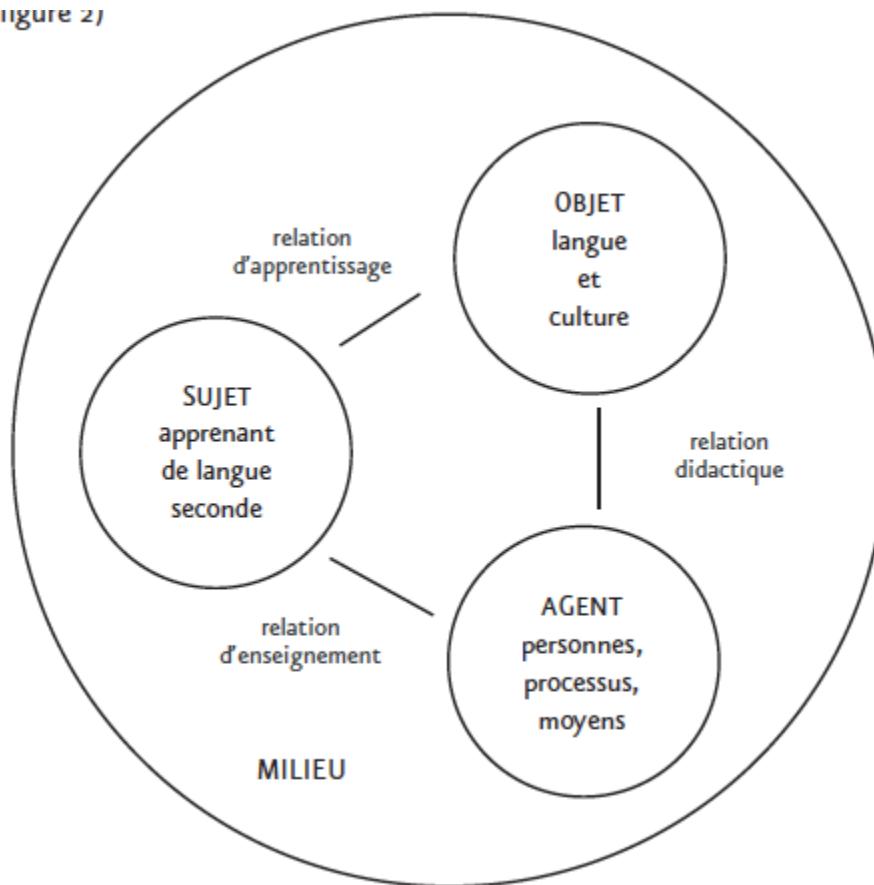
En plus de son insertion dans un milieu, le modèle de Legendre présente l'avantage de faire de l'environnement comme un Milieu qui englobe les trois autres pôles et non comme un pôle parmi les trois pôles de la situation pédagogique. Le milieu renvoie ici à l'environnement éducatif qui fait partie d'un contexte social global de la situation d'enseignement-apprentissage. C'était un ajout important, dira C. Germain, puisque, en didactique des langues en tout cas, le milieu joue un rôle primordial. En effet, en didactique des langues, la connaissance des contextes est essentielle, car comme le précise J-L. Chiss « Si l'on aborde une problématique de l'enseignement du français en Algérie, par exemple, on ne peut pas ne pas prendre en compte la situation linguistique de ce pays : l'enseignement bilingue, le dialecte et ses rapports avec l'arabe standard, la langue berbère » (Dans Hamadani Kadri, D. et El Ghazi, L. 2016). Venant à l'appui de cette assertion, S.G- Chartrand pose la nécessité d'insérer le triangle dans un environnement. Elle écrit : « Donc, oui, trois composantes : il y a un enseignant dans la classe avec des élèves, avec ce qu'on peut appeler un « savoir », pour l'instant ; mais il faut tenir compte aussi du fait que cela se passe dans un pays donné, dans une époque donnée, dans un système scolaire donné... » (Dans Hamadani Kadri, D. et El Ghazi, L.

² Pour M. Thouin, dans de nombreuses recherches en didactique, *le milieu* est d'abord une classe ayant ses caractéristiques propres (une classe régulière, une classe d'élèves doués, une classe d'adaptation scolaire, une classe d'accueil pour les élèves de familles d'immigration récente, etc. Dans d'autres recherches, il peut être aussi une bibliothèque, un musée, un centre de loisir, etc.

2016). En effet, un changement de milieu entraîne forcément d'importantes modifications à de nombreuses facettes d'un système didactique, par exemple, des relations différentes entre l'enseignant et l'élève, l'enseignant et le savoir ou l'élève et le savoir (Thouin, M. 2020 : 70).

3-2. Le modèle SOMA de la situation d'enseignement-apprentissage de Legendre 1988 adapté à la didactique des langues étrangères par C. Germain

figure 2)



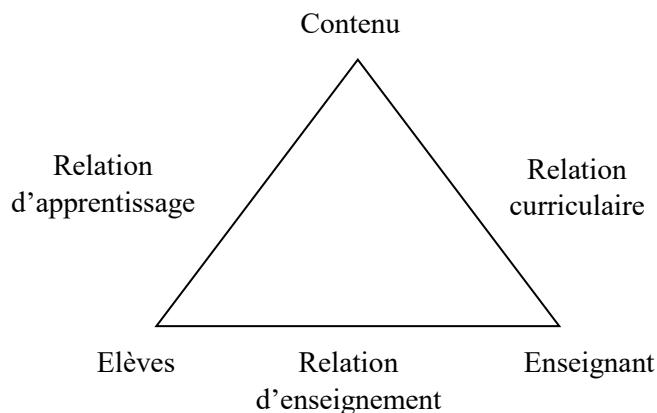
Concrètement, dans le modèle de la situation pédagogique de Legendre adapté à la didactique des langues étrangères, on trouve quatre composantes :

- l'Objet : le savoir, la langue et la culture,
- le Sujet (l'apprenant de langue 2),
- l'Agent (moyens humains et non humains,
- le Milieu dans lequel se déroule la situation d'enseignement-apprentissage et qui contient les trois pôles précédents.

- Trois relations y sont présentées :
- Relation d'enseignement (Agent-Sujet).
 - Relation d'apprentissage (Sujet-Objet).
 - Relation didactique (Agent-Objet).

N/B : L'analyse des modèles d'enseignement-apprentissage, comme le triangle pédagogique classique et celui de Legendre et Germain, met en évidence des divergences quant à la position du processus d'enseignement. Dans le modèle de Houssaye, ce dernier se situe sur l'axe enseignant-savoir, alors que chez Legendre et Germain, il se trouve plutôt sur l'axe Élève-Enseignant. Cette observation s'étend à d'autres modèles, mettant en lumière l'absence de consensus quant à la place du processus d'enseignement (Réseau, J. 2017).

4- Les principaux champs d'intérêt de la didactique



La didactique générale (C. Germain).

Le système didactique est avant tout un outil qui sert à la définition de l'objet des didactiques comme champ de recherche. Il est valable aussi bien pour la définition de la didactique générale que pour celle des didactiques disciplinaires. Il sert à déterminer, à partir des relations entre les trois pôles, trois principaux domaines d'investigation de la didactique, permettant de distinguer des points de vue particuliers quant au rapport au savoir.

Ces trois domaines sont :

- 1- L'étude du curriculum ³(axe : Enseignant-Contenu),
- 2- L'étude de l'enseignement (axe : Elève-Enseignant),
- 3- L'étude de l'apprentissage (axe : Elève- Contenu).

³ C. Germain estime que dans la mesure où on conçoit la didactique générale comme l'étude des interrelations entre les trois pôles du triangle didactique, il est préférable d'incorporer dans le modèle les concepts de relation curriculaire au lieu de relation didactique, comme le fait Legendre (C. Germain: 24-25).

Bien que la terminologie employée pour désigner les trois domaines varie souvent d'un spécialiste à l'autre, les dimensions sous-jacentes demeurent les mêmes, quelles que soient les appellations⁴.

4-1. La relation curriculaire⁵ (Axe : Savoir-Enseignant)

Cette relation interroge la nature des savoirs proposés à l'enseignement et leur élaboration didactique, autrement dit la délimitation des contenus disciplinaires (savoirs, savoir-faire, savoir-être, attitudes, valeurs reliées à la discipline, etc.) et les contenus non disciplinaires qui ne relèvent d'aucune discipline particulière (comme les attitudes sociales positives, valeurs démocratiques, développement de la personne, habitudes de travail scolaire, etc.), ainsi que les procédés adaptatifs ou transformationnels des contenus à enseigner qui s'accomplissent dans le cadre de la transposition di didactique (Germain, C. 2013 : 29).

Il est à préciser que cette dimension en rapport avec le savoir à enseigner est intrinsèquement liée à la dimension psychologique ayant trait aux mécanismes d'appropriation des savoirs, notamment en contexte scolaire, car la production et la forme de présentation des savoirs à enseigner aux élèves doivent tenir compte du développement cognitif de ces derniers (Duplessis, P. 2007 : 12).

4-2. Relation d'apprentissage (Axe : Elève-Contenu)

Cet axe a pour cadre de réflexion l'exploration des mécanismes de l'appropriation, par un apprenant, d'un certain contenu (disciplinaire ou non disciplinaire), par l'intermédiaire d'un enseignant. Les « mécanismes d'appropriation » désignent tout ce qui a trait aux processus d'apprentissage, aux opérations mentales, aux styles cognitifs, aux styles d'apprentissage, aux stratégies d'apprentissage en contexte scolaire, etc.⁶.

⁴ Pour P. Duplessis, les trois heuristiques de la recherche didactique sont respectivement représentés comme suit sur le triangle didactique : Savoir-Professeur : axe épistémologique, qui traite de l'élaboration didactique, Savoir-Elève : Axe psychologique, portant sur l'appropriation didactique, Professeur-Elève : Axe praxéologique, concernant les interventions didactiques (Duplessis, P. 2007 : 9).

⁵ Les études curriculaires portent sur les finalités, les buts de l'enseignement-apprentissage, ainsi que les procédés adaptatifs ou transformationnels des contenus à enseigner, qui dépendent de la *transposition didactique* (Germain, C. 2013 : 28).

⁶ Cet axe se nourri particulièrement des études de la psychologie génétique piagétienne et du constructivisme. A cet égard, C. Germain souligne que « Les données de la psychologie cognitive portant sur les mécanismes d'appropriation de l'individu ne trouve de pertinence en didactique que dans la mesure où elles prennent également en compte les données issues des études sur les interactions sociales en salle de classe » (Germain, C. 2013 : 30).

Les données relatives aux mécanismes de l'appropriation des savoirs orientent la détermination et la présentation de ceux-ci. Bien que l'apprenant soit le principal acteur de l'apprentissage, le rôle de l'enseignant demeure est déterminant dans l'appropriation des savoirs par les apprenants à travers la manière dont il conçoit son cours, les exercices qu'il propose, les textes qu'il sélectionnés pour la lecture etc.

4-3. Relation d'enseignement (Axe : Elève-Enseignant)

Cet axe a trait à la démarche didactique entre enseignant et élève en classe, impliquant la transmission et l'assimilation du savoir.

Il se décline en deux aspects :

- les modalités d'enseignement mis en œuvre par l'enseignant (techniques, moyens, procédés, stratégies adaptées à la classe, etc.) qui favorise l'appropriation du contenu par les apprenants (savoir, attitudes, valeurs, habiletés, etc.)
- l'organisation des activités didactiques (exemple : en cycles didactiques ou en séquences d'enseignement) pour faciliter l'assimilation des connaissances (Germain, C. 2013 : 30).

Au sein de cette relation s'opère la transposition didactique interne : l'enseignant modifie le « *savoir à enseigner* » (ou « curriculum formel ») pendant l'enseignement et l'apprentissage, créant ainsi un « *savoir enseigné* » (ou « curriculum réel »)⁷.

Cette dimension intègre le domaine de la relation pédagogique et la manière dont les savoirs sont transmis entre enseignant et élève. Dans cette perspective, le concept clé est celui du contrat didactique, envisagé dans le cadre de la relation d'enseignement.

5. Didactique générale et Didactiques disciplinaires -ou spécialisées-

5-1. Didactique générale

C. Germain considère la didactique générale comme une discipline qui s'occupe de l'enseignement-apprentissage en contexte scolaire d'un certain contenu⁸ et de leurs interrelations. Il souligne à ce propos que le domaine de la didactique générale recouvre « l'étude de l'enseignement (relations entre élèves et enseignant), l'étude de l'apprentissage (relations entre élèves et contenu), et l'étude du curriculum (relations

⁷ Voir la notion de transposition didactique.

⁸ C'est ce qui la différencie de la didactique disciplinaire, qui repose sur l'idée de l'enseignement-apprentissage de savoirs qui relève d'une discipline déterminée.

entre enseignant et contenu », ainsi que les interrelations entre les trois domaines » (Germain, C. 2013).

Ceci dit que la didactique générale concerne donc l'étude des interrelations entre les trois pôles du triangle didactique.

5-2. Didactiques disciplinaires -ou spécialisées-

La didactique est une discipline qui s'occupe de l'enseignement-apprentissage en contexte scolaire des connaissances déterminées relevant d'une discipline déterminée et de leurs interrelations.

5-3. Didactique générale vs Didactiques disciplinaires -ou spécialisées-

Ce qui distingue donc de la didactique disciplinaire de la didactique générale c'est le fait que la première repose sur l'idée de l'enseignement-apprentissage de savoirs relevant d'une discipline particulière, alors que la seconde est applicable à l'enseignement-apprentissage de savoirs relevant des différentes disciplines.

La question centrale au cœur de toute didactique est celle des savoirs, de leur enseignement-apprentissage dans un contexte scolaire précis. C'est là la raison d'être de la didactique.

On distingue ainsi des didactiques spécifiques telles que celles des mathématiques, de la physique, du français, de l'histoire, de l'éducation physique et du sport, etc. En outre, on n'enseigne pas la poésie comme on enseigne les mathématiques, et on n'enseigne pas le solfège (la théorie de la musique) comme on enseigne la chimie. Cela souligne la nécessité pour le didacticien de s'interroger sur ce qui est spécifique au savoir à enseigner.

6- Alerte aux dérives

P. Meirieu met en garde contre dérives potentielles qui pourraient survenir si l'enseignant se laisse entraîner, dans une situation d'enseignement-apprentissage, par l'un des pôles du triangle, ou si l'on s'enferme dans les schémas binaires - formateur/apprenant, formateur/savoir, savoir/apprenant-(1985 : 106). Il suggère plutôt « d'introduire une tierce réalité qui brise, selon le cas, les velléités séductrices du grand frère qui n'a, « au fond, rien de bien important à vous apprendre », les complaisances narcissiques de qui n'expose son savoir que pour se savoir savant et les démissions tranquilles de celui qui croit qu'il faut laisser toujours l'élève se débrouiller seul » (Meirieu, Ph. 1986 : 35).

Eléments d'explication de la citation :

- « **velléités séductrices du grand frère** » : attitude adoptée par certains enseignants qui cherchent à attirer l'attention, à impressionner, à dominer les élèves par la séduction. Ainsi, la centration de l'enseignant est sur le sujet apprenant, autrement dit c'est le couple formateur/apprenant qui domine la situation, la dérive qui en résulte est dite **psychologique**.
- « **les complaisances narcissiques de qui n'expose son savoir que pour se savoir savant** » : les enseignants qui mettent en avant leur propre savoir, éventuellement pour se montrer savant, sans tenir compte des besoins réels des élèves. Le pôle enseignant est mis en avant comme modèle à suivre, qui annule l'existence de l'apprenant et ne le considère pas comme un acteur actif. La situation sera focalisée sur le couple formateur/savoir, d'où la dérive, appelée **démiurgique** (maître qui croit à la toute-puissance de sa parole, à la malléabilité de l'esprit).
- « **les démissions tranquilles de celui qui croit qu'il faut laisser toujours l'élève se débrouiller seul** » : l'attitude passive des enseignants qui ne procurent pas un soutien adéquat aux élèves, les laissant livrés à eux-mêmes.
Dans cette optique, l'attention de l'enseignant est focalisée beaucoup plus sur les contenus, les programmes et leur transmission. Ce scénario mène à une dérive dite **programmatique**, étant donné que c'est la relation savoir/apprenant qui domine la situation d'enseignement-apprentissage.

Dans cette même perspective, les trois relations (enseignants-savoir, enseignant-élève et élève-savoir) doivent être, selon M. Thouin, considérées simultanément (2020 : 70). Dans le cas où l'attention est centrée exclusivement, dans une situation d'enseignement-apprentissage, sur la relation entre deux pôles, voici les risques qui en découlent :

- **Centration sur la relation enseignant- savoir** : le risque potentiel est de conduire à une **pédagogie de type encyclopédique peu stimulante**, où la transmission des connaissances est privilégiée au détriment de l'engagement et de la stimulation des élèves.
- **Centration sur la relation enseignant- élève** : le risque occasionné est de mener à une **pédagogie sociale** où l'accent est mis sur les interactions sociales, mais où les contenus à apprendre sont négligés.

- **Centration sur la relation élève-savoir** : cela pourrait mener à une sorte de **pédagogie exploratoire**, où l'élève se retrouverait seul pour découvrir les contenus, du fait du manque d'encadrement dû à l'effacement du rôle de l'enseignant.

En conclusion

En conclusion, on peut dire que la didactique est « constituée de ce qui appartient à la fois au domaine de l'enseignement en relation avec le domaine de l'apprentissage d'un certain contenu en contexte scolaire (Germain, C. 2013 : 31). Cela implique la connaissance par le didacticien des buts et les finalités de l'enseignement-apprentissage, les procédés transformationnels des contenus à enseigner et la démarche didactique.

Par ailleurs, l'étude des éléments constitutifs de la didactique (apprenant, enseignant, contenu, contexte scolaire) considérés isolément ne relève pas de la didactique mais bien d'autres domaines de recherche telles que (la sociologie, la psychologie, ou toutes autres disciplines susceptibles d'être enseignées (mathématiques, physique, biologie...)) (Germain, C. 2013 : 31).

Liste des références bibliographiques :

- Artigue, M. et Douady, R. (1986). « La didactique des mathématiques en France, *Revue Française de Pédagogie*, 76, Juillet-Août-Septembre.
- Brousseau, G. (1987). *Etudes en didactique des mathématiques*, Université de Bordeaux-IREM de Bordeaux.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Develay, M. *De l'apprentissage à l'enseignement, Pour une épistémologie scolaire*, ESF éditeur, Paris, 1992.
- Duplessis, P. (2007). L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique. Séminaire du GRCDI, « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? », 14 septembre 2007. URFIST de Rennes. Disponible sur : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01466782/document
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris.
- Germain, C. (2013). «Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée», Disponible sur : <https://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-3-nos1-2-art-germain.pdf>
- Halté, J-F. (1992). *La didactique du français*, Que-sais-je ?, P. U de France, 1992.
- Hamdani Kadri D. et Elghazi L. (2016). *Voies multiples de la didactique du français. Entretiens avec Suzanne-G. Chartrand, Jean-Louis Chiss et Claude Germain*, Presses de l'Université du Québec.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique*, Peter Langue, SA, Berne, 2^{ème} Ed.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Ed. Larousse, Paris Montréal.
- Johsua, S. et Dupin, J-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, P.U. F, Paris.
- Lenoir, Y. (2020). « Didactique : une approche sociohistorique du concept », *Didactique*, Vol. 1, n°1.
- Meirieu, Ph. 1986 Vers une didactique différenciée. *Le Binet Simon. Bulletin de la Société Alfred Binet & Théodore Simon*, n°86(606), 30-57.
- Meirieu, Ph. (1985). *L'école, mode d'emploi*, ESF éditeur, Paris.
- Meirieu, Ph. « La pédagogie au cœur des contradictions...Pour comprendre les débats éducatifs d'aujourd'hui », Disponible sur : <https://www.meirieu.com/COURS/pedagogieetcontradictions.pdf>
- Mezidi, M. « Le triangle pédagogique de Houssaye et quelques variantes », Disponible sur : <http://memo-mlk.weebly.com/le-triangle-peacutedagogique-de-houssaye.html>
- Rezeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique*, Thèse de doctorat présentée et soutenue publiquement le 17 décembre 2001, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Rézeau, J. (2002). « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique », Disponible sur : <https://journals.openedition.org/asp/1656>
- Raynal, F. et Reunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF.

Reuter, Y. (Dir.) (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Eds. De Boeck Université.

Schubauer-Leoni, M-L. (1991). « La place du maître dans le système didactique : esquisse d'une analyse didactique avec un regard de psychologue social des situations didactiques, Publications de l'Institut de recherche mathématiques de Rennes, 1991, fascicule S 6« Vième école d'été de didactique des mathématiques et de l'informatique » Disponible sur :

http://www.numdam.org/item?id=PSMIR_1991__S6_83_0

Schbauer-Leoni, M-L. (2001). « Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. », R. Hofstetter, B. Schneuwly (eds), *Le pari des sciences de l'éducation*, De Boeck Supérieur.

Tasra, S. « Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire », Disponible sur :
<https://shs.hal.science/halshs-01531812/document>

Thouin M. (2020). « La didactique : essentielle, mais menacée » dans *Didactique, apprentissage et enseignement*, vol. 1, n°1, pp. 61-86.

Chapitre IV :

Evolution de la didactique des langues :

rétrospectives et perspectives

Chapitre 04 : Evolution de la didactique des langues : rétrospectives et perspectives¹

Introduction

L'évolution historique de la didactique du FLES a été ponctuée principalement par deux mutations importantes, vécues comme de nouvelles naissances, correspondant à des renversements sur le plan épistémologique et conceptuel.

Il s'agit, en premier lieu, du passage de la pédagogie, voire de la psychopédagogie, à la Linguistique Appliquée, et, en second lieu, du passage de la linguistique appliquée à la Didactique/Didactologie des langues, puis à la Didactique des Langues et Cultures (Benhamla, Z. 2012).

1. « Pédagogie, Linguistique Appliquée et Didactique » : trois concepts qui ont marqué l'évolution de la didactique du FLES

Trois principaux concepts ont marqué profondément l'évolution de la didactique des langues étrangères, couvrant la transition de la Pédagogie à la Didactique, en passant par Linguistique Appliquée. Ces trois concepts ont gravité essentiellement autour de la question du « comment enseigner » ou « faire apprendre » les langues étrangères.

Chacun de ces concepts sera articulé sur un centre d'intérêt spécifique :

- la pédagogie → sur l'enseignant,
- linguistique appliquée → sur l'objet langue,
- la didactique → sur le sujet apprenant.

1-1. La première naissance : le passage de la pédagogie, voire de la psychopédagogie, à la Linguistique Appliquée

1-1-1. Pédagogie et psychopédagogie des langues

Cette période les méthodologies qualifiées de traditionnelles prévalaient, mettant la primauté dans l'enseignement aux contenus et donc à la dimension enseignante de la pratique (Halté, J-F. 1992: 4). A cette époque, le terme didactique était tombé en désuétude au début du 19^{ème} siècle. France, son utilisation était souvent

¹ Ce paramètre de notre cours s'inspire, dans une large mesure, de la synthèse faite par A. Khettab, dans son article intitulé « La didactique du FLE : une discipline en construction », paru dans la *Revue Algérienne des Sciences du Langage*, vol. 1, n°2, 2016 et de celle de Z. Benhamla, intitulé « De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoires de concepts », *Synergie Algérie*, n°15, 2012.

associé, dans le langage courant, a une connotation négative et péjorative, d'où l'ampleur qu'avait pris le terme pédagogie et de l'appareil conceptuel psychologique sur laquelle celle-ci s'est appuyée, la psychologie génétique piagétienne précisément²

L'essor qu'a connu la psychologie génétique, piagétienne en particulier, a donné naissance à des travaux regroupés sous les dénominations « pédagogies des sciences », « pédagogie des mathématiques », « pédagogie des langues ». Ces travaux s'inscrivent dans une perspective double liant à la fois les sciences de référence et les principes de la psychologie piagétienne³.

Ainsi, la pédagogie a dominé le terrain de l'enseignement scolaire des langues⁴; le mot « pédagogie » a d'ailleurs fonctionné comme un polysème dont le référent englobait à la fois la méthode, le manuel, les outils pédagogiques, etc. Toute la pratique pédagogique était englobée sous l'égide de la pédagogie, prenant ainsi une valeur générique englobant (Benamla, Z. 2012: 19).

▪ La perspective francophone : la psychopédagogie⁵

Une perspective purement francophone, connue sous la dénomination de « psychopédagogie »⁶ ou psychologie pédagogique, s'est propagée principalement dans

² La psychologie génétique de Jean Piaget a mis en évidence l'existence de stades de développement cognitifs caractérisés par des modalités spécifiques de fonctionnement des opérations et raisonnements intellectuels. Cette théorie conçoit le développement cognitif comme un processus naturel, sous-tendu par des mécanismes biologiques innés.

³ L'essor qu'ont connu les travaux d'Henri Wallon et de Jean Piaget va faciliter la rencontre de la pédagogie et de la psychologie. On note aussi durant cette période l'apparition d'un courant de la « pédagogie expérimentale », de la recherche expérimentale en pédagogie, rassemblant plusieurs chercheurs avec Gaston Mialaret. Ce courant insiste sur la nécessité de « faire profiter la pédagogie des progrès récents de la psychologie expérimentale en proposant les principes de l'expérimentation en pédagogie ». Il s'agit, selon G. Mialaret, « de faire passer la pédagogie à l'ère de l'objectivité et de la preuve scientifique », de créer une pédagogie nouvelle fondée sur l'observation et sur l'expérimentation, autrement dit sur une « recherche scientifique ». G. Mialaret la définit comme « une pédagogie qui tient compte des processus psychologiques de l'élève et qui trouve son fondement scientifique dans la psychologie de l'éducation ».

⁴ Ch. Puren note que jusque dans les années 60-70, on ne parlait dans l'enseignement scolaire que de « pédagogie des langues ». Les spécialistes qui ont mis en avant l'appellation « didactique » étaient, dans leur majorité, actifs dans le secteur de l'enseignement aux adultes. En milieu scolaire, beaucoup d'inspecteurs et de formateurs d'enseignants avaient gardé, et cela jusqu'à très récemment (fin des années 90), cette appellation « pédagogie des langues », privilégiant une orientation pratique par opposition à une didactique, considérée trop « théorique ». Cette appellation de « pédagogie des langues » se justifiant également du fait que le public était constitué d'enfants et d'adolescents, autrement dit dans un environnement où la dimension affective et les finalités formatives étaient naturellement très prégnantes. Aujourd'hui avec la montée en puissance de la didactique, l'appellation « pédagogie des langues » est de moins en moins utilisée. C. Puren, « Didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Cours élaboratif en ligne, p. 5, <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-ladlc-comme-domaine-de-recherche/>

⁵ La perspective « psychopédagogie » a été qualifiée comme une fausse piste et d'enseignements peu efficaces. Elle fut longtemps un enseignement mal défini dans la formation des instituteurs, dans la mesure où des connaissances psychologiques sont dispensées au maître-élève qui devait lui-même construire sa pédagogie avec ces matériaux (Cuq, J.-P. 2003:209)

⁶ Le terme « psychopédagogie » avait été employé pour la première fois en 1905 par Edouard Claparède, médecin, psychologue et éducateur, lors d'un séminaire donné à des institutrices. Cette nouvelle discipline se voulait scientifique et correspondait, selon Claparède, à « une pédagogie qui prend en

les pays latins. Celle-ci avait joué un rôle de transition qui a précédé le développement des sciences de l'éducation au pluriel dans les années 1970 (Altet, M. 2009 : 35). Son objectif était d'utiliser les connaissances de la psychologie à la pédagogie, ce qui en faisait une forme de « psychologie appliquée à la pédagogie ». La psychopédagogie implique donc l'association de la psychologie à l'éducation, en visant l'adaptation de l'action éducative et pédagogique à l'enfant et à l'adolescent par la prise en considération des apports des disciplines de la psychologie, notamment la psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent ou de la psychologie sociale⁷. Pour Gaston Mialaret⁸, la psychopédagogie désigne « soit une théorie, soit une méthode, soit un ensemble de pratiques pédagogiques qui se réfèrent, soit pour les fonder, soit pour les expliquer, soit pour les mettre en œuvre sur le plan de l'action aux données de la psychologie de l'éducation ».

Bref, cette perspective opère à deux niveaux au moins : « celui des mécanismes généraux de l'apprentissage et du développement d'une part, et celui de la construction de connaissances particulières dans des domaines définis du savoir d'autre part. » (Dorier, J-L., Leutenegger, F. et Scneuwly, B. 2013: 13). A titre d'exemple, à l'intérieur du domaine des mathématiques, a vu le jour un courant de *psychopédagogie des mathématiques* qui visait l'organisation des contenus d'enseignement de cette discipline en fonction des étapes successives du développement cognitif des élèves. Cette démarche a été remise en question, puis abandonnée. (Bronckart, J-P. et Chiss, J-L. 2002). Sont apparus également dans cette même perspective plusieurs travaux portant les dénominations « psychopédagogie des mathématiques », « psychopédagogie des sciences », « psychopédagogie des langues », « psychopédagogie du français », « psycholinguistique ». Ces travaux visent l'application de connaissances issues de la

considération des facteurs psychologiques dans l'acte éducatif » et dont l'objectif consiste à « aboutir à des conclusions pratiques pour l'action pédagogique ».

⁷ Des chaires de « psychopédagogie » ont été créées dans les Écoles Normales de Formation d'Instituteurs, dans lesquelles les professeurs de philosophie, nommés psychopédagogues ou « professeurs de psychopédagogie », enseignaient à la fois la psychologie de l'enfant et la pédagogie générale. Ce sont les philosophes, qui avaient enseignés dans les chaires de psychopédagogie, qui vont préparer le terrain pour l'avènement et l'institutionnalisation des sciences de l'éducation, et ce, en s'attachant à réaffirmer, dans la formation, la distinction entre pédagogie et psychologie, soit en réintroduisant la philosophie de l'éducation comme fondement de l'éducation, soit en ouvrant dans les recherches les apports des sciences humaines et sociales à la pédagogie. Certains chercheurs ont privilégié les entrées des sciences humaines dans leurs travaux, comme H. Peyronie dans le domaine de la sociologie de l'éducation, M. Altet, en psychologie de l'éducation et M. Fabre, dans l'épistémologie et la psychanalyse de la connaissance. Suite aux critiques qui lui ont été adressées, la psychopédagogie va céder la place à une nouvelle discipline universitaire qui est aujourd'hui désignée au pluriel sous la dénomination « sciences de l'éducation ».

⁸ En 1946, G. Mialaret devient assistant de psychopédagogie à l'ENS de Saint-Cloud, où il crée le premier laboratoire de psychopédagogie, en 1948. Neuf ans plus tard, en 1957, il fonde à Caen le laboratoire de psychopédagogie (étude des apports de la psychologie de Piaget et de Wallon). Ces travaux, entre 1950-1970, ont porté sur l'analyse psychopédagogique de la communication en classe, de l'évaluation, des « méthodes faite sous l'angle psychologique », des problèmes d'apprentissage. Il introduit également la notion d'« attitude psychopédagogique », comme prise de conscience des facteurs psychologique en jeu en éducation (Altet, M. 2009 : 35).

psychologie, notamment la psychologie génétique piagétienne, ainsi que des sciences de référence à l'enseignement⁹.

La formation à l'enseignement a été fondée sur le principe d'analogie entre les « démarches formatives et les démarches d'enseignement ». Celle-ci sera orchestrée selon deux paramètres essentiels : d'une part, l'acquisition des connaissances et des savoir-faire académiques¹⁰ et, d'autre part, l'acquisition, à travers l'observation et la pratique guidée, de savoir-faire pédagogiques. Les futurs enseignants sont donc appelés à reproduire avec leurs élèves ce qu'eux-mêmes ont appris de leurs formateurs à travers l'observation et l'imitation. (Berthet, M)¹¹.

1-1-2. L'enseignement et l'apprentissage des langues sous tutelle du courant de linguistique appliquée¹²

Cette période correspond à l'avènement de la linguistique appliquée,¹³ devenue après la seconde guerre mondiale l'instrument de réforme de l'enseignement et apprentissage des langues par excellence. L'enseignement des langues était axée sur l'objet « langue » et ancré dans une perspective méthodologique renvoyant à un travail

⁹ A Genève, sont créés des chaires portant ces dénominations, ainsi que d'autres termes plus courants qui s'inscrivent dans la double référence aux sciences de référence et à la psychologie génétique, à savoir « pédagogie des sciences », pédagogie des mathématiques », « pédagogie des langues » ((Dorier, J-L., Leutenegger, F. et Scneuwly, B. 2013: 13).

¹⁰ En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues –cultures, qui était jusque dans les années 60-70 communément nommé « pédagogie des langues », les savoirs théoriques associés à l'enseignement scolaire, relevant de la « pédagogie générale », concerne principalement la psychologie, la philosophie de l'éducation, la sociologie de l'éducation et l'histoire des courants éducatifs.

¹¹ En France, c'est dans les écoles normales que la formation pédagogique fondamentale était dispensée aux futurs instituteurs. Quant à la formation des enseignants du collège et des lycées, elle est restée pratique et normative, assurée par les inspecteurs de la discipline et des formateurs de terrain, choisis parmi les plus expérimentés, dont les pratiques étaient conformes aux instructions officielles. La formation initiale des enseignants du secondaire ne sera organisée qu'avec la création des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) en 1990 (Puren, Ch. 2018).

¹² La linguistique appliquée est le secteur des sciences du langage qui traite des relations entre ces dernières et les différents domaines d'activité scolaire : enseignement et apprentissage des langues, traduction, politique linguistique, terminologie et ingénierie des langues (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003 : 156).

¹³ Apparue aux Etats-Unis au cours des années 50, la linguistique appliquée est d'abord liée soit à des modèles d'analyse linguistiques relativement formalisés, appartenant au structuralisme distributionnel, soit à des technologies de quantification (statistiques), d'enregistrement et de reproduction (magnétophone et laboratoire de langue) et de recherche d'automatisation (traduction automatique). L'appellation « Linguistique Appliquée », calquée sur l'appellation anglaise « *Applied Linguistics* », a fait son entrée dans la scène française à la fin des années 50 et tout au début des années 60, avec l'utilisation de la méthodologie audio-orale américaine et sa double référence scientifique : le behaviorisme en psychologie et le distributionnalisme en linguistique. Son succès accompagne celui des exercices structuraux et de la méthodologie audio-orale. Elle exploite à son crédit le renouvellement des descriptions linguistiques reposant surtout sur les procédures de la linguistique distributionnelle pour la phonologie, la morphologie et la syntaxe.

sur les « méthodologies d’enseignement des langues ».¹⁴ Le terme didactique n’était pas encore en usage systématique avant 1970, et en 1979 (Schneuwly, B. 1990: 216). A ce propos, B. Schneuwly cite de Landsheere qui précise qu’à cette période, « didactique » signifie « pour la majorité des pédagogues français [...] *méthodologie spéciale* de l’enseignement d’une discipline » (1990: 216)

L’enseignement des langues était marqué par « l’applicationnisme » et, par conséquent, considéré comme une application « descendante » de la linguistique, donc de la linguistique appliquée, *Applied Linguistics*. L’introduction de la linguistique appliquée en France coïncide avec la période durant laquelle la linguistique structuraliste jouissait d’un grand prestige, principalement durant les années 60-70. Cette période s’alignait également avec les efforts déployés en faveur de l’apprentissage de la langue française à l’étranger¹⁵. C. Germain rappelle que la linguistique avait été érigée « comme étant le modèle de développement d’une discipline scientifique dans le domaine des sciences humaines et sociales, parfois comparée à la physique dans le domaine des sciences naturelles. C’est la raison pour laquelle cela semblait naturel de faire référence à la linguistique pour trouver des solutions à la plupart des problèmes d’apprentissage/enseignement des langues, car la « langue » à étudier semblait être la même en linguistique et en apprentissage/enseignement des langues » (C. Germain, 2003).

1-1-3. La seconde naissance : le passage de la linguistique appliquée à la Didactique /Didactologie des langues-cultures

Cette période correspond à l’affaiblissement de l’influence et du prestige de la linguistique en sciences humaines. En France, dès le début des années 70, les spécialistes de l’enseignement-apprentissage des langues, ayant pris conscience de l’insuffisance des modèles linguistiques pour penser l’enseignement des langues étrangères, vont remettre en question l’applicationnisme. Du coup, au cours des années 80, un mouvement de mise en retrait de la linguistique appliquée s’est manifesté, au profit d’une didactique des langues qui aspirait à plus d’autonomie et prenant progressivement ses distances vis-à-vis de la linguistique. (Coste, D. 1997). L’ambition était donc de faire de la didactique un champ scientifique autonome, ou plutôt

¹⁴ Selon C. Germain, jusqu’à tout récemment, la didactique des langues a été fortement marquée par le concept de « méthode ». L’obsession pour la méthode, ou la quête de la méthode idéale, a longtemps entravé le développement de la didactique des langues.

¹⁵ A cette période, en 1959, le CREDIF (Centre de Recherche et d’Etude pour la Diffusion du Français) a été créé, et à la même période, est né le BEL (Bureau d’Etudes et de Liaison, qui devient BELC (Bureau d’études pour la langue et la civilisation françaises à l’étranger) en 1965. De plus, en 1961, de la revue *Le français dans le monde* a été créé avec la publication de son premier numéro la même année. Cette période a également été marquée par l’introduction des premières méthodes audio-visuelles et des stages de formation de ce qui allait être appelé « *Le français langue étrangère* ».

spécifique en didactique des langues.¹⁶ Ainsi, le terme didactique sera employé en opposition à « l'applicationisme » sous ses deux formes linguistique et cognitif : d'une part, l'application en classe des concepts, notions ou technique élaborés par les disciplines de référence (la linguistique pour les langues étrangères) pour définir les contenus, et d'autre part, celles qui consiste à se référer aux études développementales pour programmer les contenus à enseigner (Schneuwly, B. 1990: 216).

Cette mutation s'est également traduite par la création, durant cette période, d'associations de didactique, notamment dans le domaine du FLE, telles que L'ASDIFLE (Association de Didactique du Français Langue Etrangère) et la SIHFLES (Société Internationale d'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde). De plus, les contacts avec des publics variés ont entraîné chez les didacticiens une inclinaison vers les sujets apprenants, en prenant en compte leurs besoins langagiers, ainsi qu'à s'ouvrir sur d'autres apports disciplinaires relevant du champ linguistique ou de champs voisins tels que la psycholinguistique, la sociolinguistique, l'anthropologie de la communication, linguistique textuelle, analyse du discours la pragmatique, et d'autres encore qui touchent différents aspects de l'enseignement.¹⁷ A cet effet, M. Dabène écrit : « Il n'en reste pas moins que les savoirs disciplinaires pour ce qui concerne la langue, rénovés grâce aux avancées des sciences du langage, ont joué un rôle déterminant dans la constitution de la didactique du français en discipline de recherche » (2013: 140).

▪ La didactique des langues

C'est R. Galisson qui, dans ses premiers travaux sur la didactique de l'enseignement du lexique (au tournant des années 60-70) avait pratiqué lui-même la linguistique appliquée,¹⁸ proposa vers la fin des années 70 d'abandonner l'appellation « linguistique appliquée » et son remplacement par « didactique des langues

¹⁶ J.-L. Chiss préfère parler de spécificité de la didactique des langues plutôt que de son autonomie, dans la mesure où il s'agit d'une manière spécifique de traiter les problèmes. La revendication de l'autonomie implique la démarcation et l'isolement de la didactique de toutes les disciplines avec lesquelles elle entretient des relations. En revanche, la spécificité est associée à une certaine ouverture aux autres disciplines, tout en affirmant la revendication d'un point de vue qui lui est propre.

¹⁷ La focalisation sur les structures syntaxiques de la langue cible, préconisées dans le cadre des démarches mis en avant par le courant de la linguistique appliquée, s'est révélée peu efficace. Il est apparu que la maîtrise du fonctionnement de la langue dans les situations concrètes de communication impliquait d'autres compétences. Ceci a entraîné l'emprunt à d'autres références théoriques relevant du champ de la linguistique ou de champs voisins.

¹⁸ En 1966, R. Galisson soutient l'une des premières thèses en linguistique appliquée, consacrée à l'enseignement du vocabulaire en Français Langue Etrangère (FLE). Ces premières publications s'inscrivent en linguistique appliquée (1965). Dans les années qui suivent, il défend l'idée que la didactique des langues est une discipline couvrante qui réunit deux composantes : la linguistique appliquée et la méthodologie (1972). Par la suite, il plaide pour que la didactique des langues se déclare indépendante des sciences du langage. En 1986, il fonde la « didactologie des langues-cultures » (Véronique, G. D. 2022).

étrangères ».¹⁹ A travers ses travaux, R. Galisson met en garde contre la transformation du domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en particulier du FLE, en un simple champ d'application de théories et de pratiques importées d'autres horizons disciplinaires, notamment « l'applicationnisme des théories linguistiques ».²⁰ C'est d'ailleurs cette posture qui conçoit le champ de la didactique comme une recherche appliquée, focalisée sur la construction de démarches d'enseignement et de formation. Cette perspective a, jusqu'à présent, entravé sa capacité à construire son autonomie et/ou sa spécificité, son identité épistémologique et sa propre inter/pluridisciplinarité.

▪ La didactologie des langues

En 1986, R. Galisson va proposer de remplacer le terme didactique par didactologie « quand le didacticien réfléchit sur sa pratique, en fait - ou tente d'en faire-le discours. Et la didactologie est nécessaire pour bien comprendre l'opération d'enseignement/apprentissage, et mieux enseigner » (1986 : 108). Par le biais de la « didactologie », il appelle à l'affranchissement de la discipline Didactique Des Langues (DDL) vis-à-vis des disciplines de référence, en instaurant une discipline « traversière » qui prendrait en charge ses théories et de ses questions selon un processus d'interdisciplinarité, vu qu'elle est nécessairement traversée par des apports venus d'ailleurs (Springer, C. 2015). Ce passage de la didactique à la didactologie²¹ lui a permis de distinguer trois niveaux d'analyse : le niveau didactique qui porte notamment sur ce qui se passe dans la classe, le niveau didactographique où l'on s'occupe de tout

¹⁹ L'appellation « *Applied Linguistics* » est toujours en usage chez les didacticiens anglo-saxons, bien qu'ils aient tendance à ne pas mettre la même chose sous ce concept que ce qu'ils mettaient dans les années 60. Actuellement, les deux expressions (Linguistique Appliquée pour les anglophones et Didactique des Langues pour les francophones) servent à désigner un seul phénomène. Cependant, dans les pays anglo-saxons (en Grande Bretagne et aux Etats-Unis), la réaction contre la linguistique appliquée ne s'est pas manifestée de manière aussi précoce, explicite et radicale et n'a pas donné lieu aux mêmes mises en question, si bien que les spécialistes de l'enseignement des langues ont conservé l'appellation « *Applied Linguistics* ». La différence entre les deux appellations relève donc d'une question culturelle liée à deux traditions de recherche différentes, autrement dit deux approches théoriques et épistémologiques différentes. En effet, dans la tradition francophone, le problème terminologique et conceptuel revêt une grande importance dans la manière de faire de la recherche, alors que dans la tradition anglophone, caractérisée par l'empirisme et le pragmatisme, la primauté est donnée à la réalité à étudier et non au terme qui lui est attribué.

²⁰ Le mouvement de remise en question de la linguistique appliquée et la promotion de la didactique des langues ont été amorcés dès 1972 par M. Dabène et D. Girard. Dans un article publié en 1972, dans *Le Français dans le Monde*, n° 92, sous le titre « Le CRÉDIF en 1972 », M. Dabène écrivait : « Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. [...] C'est dans cette perspective que l'on pourrait parler de didactique des langues, en tant que discipline spécifique en tant que discipline spécifique prenant en considération la nature et la finalité de l'enseignement des langues et pas seulement la nature et le fonctionnement du langage ; [...] » (1972 :10).

²¹ Cette nouvelle discipline fondée par R. Galisson réunit trois composantes majeures : la déontologie qui se préoccupe des devoirs de la didactologie des langues et des cultures et des raisons d'enseigner / apprendre les langues et les cultures étrangères ; la programmatologie qui s'intéresse au contenu linguistique et culturel à enseigner / apprendre ; et enfin, la méthodologie qui étudie la mise en œuvre pédagogique des contenus à enseigner et à apprendre.

ce qui peut être fait en amont de la classe (conception des méthodes de langue), le niveau didactologique qui couvre l'ensemble de ces aspects. En somme, la *didactologie* a émergé à la suite d'une évolution, favorisée par l'avènement d'un paradigme « ascendant » dans la recherche en didactique. Ce paradigme repose sur la conviction que « *c'est dans la pratique que nait la théorie* » (A. Khettab, 2016 : 132).

C. Puren, récapitule ce qui vient d'être dit, en soulignant que l'introduction du terme « didactique » traduit chez ses promoteurs une triple intention²² :

1- le rejet de deux conceptions qui ont dominé auparavant le champ :

- La conception du champ comme un « art », c'est-à-dire un ensemble de savoir-faire pratiques qui relèverait du don personnel et d'une acquisition par la pratique personnelle sur le terrain ;

-la conception scientifique « dépendantiste » (ou « applicationniste ») qui considère le champ comme un ensemble de savoirs-faire (une méthodologie) qui relèvent de l'application de théories externes (linguistique et cognitives) et qui ont introduit depuis les années 50 l'appellation de « linguistique appliquée » ;

2- la revendication d'une conception d'une discipline scientifique mais « indépendantiste » qui pose sa propre problématique et élaborer ses propres hypothèses théoriques ;

3- l'élargissement des emprunts à d'autres sciences autres que la linguistique et la psychologie de l'apprentissage²³.

▪ Didactique des langues-cultures²⁴

L'avènement de l'approche communicative dans le paysage didactique dans les années 70 a été l'un des changements majeurs qui ont profondément marqué la didactique des langues étrangères. Ce changement a entraîné la valorisation de la culture sous toutes ses formes en didactique des langues étrangères et son association à la communication. Les didacticiens ont pris conscience qu'ils doivent être attentifs aux éléments culturels dans l'enseignement d'une langue vivante. Ainsi, il est devenu évident qu'enseigner une langue vivante sans y intégrer les paramètres culturels est non

²² C. Puren, « Didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Cours élaboratif en ligne, p. 3-4, <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-ladlc-comme-domaine-de-recherche/>

²³ Cette conception de la didactique des langues comme une discipline qui se situe au carrefour de disciplines reconnues sera promue par des didacticiens tels R. Galisson et D. Coste. Cependant, en 1986 R. Galisson va rejeter cette conception de la didactique en tant que « discipline carrefour » lorsqu'il a proposé l'appellation « didactologie » à la discipline.

²⁴ De nombreux didacticiens, notamment du FLE, estiment que la mention « cultures » est toujours présente implicitement, du moment où langues-cultures ne peuvent être dissociées. Elle est inhérente à l'apprentissage d'une langue et n'a donc pas besoin d'être mentionnée explicitement.

seulement dénué d'intérêt, mais aussi contre-productif, car la langue se réduirait à de simples mots privés du sens culturel qu'ils peuvent véhiculer. C'est dans ce sillage que la culture va progressivement se substituer à l'enseignement de la civilisation, considérée comme un complément à la langue. Cet enseignement se pratiquait dans les classes de langue étrangères, en marge du linguistique, à travers une collection d'objets et d'œuvres (des dates historiques, des chefs d'œuvre) (Dufays, J-M et Deltour, S.2003 : 10).

C'est à nouveau à R. Galisson que revient le mérite d'avoir proposé en 1986 de rajouter au syntagme « Didactique Des Langues » l'expression « et Cultures »,²⁵ qu'il a ensuite rebaptisé avec un trait d'union « Didactique des langues-cultures » pour marquer l'étroitesse du lien entre langue et culture²⁶. L'affichage d'un double objectif indissociable de « langue-culture » est considéré tout à fait logique par Ch. Puren, dans la mesure où il correspond à l'idée que la discipline doit prendre en charge la totalité de son domaine. Ce dernier écrit : « L'objectif culturel a toujours été central en didactique scolaire, dans la mesure où la langue étrangère, au fil des longues années du cursus, devient progressivement de moins en moins un objectif et de plus en plus un moyen pour la découverte de la/des culture(s) correspondante(s). »²⁷. Ainsi, la culture devient une partie intégrante du cours de langue étrangère, offrant, selon M. Denis, « un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. » (Denise, M. 2000 : 62).

La problématique culturelle ayant pris depuis les années 80 une importance considérable, l'appellation « didactique des langues » ne suffisait donc plus de couvrir le domaine qu'elle désigne. En 1991, le sigle BELC a évolué pour devenir (Bureau d'Etude pour les Langues et les Cultures), afin de refléter les avancées en didactique des langues. Ces avancées « tiennent compte désormais des travaux sur la comparaison et la communication interculturelle, sur les théories du langage, se méfient de l'ethnocentrisme et s'interroge sur la place du français dans le monde » (Cuq, J-P. 2003 : 34).

²⁵ Les travaux de R. Galisson sur la « lexiculture » illustrent parfaitement la notion de langue-culture.

²⁶ Pour J-L. Chiss, il est inapproprié d'associer systématiquement une langue et une culture, car il s'agit de phénomènes très complexes. L'utilisation du trait d'union entre les deux termes tend à figer cette relation. Il est préférable de les dissocier, car à une langue peut correspondre à plusieurs cultures et inversement dans une certaine mesure. Les proximités culturelles existent, même si les langues sont différentes. C'est lui-même qui, à son arrivée en 2003 à l'université Paris 3, avait demandé de changer l'intitulé de doctorat qui était alors intitulé « Doctorat de didactologie des langues-cultures » sous la direction de R. Galisson en « Doctorat de didactique des langues et des cultures ».

²⁷ C. Puren, « Didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Cours élaboratif en ligne, p. 9, <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-ladlc-comme-domaine-de-recherche/>

▪ La notion d'interculturelle²⁸dans le champ de la didactique des langues

La conceptualisation de la notion d'interculturelle²⁹au milieu des années 70, sous l'égide du Conseil de l'Europe (Strasbourg), va consolider encore d'avantage l'indissociabilité de la langue et la culture. L'interculturel, devenu une condition de l'apprentissage des langues (Dufay, J-M et Deltour, S. 2003: 10), s'est imposé dans le champ de la didactique des langues étrangères et seconde depuis le milieu des années 80. Il a conquis sa place dans la didactique du FLES et ne cesse d'évoluer depuis les années 2000, si bien que les auteurs du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) annoncent sous l'impulsion d'une sensibilité plurilingue l'objectif de «compétence plurilingue et pluriculturelle »,³⁰ contribuant ainsi à une éducation éthique, humaniste élargie (Barthélémy, F, Groux, D., Porcher, L. 2011 : 114). Ainsi, la constitution et le développement d'une approche spécifique à la culture, l'approche interculturelle, qui souligne à la fois l'importance de la culture comme finalité de l'enseignement scolaire des langues et comme condition pour un usage responsable de la langue en société, justifient amplement l'appellation « didactiques des langues-cultures » (Puren, C. 2022 :14-15). Le CECRL vise à promouvoir une véritable conscience interculturelle, à même de parvenir à « un développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (Extrait du CECRL).

2. Qu'en est-il aujourd'hui des rapports de la didactique des langues avec la linguistique ?

C. Germain, à la suite d'une comparaison entre le *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde* (publié en 2003 sous la direction de J-P. Cuq) et le *Dictionnaire de didactique des langues* de D. Coste et R. Galisson (publié en 1976), constate que ces deux documents font état de l'évolution historique de la discipline. Du point de vue de la relation entre linguistique et didactique des langues, le *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, marque une distanciation vis-à-vis de la linguistique « applicationniste » (ou « du haut vers le bas) en faveur d'une perspective

²⁸ L'ajout du préfixe « inter » met en évidence l'interpénétration et la circulation mutuelle entre les cultures, soulignant ainsi les avantages réciproques qui en découlent.

²⁹ La notion d'interculturelle est apparue dans le cadre scolaire en 1975 dans les pays occidentaux, en particulier dans le contexte des migrations. A l'origine, elle a été conçue comme une réponse nécessaire pour une meilleure prise en charge des enfants de travailleurs migrants. Cette préoccupation a donné naissance à l'idée que les différences culturelles peuvent constituer une source d'enrichissement mutuel. Le terme s'est progressivement étendu à tous les élèves, en grande partie grâce aux efforts du Conseil de l'Europe et de la Commission des communautés européennes à Bruxelles.

³⁰ C. Puren note que les deux nouveaux objectifs de l'enseignant des langues annoncés dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, cf. COE 2001) qui viennent s'ajouter à l'objectif communicatif de la préparation à la rencontre avec l'étranger – à savoir la préparation au vivre ensemble et au faire ensemble dans une société multilingue et multiculturelle – renforcent encore l'importance de la culture dans l'enseignement des langues en y imposant la prise en compte de toutes les composantes de la compétence culturelle (2022 : 14-15).

plus autonome qui conçoit les concepts d'autres disciplines (comme la linguistique, la psychologie, la sociologie, la pédagogie, etc.) comme des apports pouvant être utilisés pour résoudre des problèmes pratiques dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères et secondes. Cette évolution de la didactique est également mise en évidence par M. Dabène, qui souligne que : « La didactique du français s'est constituée en véritable discipline de recherche à partir du moment où elle s'est dégagée d'une perspective applicationniste pour construire progressivement une discipline autonome avec ses finalités propres. » (Dabène, M. 2013: 140). Dans le même sens, J-P. Cuq corroborent pleinement cette idée en soulignant que le dictionnaire de DDFLES, publié en 2003, marque une évolution conceptuelle importante en se démarquant des sentiers battus de la linguistique appliquée. La linguistique, bien qu'elle demeure la discipline de référence pour la didactique des langues, ne détient plus la place hégémonique qu'elle avait trente ans auparavant (Cuq, J-P. 2015).

Il faut noter par ailleurs que pour certains didacticiens, notamment ceux issus de l'univers de la linguistique et des sciences du langage, à l'image de J-L. Chiss et J-P. Cuq, la linguistique demeure la discipline la plus proche sur laquelle la didactique des langues s'appuie. Ils la considèrent non seulement comme essentielle, mais aussi comme une base incontournable pour le développement et l'approfondissement de cette discipline. Pour J-P. Cuq, l'appartenance de la didactique des langues ainsi que la linguistique³¹ à la sphère des sciences du langage s'impose comme une évidence, étant donné qu'au cœur de la didactique des langues il y a langue et par conséquent le langage³². Ce dernier estime que les fondamentaux de la linguistique tels que la phonétique, la morphologie, la syntaxe, la sémantique, ainsi que les branches nouvelles de la linguistique comme l'analyse conversationnelle, l'étude des interactions revêtent une grande importance pour les didacticiens. Cependant, il précise que la perspective de leur utilisation ne saurait être aujourd'hui applicationnelle. Au contraire, ces disciplines doivent être intégrées comme des données référentielles qui éclairent et enrichissent la réflexion didactique (Cuq, J.-P., 2010).

J-L. Chiss est également d'avis que la linguistique et la plus proche et indispensable à la didactique. Pour lui, pour être didacticien du français ou professeur de français, on ne peut faire l'économie d'une formation en sciences du langage et en linguistique. Il écrit : « La didactique des langues a besoin par définition des sciences du langage, des descriptions et théorisation des langues en présence et des constants renouvellements apportés sur ces plans ; elle ne peut être réduite à l'accomplissement de gestes professionnels, au respect de méthodologie générales plus ou moins vidées de leurs contenus de savoirs linguistiques, à des « arts » de faire la classe (de langue). » (Chiss, J-L. 2009: 130). D'ailleurs institutionnellement, la didactique du français

³¹ La didactique des langues et la linguistique sont considérées comme deux sous-ensembles des sciences du langage distincts, mais interactifs. La divergence qui existe entre les deux disciplines est d'ordre méthodologique dans le sens où la didactique des langues utilise les modélisations proposées sur l'expérience du langage par la linguistique en les orientant vers les problèmes posés par l'enseignement/apprentissage.

³² Pour J-P. Cuq, il convient de ne pas confondre sciences du langage avec la linguistique qui n'est qu'une branche des sciences du langage (2005 : 63).

« langue étrangère et seconde » reste principalement rattachée aux sciences du langage,³³ alors que la didactique du français « langue maternelle » peut avoir pour lieu d'inclusion les facultés de « sciences de l'éducation ».

Dans cette perspective, J-L. Chiss plaide en faveur d'une vision de didactisation interactive, qui met en relief un double mouvement. D'une part, un mouvement descendant, proche de l'applicationnisme, mais qui se distingue de ce dernier en se réalisant *via* la transposition didactique³⁴ qui implique le retraitement et le reconditionnement des apports d'une autre discipline.³⁵ D'autre part, un mouvement ascendant, plus important, émanant de la salle de classe et, plus généralement, du contexte. Ce mouvement soulève des questions didactiques pertinentes, susceptibles d'affecter les disciplines de référence.³⁶ Ce second mouvement de didactique ascendante implique d'examiner dans quelle mesure les problèmes liés à l'apprentissage et l'enseignement des langues peuvent susciter des questions pertinentes pour les disciplines de référence. Dans cette optique, le rôle du didacticien devient celui d'une interactivité entre le terrain pédagogique et les théories de référence, créant ainsi une dialectique essentielle. Ainsi, le didacticien doit articuler un double regard : il doit observer ce qui se passe en classe et maîtriser les théories de référence qui sous-tendent sa pratique.

Conclusion

En conclusion, il apparaît, à travers cette synthèse, que le passage d'une configuration didactique à une nouvelle reflète une évolution épistémologique et/ou conceptuelle propre à un moment donné de l'histoire de la discipline.

³³ J-L. Chiss cite l'exemple de la Sorbonne nouvelle-Paris 3 où le master en didactique des langues qui était jusqu'à un passé récent inclus dans le master des sciences du langage. Le doctorat en didactique et en sciences du langage font partie de la même école doctorale.

³⁴ Pour J-L. Chiss, la transposition didactique est une mouture très élaborée de l'application, une conception plus exigeante du même phénomène.

³⁵ Selon J-P. Cuq, cette perspective n'est pas applicationnelle, mais elle est plutôt référentielle. Elle se situe, selon J-L. Chiss, dans une logique d'apports d'une discipline autre à la didactique.

³⁶ A titre d'exemple, la diversification des supports en français langue étrangère et en français langue maternelle (textes, discours) a stimulé les travaux sur les typologies discursives, contribuant ainsi au développement de la linguistique textuelle et discursive. La sociolinguistique et la psycholinguistique interagissent constamment avec la didactique des langues, parce qu'il est important d'examiner les contextes, les situations d'enseignement des langues, les contacts entre les langues dans la société, la famille, l'école. Parallèlement, il est tout aussi important d'étudier les itinéraires d'apprentissage, les réussites et les erreurs d'appropriation en relation avec les progressions prescrites. Les évolutions méthodologiques en français langue étrangère témoignent de la relation avec les sciences du langage.

Liste des références bibliographiques :

- Altet, A. (2009). De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques In : A. Vergnious (dir.). *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives*, Caen : Presses universitaires de Caen. Disponible sur :
<http://books.openedition.org/puc/8138>
- Barthélémy, F., Groux, D., Porcher, L. (2011). *Cent mots pour Le français langue étrangère*, L'Harmattan.
- Benhamla, Z. (2012). « De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoires de concepts », *Synergie Algérie*, n°15.
- Berthet, M. (2010). « De l'IPFE à l'UFR de didactique du français langue étrangère. Enjeux disciplinaires et institutionnels (1960-2000) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, 44. <http://journals.openedition.org/dhfles/2786>
- Bronckart, J-P. et Chiss, J-L. (2002). « Didactique des disciplines », *Encyclopédia Universalis*. <http://archive-ouverte.unige:37505>
- Chiss, J-L. (2016). *Voies multiples de la didactique du français. Entretiens avec Suzanne-G. Chartrand, Jean-Louis Chiss et Claude Germain*, Presses de l'Université du Québec.
- Coste, D. (1997). « De la linguistique appliquée à la didactique des langues. Quelques aspects de la scène française », *Babylona*. Disponible sur: <http://new.babylonia.ch/1997/12/01/1997-n4>.
- Cuq, J-P. (2015). « Donner un sens plus pur aux mots de la tribu », Dotoli giovani. La lisibilité du dictionnaire, Hermann. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02119780>
- Cuq, J-P. (dir), (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris.
- Daniel Véronique, G. (2022). « Contre l'applicationnisme linguistique, la didactologie des langues-cultures », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. <http://journals.openedition.org/dhfles/>
- Entretien avec Dabène, M. (2013). « Questions et débats sur l'histoire de la didactique du français. 1965-2007 : quelques 40 ans de déambulations dans les territoires de la didactique du français », *Recherches en didactiques*, n°15.
- Denis, M. (2000). « Former les élèves à l'interculturel », In : *Dialogues et cultures*, n°44. <http://www.francparler.org/dossier/interculturelformer.htm>
- Dorier, J-L. Leutenegger, F. & Shcneuwly, B. (2013). « Introduction. Le didactique, les didactiques, la didactique », In : J-L Dorier, F. Leutenegger et B. Scneuwly (Eds), *La didactique en construction, constructions des didactiques*, De boeck.
- Dufays, J-M et Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Pierre Margada.
- Galisson, R. (1986). « Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)- D/DLC », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 79.
- Germain, C. « Didactique des langues et/ou linguistique appliquée ? A propos des dictionnaires sur la didactique de Coste et Galisson (1976) et de Cuq (2003) »

- Khettab, A. (2016). « La didactique du FLE : une discipline en construction », *Revue Algérienne des sciences du langage*, vol. 1, n°2, Alger, novembre.
- Puren, Ch. « Didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Cours élaboratif en ligne. <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-ladlc-comme-domaine-de-recherche/>
- Puren, Ch. (2018). « Les notions de « didactique » et de « pédagogie » du point de vue de la didactique des langues-cultures : approches historiques et enjeux actuels ». https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4624716/mod_resource/content/1/PUREN_2018h_P%C3%A9dagogie-didactique_v2_2018.pdf
- Puren, Ch. (2022). Le point de vue d'un didacticien des langues-cultures sur les relations entre sa discipline et les sciences du langage, *Passerelle*, vol. 11, n°. 01
- Halté, J-F. (1992). *La didactique du français*, Que sais-je? PU de France.
- Schneuwly, B. (1990). « Didaktik/Didactiques », *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, vol. 12, n° 3.
- Springer, C. (2015). « Et si la didactique des langues faisait fausse route ? », Defays, J-M. 20 ans de FLES- Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015, EME. Editions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01452265/document>
- Véronique, G.D. « Contre l'applicationnisme linguistique, la didactologie des langues-cultures », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*. <http://journals.openedition.org/dhfles/9056>

Chapitre V:

**La question du pluri-multi/ inter/ trans
disciplinarité des didactiques**

Chapitre 5 : La question du pluri-multi/ inter/ trans disciplinarité des didactiques

« Même si toute discipline de recherche possède une certaine autonomie (caractérisée notamment par des questions, un corps théorique et un objet scientifique) qu'elle cherche sans cesse à préciser, aucune ne peut vivre en autarcie, repliée sur elle-même sans relation avec les autres » (Reuter, Y. (dir.) 2010 : 79).

Introduction

En didactique, la question des échanges et des emprunts aux autres disciplines, notamment des disciplines de références ou des disciplines contributoires, est au cœur de la problématique de l'autonomie scientifique de la didactique. Cette question soulève un problème majeur : le risque de l'applicationnisme,¹ qui pourrait menacer de fragiliser des assises épistémologiques du champ en se dressant contre de la construction d'une spécificité théorique de la discipline. Ce risque se manifeste par la perception de la discipline comme une simple application de savoirs émanant d'autres disciplines reconnues et bien constituées.² Comme le font remarquer B. Daunay et Y. Reuter « ... le risque de l'applicationnisme n'est pas totalement écarté de notre champ, la didactique passant parfois, y compris chez les spécialistes, pour l'application de savoirs élaborés dans d'autres disciplines » (2011 : 16).

1. L'applicationnisme en didactique

L'applicationnisme consiste notamment à penser que le transfert d'une théorie « savante » empruntée à un domaine (une théorie linguistique, par exemple) sur le terrain scolaire peut à lui seul les problèmes de l'enseignement et des apprentissages (Reuter, Y. 2019 : 138).

2. L'applicationnisme : un double défi

L'applicationnisme dans le champ de la didactique pose un double défi :

- celui de l'applicationnisme direct qui tend à calquer les objets et méthodes émanant des « disciplines contributoires» ;
- celui de l'applicationnisme indirect, qu'il n'est pas toujours possible d'éviter en didactique.³ Il se produit lorsque des savoirs scientifiques (notions ou démarches)

¹ Le terme « applicationnisme » est souvent utilisé de manière péjorative.

² Cette dépendance apparaît également au plan institutionnel du fait que la discipline s'inscrit dans des structures qui lui impriment leurs marques -institutionnels, théorique, méthodologique- (ex : la didactique du français est intégrée dans les UFR de lettres, de sciences du langage ou de sciences de l'éducation).

³ Il s'agit d'une forme d'applicationnisme que la didactique a paradoxalement, à la fois combattu et promu. Lorsque des savoirs construits ou convoqués pour la recherche didactique sont façonnés dans le

issus des disciplines contributoires sont introduits sans un effort de reconfiguration interne à la didactique, c'est-à-dire sans que ces apports soient réinterprétés et intégrés à la nature et au cadre du champ didactique.

3. Didactique des langues étrangères : le double applicationnisme théorique et pratique

Un double applicationnisme théorique et pratique, voire technologique, a marqué et marque encore la didactique du français, illustrant la tension entre la recherche académique (description, compréhension, explication des phénomènes didactiques) et les recommandations d'action (déduction d'un programme d'action à partir d'un programme scientifique) (Daunay, B. et Reuter, Y. 2011: 16).

R. Galisson décrit, en stigmatisant en ces termes, l'action des applicationnistes au temps de la linguistique structurale dominante⁴ : « Les dépendantistes, ou applicationnistes inféodent l'enseignement/ apprentissage des langues à des disciplines de référence prestigieuses (comme la linguistique, la psychologie ...), auxquelles ils empruntent les théories qu'ils préconisent pour la classe. [...] Les applicationnistes pratiquent donc la théorisation externe (les théories qu'ils recommandent sont des produits d'importation), en adoptant une attitude heuristique d'origine extra-domaniale (ils partent d'une théorie « étrangère », qu'ils cherchent, à planter sur le terrain de l'enseignement/apprentissage des langues ; leurs interventions ne sont pas déterminées par l'attente des praticiens) » (1994 : 28).

Ce double applicationnisme prend diverses formes - pratique, cognitif et technologique - et continue encore d'influencer le domaine de l'enseignement des langues. Selon C. Puren, cela provoque « des effets pervers sur le terrain, en générant des simplifications de la problématique didactique, qui est par nature complexe » (2022 : 08).

Théorique : Quand il y a relation descendante entre une approche théorique « académique » et une application théorique didactique. Exemple : Quand un concept issu d'une théorie du texte ou de la littérature de la linguistique est sorti de son champ initial pour être introduit dans le champ didactique, parfois sans un travail de recontextualisation théorique.

cadre théorique où ils prennent sens, les savoirs conçus comme outils pour l'enseignement, des savoirs destinés à la classe (des objets d'enseignement) (Daunay, B. et Reuter, Y. 2008 : 57-58).

⁴ L'applicationnisme, sous ses deux formes (linguistique et cognitif), a eu un rôle important dans l'émergence, à partir des années 50, du champ de la didactique des langues étrangères, notamment du FLE en France. Cela s'est fait sous l'influence de la méthodologie audio-orale américaine, dans laquelle l'exercice structural d'entraînement oral intensif, inspiré de l'analyse distributionnelle et du behaviorisme, combinant donc un applicationnisme linguistique et cognitif (la théorie psychologique behavioriste), a joué un rôle important.

Pratique⁵ : Quand s'opère une relation descendante entre une approche théorique (linguistique ou cognitif⁶) et une approche technologique⁷ (Exemple : l'application de savoirs théoriques sur la langue dans l'enseignement grammatical)⁸.

4. L'ouverture des didactiques aux autres disciplines scientifiques

Les didactiques, tout comme les autres domaines des sciences humaines et sociales, s'enrichissent constamment des avancées théoriques et méthodologiques provenant d'autres disciplines scientifiques, souvent appelées disciplines contributoires, qu'elles s'efforcent d'intégrer et de reconfigurer dans leurs propres champs. Dans cette perspective, les didactiques font appel à d'autres savoirs disciplinaires scientifiques pour rentrer dans leurs objets, pour recueillir leurs corpus, pour construire leurs méthodologies et développer leurs analyses (Cadet, L.). À titre d'exemple, la didactique du français langue étrangère sollicite plusieurs disciplines, notamment la psychologie, les sciences de la cognition et notamment les sciences du langage, avec lesquelles elle garde encore des liens privilégiés.⁹

Parmi les raisons plaident en faveur de la confrontation disciplinaire en didactique, on peut citer les points suivants :

⁵ L'applicationnisme de type pratique est resté longtemps très présent, voire dominant, chez les inspecteurs et formateurs de l'enseignement scolaire français des langues. Il s'est imposé particulièrement à l'époque où la réflexion sur l'enseignement des langues s'est focalisée sur les considérations méthodologiques. Il a refait surface dans des organismes internationaux tels que le Conseil de l'Union européenne qui considère que l'amélioration de l'apprentissage des langues peut être obtenue en identifiant simplement les « meilleures pratiques » et en les diffusant.

⁶ Ce type d'applicationnisme s'est fortement réactivé depuis quelque temps, en raison du développement des sciences cognitives.

⁷ L'applicationnisme technologique, qui a fait son apparition dans la méthodologie audiovisuelle, a connu un regain d'intérêt significatif avec l'avènement des environnements numériques, largement adoptés aujourd'hui dans le contexte de l'enseignement à distance ou hybride.

⁸ Cette forme d'applicationnisme est souvent indiquée dans les publications scientifiques de didacticiens par l'utilisation du syntagme « approches théoriques et didactiques ». Ceci met en relief deux références : une dimension théorique relevant de disciplines académiques non didactique et une dimension applicative dévolue à la didactique.

⁹ L'ouverture aux autres disciplines a généré, du côté de la didactique du français, un éclatement en sous didactiques, utilisant des approches relevant de paradigmes des disciplines de référence. Ceci a entraîné la constitution de sous champs théoriques divers (linguistique = didactique de la langue, littérature = didactique de la littérature...). Il est également observable à travers les différentes didactiques existantes (didactique du français langue première, didactique du français langue étrangère et seconde, didactique de la langue de scolarisation, didactique de la langue de spécialité...), ce qui favorise une diversification des formes d'ancre des questions didactiques et encourage le dialogue entre les disciplines diverses. Il apparaît aussi à travers les nouvelles formes de collaborations qui se manifestent dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et seconde, avec l'émergence de nouveaux champs de spécialisation qui précisent les thématiques soulevées (sociodidactique, didactique du plurilinguisme, didactique cognitive, didactique professionnelle, didactique comparée...).

4-1. Le « système didactique » : le lieu de fondement interdisciplinaire des didactiques

L'adoption du « système didactique » comme cadre de référence confirme implicitement la nature interdisciplinaire des didactiques. Les questions des contenus, des enseignements et des apprentissages que les didacticiens traitent, les amènent à s'interfacer avec diverses disciplines de référence scrutant dans ces trois éléments et leurs interrelations.

4-2. La nature complexe des questions d'ordre didactique

En raison de la complexité des questions auxquelles la didactique est confrontée, elle doit inévitablement recourir à des analyses et des traitements faisant appel à diverses sources de compréhension des problèmes liés à l'enseignement et à l'apprentissage, en raison de la diversité des paramètres impliqués. Cela nécessite d'articuler, de relier et de croiser les apports et les points de vue provenant d'autres domaines des sciences humaines et sociales.

Ceci dit, pour trouver des solutions aux problématiques qu'elle définit, la didactique ne peut se suffire d'elle-même, ni du secours exclusif d'une seule et unique discipline, mais elle s'appuie au besoin sur une variété de disciplines de recherche. L'objet d'étude de la didactique impose donc la prise en compte plusieurs variables composites à la fois d'ordre cognitif, langagier, social, psychologique, culturel, éducatif, institutionnel et anthropologique. Nos objets de recherche, écrit J-P. Narcy-Combes, « ne sont jamais des items isolés et/ou isolables, il s'agit d'interaction(s) d'objets dans des systèmes complexes, dont on peut dire que chacun d'entre eux est le résultat d'études dans une, ou plusieurs, des sciences sur lesquelles la didactique se fonde. » (2002 : 35-36).

Evoquant le cas de la didactique des langues-cultures, C. Puren souligne que cette dernière est marquée par *le paradigme de la complexité* qui nécessite, d'une part, la recherche des multiples relations qu'il est possible d'établir entre les éléments opposés (par exemple entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage, la langue et la culture, la logique objet et la logique sujet, l'orientation produit et l'orientation processus, l'authenticité et l'artificialité, la forme et le sens, etc.) et, d'autre part, l'enchaînement des différentes perspectives pour percevoir la complexité des objets (2003b : 4-5). La recherche de l'efficacité impose donc à la didactique le souci « d'intégrer [...] les acquis de plusieurs disciplines de référence, et singulièrement, des disciplines ayant trait au processus d'enseignement, d'apprentissage et/ou d'acquisition. » (Bronckart, J-P. 1989 : 54).

Ainsi, les didactiques empruntent plusieurs concepts provenant d'autres disciplines scientifiques (transposition, représentation, situation-problème, pour ne citer que ceux-là qui ont été réinterprétés dans le cadre de différentes didactiques

disciplinaires. Ils ont d'ailleurs fait l'objet de nombreuses études et de vifs débats et ont servi à cerner des problématiques de recherche, à élaborer des cadres théoriques adéquats pour les activités de recherche en didactique et à penser et orienter les situations d'enseignement. Aussi, les emprunts se font aussi en fonction des contenus des matières scolaires et des rapports (direct, indirect ou même symbolique) qu'elles entretiennent avec le type de savoir élaboré par les disciplines de références. Il convient de noter que la situation diffère donc entre la didactique de la physique ou de la chimie qui vise l'appropriation d'une partie du savoir « savant » et la didactique de la langue maternelle ou de la langue étrangère qui ne peuvent viser, à long terme, l'appropriation du savoir linguistique proprement dit (Bronckart, J-P. 1989 : 55).

5. Les dimensions de l'ouverture disciplinaire en didactique : interactions et enrichissements croisés

Les didactiques ne peuvent donc vivre en autarcie, elles sont caractérisées par leur ouverture aux autres disciplines, dites contributoires et « forment ainsi de véritables entités disciplinaires pluridisciplinaires » (Hofstetter, R. et Schneuwly, B. 2013 : 40). D'un côté, elles empruntent aux disciplines contributoires (psychologie, sociologie, etc.) pour enrichir leurs approches¹⁰ et, de l'autre côté, elles sont en retour elles-mêmes contributoires aux disciplines dont elles empruntent en leur apportant de nouveaux éléments issus de leurs recherches spécifiques¹¹.

Chaque didactique s'enrichit également de ses échanges, conceptuels et méthodologiques, avec les autres didactiques. Les échanges entre les différentes didactiques engendrent une activité scientifique importante, que certains appellent didactique générale et, d'autres, didactique comparée (Y. Reuter, 2019 : 138). Ces approches générales permettent de dégager des principes communs et de comparer les pratiques didactiques dans différents contextes disciplinaires.

6. Mise au point terminologique : les disciplines de référence, connexes, contributoires

Les didactiques s'appuient sur des disciplines fréquemment désignées par les didacticiens comme des disciplines de référence, disciplines connexes, ou disciplines contributoires. Bien que ces trois termes soient souvent utilisés de manière interchangeable, ils ne recouvrent pas exactement les mêmes réalités.

¹⁰ A titre d'exemple, les travaux sur les fonctionnements cognitifs, les différenciations sociales, l'échec ou la réussite scolaire (Reuter, Y. 2019 : 137).

¹¹ Y. Reuter cite une recherche ayant trait aux rapports entre le fonctionnement des disciplines et le phénomène de décrochage scolaire, menée par une équipe pluridisciplinaire, croisant différents cadres théoriques et différentes méthodes. La recherche a permis de montrer que les didactiques avaient quelque chose à dire, des éléments d'éclairage à proposer sur les phénomènes tels que l'échec scolaire ou les violences scolaires, classiquement étudiés par des disciplines comme la sociologie ou la psychologie. Ainsi, elle a ouvert des pistes de collaboration avec les disciplines comme la sociologie et la psychologie, etc. (2019 : 138-139).

Il est donc essentiel de clarifier le sens de ces notions fréquemment utilisées dans le domaine des didactiques.

- **Les disciplines de référence** sont celles qui ont contribué à la création ou à partir desquelles une nouvelle discipline a pris forme. Un lien de filiation peut toujours être établi, même si au fil du temps, l'évolution de cette discipline peut rendre moins apparent ce lien initial.
- **Les disciplines connexes** se réfèrent aux disciplines et aux recherches développées dans d'autres domaines, à d'autres fins, mais qui présentent un intérêt pour la didactique. Il s'agit de recherches dont les didacticiens peuvent tirer des informations ou des interprétations complémentaires aux leurs. Bien qu'elles portent sur le même objet, ces disciplines développent des aspects complémentaires, ouvrant la voie à des interactions potentielles. Par exemple, les recherches sur la problématique de l'effet-maître peuvent encourager d'autres domaines disciplinaires tels que la psychologie ou la sociologie à aborder le même sujet sous un angle différent, offrant ainsi un éclairage distinct. La confrontation des résultats peut permettre une compréhension plus approfondie de la complexité du phénomène.
- **Les disciplines contributoires** englobent des domaines des SHS où une discipline puise des outils de traitement pour ses données. En didactiques, les *disciplines contributoires* sont des disciplines de recherche qui, de diverses manières, contribuent au processus de recherche mis en œuvre par les didactiques, permettant également des échanges entre différentes didactiques (Reuter, Y. (dir.) 2010 : 79).

A titre d'exemple, on peut citer les cas suivants :

- l'utilisation des outils de l'analyse du discours ou de la linguistique interactionnelle pour l'analyse d'interaction en classe ;
- l'utilisation par les didactiques de concepts opératoires nés dans d'autres secteurs disciplinaires (ex : les concepts comme travail prescrit, travail réalisé, travail réel genre professionnel sont nés dans le champ de l'analyse du travail que les didactiques se sont saisies aussi dans le cadre de leurs analyses du travail de l'enseignant.

En somme, la nature des dialogues et des échanges disciplinaires qu'entretiennent les didactiques semblent aujourd'hui être établie sur la base de :

- ✓ questions de filiation ;
- ✓ la mise en complémentarité, en dialogue, de disciplines dans la façon qu'elles ont d'analyser, de manière différente, un même objet ;

- ✓ la circulation et l'adaptation de concepts ;
- ✓ l'emprunt et l'échange d'outils et de méthodologies d'analyse.

7. Les disciplines « de référence » ou « contributoires » les plus souvent sollicitées en didactique

Elles peuvent être classées en quatre types (Reuter, Y. (dir.) 2010 : 81-83) :

- 1- Les disciplines centrées sur les objets disciplinaires des matières scolaires, liées aux contenus (mathématiques, sciences du langage, littérature, physique, biologie...).
- 2- Les disciplines qui traitent de l'enseignement et/ou les apprentissages comme la pédagogie, les sciences de l'éducation, la psychologie, la sociologie, l'ethnologie...) convoquées de manière variable selon l'objet de recherche.
- 3- Les disciplines portant sur les acteurs, les institutions et les fonctionnements sociaux dans ou en dehors de l'espace scolaire telles que la sociologie, la psychologie, la psychanalyse, l'ethnologie, l'histoire, l'éducation, la didactique comparée...).
- 4- Les disciplines ayant trait aux didactiques elles-mêmes, analysant leur fonctionnement, leurs contenus, leurs méthodes, constituant ainsi des méta-disciplines de recherche (histoire des sciences, épistémologie...).

Enfin, chaque didactique peut servir de source de référence potentielle pour les autres. Par exemple, des concepts comme la transposition didactique ou le contrat didactique, issus de la didactique des mathématiques, sont repris par d'autres didactiques.

De plus, les didactiques jouent également le rôle de disciplines contributoires pour d'autres domaines de recherche.

8. La problématique des termes du dialogue en didactique : vers des approches inter/trans/pluri-multi disciplinaires

La problématique des termes du dialogue et celle de la mise en complémentarité des disciplines est aussi au cœur des préoccupations actuelles que soulève le champ de la didactique. Cette problématique participe au débat portant sur la question de la pluri/inter/trans/ disciplinarité des didactiques, d'une part. D'autre part, elle pose une autre question quant à l'endroit où peut réellement se construire une perspective intégrative de la didactique, entendue comme la discipline où se construisent les problématiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage (B. Daunay et Y. Reuter, 2011 : 15). Cette interrogation est liée à l'ancrage institutionnel des didacticiens, car ceux-ci sont souvent dans diverses structures qui influent sur leurs orientations théoriques et méthodologiques, ainsi que sur leur positionnement par rapport aux disciplines connexes (Dezutter, O. 2006 : 15).

La didactique se caractérise par plusieurs formes de dialogue avec d'autres disciplines scientifiques. Elle est d'abord interdisciplinaire, elle est ensuite pluridisciplinaire, elle est enfin, et surtout, transdisciplinaire (M. Pothier, 2001 : 388). A cela s'ajoute aussi l'intradisciplinarité, résultant de la fragmentation du champ en plusieurs didactiques disciplinaires.

▪ **Pluri-multi/ inter/ trans disciplinarité**

Les notions inter/trans/ pluri-multi/ disciplinarité évoquent différents stades d'échange entre les disciplines, allant de la simple juxtaposition (pluri-multi / disciplinarité), respectant l'autonomie des disciplines, de travaux issus de disciplines différentes ou de cadre de référence différents, à une démarche plus ambitieuse, un niveau élevé de collaboration, qui consiste en une recomposition réciproque (transdisciplinarité) de concepts et de méthodes entre les disciplines. Entre les deux, se trouve une voie intermédiaire (interdisciplinarité) qui s'efforce d'établir des connexions plus ou moins fortes entre les disciplines, tant au plan méthodologique que conceptuel (concepts, outils d'analyse et modes d'interprétation).

▪ **Pluri-multidisciplinarité**

D'après le dictionnaire le nouveau Littré (2005 : 1091), le préfixe "Pluri" dérive du latin "Plures", signifiant plusieurs. En ce qui concerne "Multi", issu du latin "multus", il s'agit d'un préfixe utilisé dans la formation de termes scientifiques, indiquant une grande quantité. Actuellement, "Multi" est largement employé dans le langage courant pour créer des mots tels que "multipoche" ou "multistandard".

Cette approche s'inscrit dans le cadre de la logique disciplinaire, mettant en œuvre l'idée selon laquelle un objet d'étude d'une discipline donnée peut être abordé sous différents angles d'attaque, impliquant plusieurs à la fois. P. Charaudeau souligne que dans le cadre de la pluri-multi disciplinarité « chaque discipline garde son autonomie, ne réinterroge pas ses présupposés au regard de l'autre discipline, et ne fait qu'apporter (entreprise salutaire) son propre éclairage sur un objet d'étude lui-même analysé par d'autres. Il s'agit d'une juxtaposition de points de vue qui délivrent chacun une connaissance particulière sur le phénomène étudié » (Charaudeau, P. 2012 : 4). Autrement dit, la pluridisciplinarité s'emploie à travers une juxtaposition de deux ou de plusieurs sans qu'il y ait de relations directes entre elles (Lenoir, Y. 2020). Chaque discipline aborde la question de manière distincte, permettant ainsi, notamment dans un contexte éducatif, de prendre conscience de la diversité des perspectives disciplinaires sur un même sujet (Samson, Ch. 2019 : 156).

- **Transdisciplinarité**

Selon le dictionnaire Le Nouveau Littré, le préfixe « Trans » provient du latin « trans » et, lorsqu'il est utilisé dans la composition de certains mots, il ajoute à leur signification l'idée de « au-delà », « au travers » (2005 : 1759).

Ainsi, le préfixe « trans » suggère la possibilité de dépasser les frontières établies par chaque discipline sollicitée. En faisant appel à de multiples disciplines, la transdisciplinarité parvient à élaborer ses propres contenus et méthodes à partir de problèmes posés réellement. La collaboration entre disciplines va jusqu'à provoquer « une dilution radicale des frontières, des objets, des concepts et des méthodes des disciplines sous l'effet de leur recomposition réciproque » (Carlo, C. 2015). Dans cette approche, les disciplines existent uniquement pour servir les savoirs situés à l'intersection de ces disciplines. Il en résulte un objet entièrement transversal qui ne peut être défini par l'une ou l'autre des disciplines prises individuellement. L'objectif est d'atteindre une sorte de « vision globale et intégrée qui organise les savoirs disciplinaires en vue de comprendre un objet d'étude complexe » (Derbellay, F. 2011 : 76).

- **Interdisciplinarité**

D'après le dictionnaire Le Nouveau Littré, le préfixe « Inter » exprime un lien de réciprocité (2005 : 8994). Il ne se limite pas à indiquer simplement une pluralité ou une juxtaposition à caractère cumulatif, mais évoque plutôt un espace commun, des interactions réelles entre des savoirs différents.

Cette approche vise à établir un dialogue entre deux ou plusieurs disciplines afin de créer des passerelles entre les connaissances grâce au transfert de leurs outils spécifiques tels que les concepts, les démarches méthodologiques, les techniques, etc. (Lenoir, Y. 2013 : 233). Selon P. Charadeau, elle consiste à "établir de véritables connexions entre concepts, outils d'analyse et modes d'interprétation de différentes disciplines" (2012 : 24). L'interdisciplinarité cherche à mettre en lumière les liens entre les disciplines lorsqu'elles se concentrent sur un même objet. Elle se concrétise donc au sein de disciplines déjà établies, après avoir identifié leurs cadres de référence, comprenant leurs fondements théoriques, méthodologies privilégiées, et modes d'interprétation des résultats.

- **Intradisciplinarité**

Selon le dictionnaire Le Nouveau Littré « Intra » est un préfixe qui signifie « à l'intérieur de » (2005 : 901). Cette notion désigne les interrelations qui se nouent au sein d'une discipline ou entre des disciplines appartenant au même champ disciplinaire en fonction de sa logique interne.

A titre d'exemple, des liens intradisciplinaires peuvent être établis dans le domaine de la didactique des langues entre didactique de la langue étrangère, didactique d'une langue de spécialité et didactique de la langue maternelle. Des concepts tels que le « système didactique », la « transposition didactique », le « contrat didactique » ont été initialement développés dans le cadre de la didactique des mathématiques et ont par la suite émigrés et retravaillés au sein d'autres didactiques, notamment la didactique des langues étrangères. Des liens peuvent être établis par exemple entre différentes disciplines constituant les mathématiques telles que la géométrie, l'arithmétique et l'algèbre. Les relations tissées entre différentes disciplines des sciences humaines et sociales : l'histoire, la géographie et l'économie.

9. L'effort de reconfiguration interne des apports en didactique ou Comment la didactique peut éviter « l'applicationnisme » de sa réflexion ?

En effet, les dialogues et les emprunts avec les disciplines contributoires sont à la fois fréquents et inévitables. Cependant, certains didacticiens, tels que B. Daunay et Y. Reuter, déplorent l'insuffisance des débats théoriques avec ces disciplines contributoires. Ils soulignent l'usage d'objets et de méthodes provenant d'autres domaines sans qu'ils soient clairement délimités et intégrés dans un cadre théorique spécifique à la didactique.

Dans le domaine de la didactique du français, il est souvent constaté que les frontières entre la description linguistique et la description didactique ne sont pas nettement définies (Daunay, B. et Reuter, Y. 2008 : 71).

Quelques exemples cités par B. Daunay et Y. Reuter.

- Lors de l'analyse des interactions en classe, bien que la problématique soit essentiellement didactique en interrogeant les pratiques langagières du système didactique, les méthodes d'analyse utilisées sont plus linguistiques que didactiques
- La notion de sujet, fréquemment évoquée en didactique, n'est pas toujours envisagée dans un cadre théorique spécifiquement didactique. Le sujet décrit tend à être davantage perçu comme un sujet sociologique, psychologique, ou pédagogique que comme un sujet relevant de la didactique.
- La notion de « métalinguistique » est souvent sollicitée en didactique du français sans que soient toujours pensées les différences de construction de la notion par exemple en linguistique, en psycholinguistique, en sociologie, et sans que soient explicitées les modalités d'intégration en didactique des emprunts de cette notion à d'autres disciplines.

A vrai dire, les « disciplines de référence» ou «disciplines contributoires » posent un double problème qui se dresse à l'encontre de la construction d'une spécificité théorique de la discipline : celui de « l'applicationnisme » direct qui tend à

calquer les objets et méthodes émanant des « disciplines contributoires», d'une part, et, d'autre part, celui de l'utilisation de données scientifiques issues d'autres disciplines sans un effort de reconfiguration interne à la didactique, c'est-à-dire sans qu'ils soient réinterprétés et intégrés à la nature et au cadre du champ didactique. Ainsi, il est important de considérer ces disciplines comme *disciplines contributoires* en envisageant de dialoguer avec elles, tout en reconfigurant leurs méthodes, leurs concepts et leurs problématiques. B. Daunay et Y. Reuter soulignent à ce propos que : «La capacité de dialogue avec les autres disciplines va de pair avec une clarification conceptuelle et méthodologique interne. » (2011 :19). Il s'agit donc selon J-P. Cuq d'admettre aussi bien la création de nouveaux concepts et notions propres, mais aussi qu'on peut ou parfois qu'on doit utiliser des concepts et des notions issus d'autres disciplines mais « en les réinterprétant si nécessaire en fonction du nouvel ensemble conceptuel auquel ils doivent s'intégrer. Par exemple, le concept de *langue*, qui est pour les linguistes un objet de description n'est jamais vu dans les dictionnaires de linguistique comme objet d'enseignement et d'apprentissage, ce qui est fondamentalement pour les didacticiens. » (2015 : 51).

Les dialogues avec d'autres disciplines de recherche peuvent s'avérer bénéfiques pour la didactique, tant sur le plan épistémologique que méthodologique, à condition que les contributions soient réfléchies et contextualisées dans le cadre spécifique de la didactique. Ainsi, c'est à travers la spécification didactique des concepts empruntés à d'autres disciplines que la didactique peut éviter l'applicationnisme de sa réflexion. À titre d'exemple, la notion de transposition didactique empruntée à la didactique des mathématiques, a fait l'objet de diverses réélaborations conceptuelles dans différentes didactiques disciplinaires en raison de son impact sur le savoir impliqué dans ces diverses disciplines (El Gousairi, A. 2023). B. Daunay et Y. Reuter soulignent que les confrontations de la didactique avec d'autres disciplines, lorsqu'elles permettent d'éviter le risque d'applicationnisme et rendent possible la spécification didactique des concepts, constituent une source de grande richesse épistémologique (2011 : 72).

Liste des références bibliographiques :

- Bronckart, J-P. (1989). « Du statut des didactiques des matières scolaires », *Langue française*, n° 82, *Vers une didactique du français ?*, mai, Paris, Larousse.
- Charaudeau, P. (2012). « Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales », *Questions de communication*, n° 17.
- Cadet, L. « Didactique, Didactique des langues, Didactiques de langues. Repères épistémologiques, transversalités et spécificités », p. 2. <https://docplayer.fr/20807080-1-didactique-didactiques-des-disciplines-didactique-des-langues-et-pluri-trans-inter-disciplinarites.htmlp>.
- Carlo, C. « Pluri-inter-transdisciplinarité des recherches impliquées dans la description de la langue en usage. Comment penser la porosité des champs de recherche ? », *Recherches en didactique des langues et cultures*, [En ligne], 12-3/2015, mis en ligne le 07 décembre 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/959/> : DOI : 10 4000/rdlc.959.
- Cuq, J-P. « Donner un sens plus pur aux mots de la tribu » *Dotoli giovani. La lisibilité du dictionnaire*, Hermann, pp. 51, 2015, 978-2-807-30715-5. hal-02119780
<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02119780>
- Dabrellay, F. (2011). « Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité », *Nouvelles Perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, vol. 7, n°1, pp. 65-85.
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2011). « De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français », *Pratiques*, n° 149-150.
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2008). « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes », *Pratiques*, 137/138.
- Dezutter, O. (2006). « La didactique du français : discipline singulière ? », *Formation et Profession*, avril.
- Dorier, J-L. Leutenegger, F. & Shcneuwly, B. (2013). « Introduction. Le didactique, les didactiques, la didactique », In : J-L Dorier, F. Leutenegger et B. Scneuwly (Eds), *La didactique en construction, constructions des didactiques*, De boeck.
- El Gousairi, A. (2023). « De la transposition didactique à ses réélaborations conceptuelles : des questions en débat », *Didactiques & disciplines*, vol.1, n°1.
- Galisson, R. (1994). « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues cultures en France : État des lieux et perspective. » *Revue française de pédagogie*.
- Garcia-Debanc, Ch. (2008). « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique avec Jean-François Halté », *Pratiques*, n° 137-138, juin.
- Le nouveau dictionnaire Littré*, (2005). Editions Garnier, Paris.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. « Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines », *Disziplin-Discipline*, 28° colloque (2013) de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, Academic Press Fribourg.

- Lenoir, Y. (2013). « L'interdisciplinarité dans la recherche scientifique : orientations épistémologiques et conditions », *Interfaces Brasil/Canadá. Canoas*, v. 13, n°. 16.
- Lenoir, Y. (2020) « L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire : pour des processus d'enseignement-apprentissage intégrateurs », *Tréma*, n°54.
- Narcy-Combes, J-P. (2002). « Comment percevoir la modélisation en didactique des langues », *ASp* [En ligne], 35-36 | 2002, mis en ligne le 17 septembre 2010, consulté le 12 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1678> ; DOI : 10.4000/asp.1678
- Puren, Ch. (2003). « Pour une didactique complexe des langues-cultures », pp. 4-5. [2003b - Site de didactique des langues-cultures \(christianpuren.com\)](http://christianpuren.com)
- Pothier, M. (2001/3). Formation à la recherche et recherche à la formation en didactique, *Etudes de linguistique appliquée*, n°123-124.
- Reuter, Y. (Dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Eds. De Boeck Université, 2010.
- Reuter, Y. (2019). « Didactiques, disciplines et interdisciplinarité », In : F. Dabrellay, M. Louviot, Z. Moody, (dir.). *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité*, Eds Alphil, P.U. de suisses.
- Samson, Ch. (2019). « Existe-t-il une didactique de l'interdisciplinarité ? Illustration à partir des problématiques environnementales selon un modèle québécois novateur », In : F. Dabrellay, M. Louviot, Z. Moody, (dir.). *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité*, Eds Alphil, P.U. de suisses.

Chapitre VI :
La discipline scolaire en questions

Chapitre 6 : La discipline scolaire en questions

1- Notion de « discipline »

La notion de « discipline » n'est pas uniquement réservée aux domaines de l'enseignement et de la formation scolaire. Dans son acceptation large, le terme discipline est le nom qu'on attribue à toute pratique instituée ou codifiée, que ce soit un métier, un art, un sport ou un artisanat.

Il est donc clair que la polysémie qui affecte la notion de « discipline » ne peut passer inaperçue. M. Coquidé souligne à cet effet que « l'homonymie du terme discipline – utilisé également pour l'enseignement scolaire, l'enseignement universitaire et pour les sciences académiques-, peut conduire à une forme d'homologie, à des ambiguïtés de visées et à des confusions épistémologiques » (Coquidé, M. 2008 : 52).

De plus, la notion de discipline sert aussi bien à identifier les différentes disciplines placées à chaque niveau de la scolarité et qui font l'objet d'apprentissage par les élèves que pour désigner l'enseignement universitaire dans la reconnaissance des différentes sciences académiques. Le terme indique donc l'organisation de savoirs au sein de deux instances institutionnelles différentes : académique et scolaire. Par conséquent, alors que les sciences peuvent être désignées comme des disciplines, l'inverse n'est pas du tout vrai.

1-1. Discipline scientifique –académique-

De manière générale, selon Ph. Perrenoud, on peut considérer qu'une discipline scientifique renvoie à « un champ de savoirs et à des pratiques d'enseignement et de recherche organisées selon les principes de la méthode expérimentale (au sens large) et du débat critique comme fondements de la connaissance. L'idée de discipline scientifique suppose une forme de clôture sociologique, une identité revendiquée, une existence et une reconnaissance institutionnelles, des réseaux spécifiques de communication et de controverse (sociétés scientifiques, revues, congrès) » (Perrenoud, Ph. 2001).

De son point de vue, M. Coquidé stipule que la discipline scientifique « comprend donc les objets et les projets de recherche, les constructions théoriques distinctives, les procédures d'investigation et de validation, et son existence exige une visibilité, par les revues ou les sociétés savantes qui mettent en exergue son nom et, surtout, des chercheurs qui s'identifient comme praticien de cette discipline » (Coquidé, M. 2008 : 53).

Dès lors, on comprend que la notion de discipline est entendue au sens de connaissances et de savoirs constitués, spécifiques à un champ d'étude particulier. Les disciplines sont fondées sur la logique de division du travail ou de spécialisation,

servant ainsi de cadre de validation des connaissances.¹ Les disciplines offrent une manière spécifique d'interpréter le monde, tout en étant des espaces où les connaissances sont produites et diffusées. Elles reposent sur un cadre conceptuel organisé autour d'un ensemble cohérent de concepts, de notions et de méthodologies qui leur sont spécifiques².

1-2. Au cœur de l'institution scolaire : la discipline

Les contenus scolaires sont structurés en « disciplines scolaires », chacune ayant son propre projet didactique visant à aider les élèves à acquérir des connaissances spécifiques dans ces domaines.

Qu'est-ce qu'une discipline scolaire?

La notion de discipline scolaire englobe divers termes utilisés pour décrire les connaissances ou les contenus enseignés à l'école. Elle a d'abord été appelée « branches », « matières » et même « facultés », avant de devenir couramment utilisée pour décrire l'organisation des connaissances dans l'ensemble du système éducatif. Elle est désormais synonyme de termes usuels tels que « contenus d'enseignement » ou « matières scolaires », qui ont leurs équivalents en anglais avec « school subject » ou « subject matter ».

La discipline scolaire est représentée comme « une collection d'objets : des dates en histoire ; des cartes en géographie ; le corps humain en biologie ; des fonctions grammaticales en français, etc.

- Une discipline est une série d'activités plus ou moins routinières, plus ou moins stéréotypées : faire une dictée en français ; résoudre des équations en mathématique ; jouer des sketchs en anglais ; faire des expériences en biologie, etc.
- Une discipline est une image culturelle qui se réfère à des pratiques sociales : la pratique du sport de loisirs ou de compétition pour l'EPS ; le rôle du calcul dans la vie courante pour les mathématiques ; la place de l'orthographe dans la société pour le français ; l'omniprésence de l'informatique pour la technologie, etc. » (Matagne, P.).

¹ De nouvelles disciplines peuvent émerger grâce à un processus d'hybridation ou de fusion de différentes traditions disciplinaires, à l'instar de la biochimie, par exemple. Ce processus est soutenu par son institutionnalisation à travers des revues spécialisées, des colloques, des laboratoires et des chaires universitaires... et la reconnaissance d'une nouvelle communauté de chercheurs.

² Différentes disciplines scolaires ou savantes – académiques - peuvent aborder un même objet d'étude, mais chacune adopte des perspectives spécifiques, ce qui entraîne des modalités distinctes de découpage théorique et méthodologique de la réalité étudiée. Des thèmes tels que la mondialisation ou les classes sociales, pour ne citer que ces deux exemples, sont traités dans diverses disciplines telles que la littérature, l'histoire, la philosophie, l'économie, etc., mais en mobilisant des concepts, des problématiques et des références propres à chaque discipline. Dans cette optique, une approche interdisciplinaire peut s'avérer intéressante pour la formation des apprenants.

Pour Y. Reuter « Une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école» (2010 : 85).

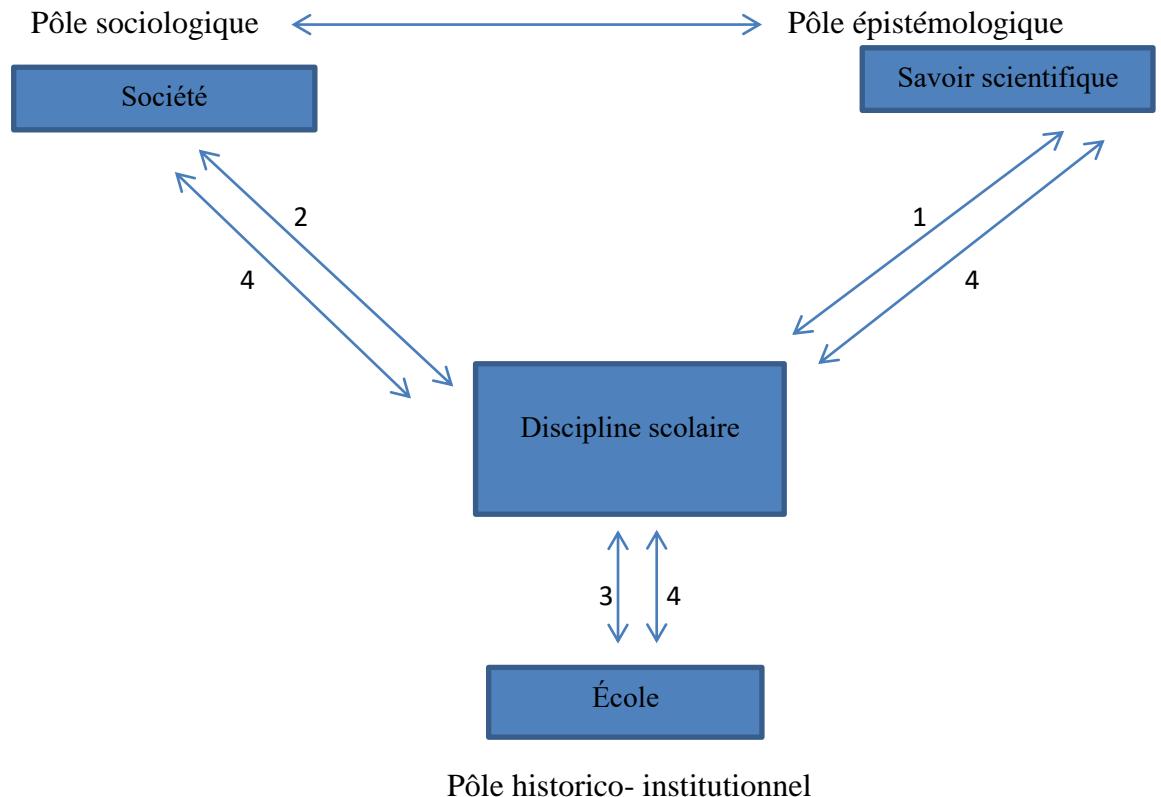
On peut ainsi constater que la notion de discipline scolaire est complexe, regroupant un ensemble d'éléments, d'activités routinières et de représentations culturelles enracinées dans divers domaines d'études. Dans une perspective plus large, elle est appréhendée comme une construction sociale qui organise les contenus à enseigner ainsi que les méthodes d'enseignement, en cohérence en cohérence avec des objectifs éducatifs spécifiques.

2. La discipline scolaire : trois principales conceptions

Du point de vue de leurs contenus et de leurs finalités, les disciplines scolaires articulent, selon A. Hasni, trois conceptions fondamentales ayant contribuées à la constitution des différentes disciplines scolaires (2000).

- La conception épistémologique -didactique- qui implique le pôle épistémologique et disciplinaire.
- La conception sociologique qui implique la société.
- La conception historico-institutionnelle qui implique l'école.
- Ces trois dimensions (la société, l'école et les savoirs scientifiques) interagissent dans la production des disciplines scolaires.

Figure proposée par Y. Lenoir :



Principales conceptions des disciplines scolaires

2-1. Les conceptions mettant en avant une vision « descendante »

- **Dimension épistémologique** ou la conception prônée par les didacticiens, considérant la discipline scolaire comme prolongement de la discipline scientifique. La légitimité du savoir scolaire est donc fondée sur sa liaison avec la discipline scientifique de référence.³ Les contenus d'enseignement, organisés et structurés, par le biais d'un processus de transposition didactique, dans le cadre de la discipline scolaire, sont reliés aux savoirs savants.

Disciplines savantes –scientifiques, académiques- ou de référence

Les disciplines scientifiques (de recherches) et académiques (universitaires) incarnent deux formes d'une même réalité, utilisées pour mieux couvrir les savoirs savants.

³ Dans cette optique, le savoir scientifique n'est pas considéré comme un produit importé tel qu'il est du milieu scientifique au milieu scolaire, mais il est le résultat d'un travail d'adaptation à ce milieu et au niveau des élèves via un processus connu sous la notion de « transposition didactique », impliquant une sélection et une transformation. Ce processus désigne les transformations que subit un objet de savoir pour devenir un objet d'enseignement : le passage du savoir savant à un savoir enseigné.

- **disciplines scientifiques ou de recherches ou académiques** : Elles font référence à des connaissances ou savoirs dans leur production, le savoir savant tel qu'il émane de la recherche. Ce sont des savoirs qui sont en mouvement et constamment en cours de (ré) élaboration au sein de la communauté des chercheurs.
- **disciplines universitaires** : Les disciplines universitaires résultent des avancées scientifiques. Elles évoluent grâce aux avancées de la recherche et sont transmises par des experts dans le domaine. Leur objectif principal est de former des spécialistes compétents dans leur domaine respectif. Dans l'enseignement supérieur, les disciplines académiques ont une fonction double : l'une a trait à la recherche et l'autre à l'enseignement. La dualité entre la recherche et l'enseignement est cruciale dans l'enseignement supérieur, car elle permet à la fois de nourrir de nouvelles connaissances par la recherche et de les transmettre par l'enseignement.

On comprend donc que ces deux formes de disciplines réunies font référence à une même réalité et remplissent ainsi une fonction double.

- l'espace de recherche : les connaissances ou les savoirs dans leur production,
- l'espace d'enseignement : la transmission des connaissances et des savoirs.

Comme le note B. Schneuwly « Les disciplines scientifiques (et académiques) constituent en effet des réseaux complexes définissant des objets de connaissance, des manières de les explorer, des modes de communication à leur propos et des démarches de formation pour s'approprier ces organisations particulières de savoir, ces « modes de pensée ». Il s'agit de « discipliner » les esprits- ici apparaît l'étymologie du mot-, de leur imposer une certaine manière de penser ; de créer, pour utiliser le vocabulaire qu'utilise Bourdieu lui-même, un « habitus disciplinaire, à savoir des schèmes communs de perception et d'appréciation des savoirs scientifiques et académiques » (2012 :34).

Pour M. Coquidé « Une discipline scientifique comprend donc des objets de recherche, des constructions théoriques distinctives, les procédures d'investigation et de validation, et son existence exige une visibilité par des revues ou les sociétés savantes qui mettent en exergue son nom, et surtout des chercheurs qui s'identifient comme praticiens de cette discipline » (2008 : 53).

Disciplines scolaires

Dispensées par des enseignants,⁴ les disciplines scolaires sont destinées aux élèves ; elles ont pour objectif de les faire apprendre au sein d'institutions qui se

⁴ Les disciplines scolaires sont enseignées par des enseignants qui, pour beaucoup d'entre eux, ne sont pas nécessairement des spécialistes dans chaque domaine. Par exemple, les enseignants du primaire sont souvent des enseignants polyvalents chargés d'enseigner plusieurs matières, ce qui implique de maîtriser les connaissances de référence dans plusieurs disciplines académiques. Cette polyvalence représente une tâche complexe en soi.

chargent de cette mission, en l'occurrence l'école. Les disciplines scolaires représentent « un cadre organisateur des apprentissages, une modalité de classification des savoirs et de cadrage des activités des élèves » (Beitone, A.). En constante reconfiguration, elles sont caractérisées par leur aspect créatif et novateur. Les disciplines scolaires évoluent au fil du temps, leurs contenus sont régulièrement actualisés, souvent sous l'influence de leurs didactiques.⁵Ainsi, de nouvelles disciplines peuvent émerger, tandis que d'autres disparaissent.⁶

La vocation des disciplines scolaires ne réside pas dans la formation de spécialistes, même si la plupart sont structurées de manière à introduire les élèves aux principaux domaines de connaissances véhiculés par les disciplines scientifiques (Hasni, A. 2000 : 106). L'école, en tant qu'institution chargée de la transmission des savoirs dans la société, est organisée en disciplines qui reflètent de manière complexe et non mécanique la forme essentielle de production des savoirs scientifiques que constituent les disciplines scientifiques (Schneuwly, B. 2014 : 19).

▪ **La conception sociologique**

Elle met en relief les influences et les attentes de la société : la société en général et les milieux sociaux spécifiques en particulier. Dans cette perspective, la discipline scolaire est perçue comme des constructions socialement déterminées qui reflètent les enjeux et traduisent des rapports de forces divergents et les tensions dans la société à un moment donné. Ce sont ces attentes qui déterminent les finalités des disciplines scolaires, ainsi que la nature des savoir à considérer

2-2. Dimension mettant en avant une vision « ascendante »

▪ **La conception historico-institutionnelle :** Elle considère les disciplines scolaires comme un produit historique qui se constituent d'abord dans l'école, c'est-à-dire comme un produit d'une culture propre de l'école qui s'inscrit dans un projet de formation de l'apprenant. Elle met donc en relief l'autonomie d'action qu'exerce l'école dans la formation des disciplines. A titre d'exemple, la grammaire enseignée à l'école (grammaire scolaire) n'est pas l'adaptation d'une grammaire savante, mais une méthode pédagogique qui a été créé de toutes pièces dans l'école et pour l'école.

⁵ La didactique de la discipline contribue à la recomposition et même à la création des disciplines ou des matières scolaires (ex : les sciences technologiques à l'école primaire, la technologie au collège).

⁶ Les disciplines scolaires font souvent face à ce que Y. Chevallard qualifie de risque « monumentaliste », une tendance à figer les connaissances sur elles-mêmes, à les isoler dans un autarcisme épistémologique, et à leur ôter leur raison d'être. Une approche des savoirs de cette manière conduit à un enseignement formel et dépourvu de motivation, se limitant à de simples reproductions et entraînant un appauvrissement de l'expérience éducative. Par conséquent, les savoirs sont souvent enseignés principalement comme un moyen de distinction et de classement des élèves, sans que l'on sache réellement à quelles questions ils répondent et à quelles fins ils peuvent servir.

3. Production de « l'enseignable » : la visée fondamentale des disciplines scolaires

La discipline est une forme (construction) historique et sociale qui appartient, selon A Chervel, à la culture de l'école (propre à la logique scolaire) et qui a pour visée fondamentale de fabriquer de « l'enseignable » ou ce qui s'enseigne pour « rendre possible l'enseignement » (Chervel, A. 1988 : 90).

Ces constructions reposent sur des savoirs scientifiques et des pratiques sociales de référence, rendues enseignables via un processus de transposition didactique, incluant sélection et transformation⁷.

4. L'essence des disciplines scolaires : la disciplinatio

La disciplinatio, ou le fait de discipliner, désigne le processus par lequel un élève est exposé à des modes spécifiques de penser, de parler et d'agir propres à une discipline particulière, afin de les assimiler et de développer ses capacités et sa personnalité. Ce processus est réalisé à travers divers dispositifs didactiques mis à disposition des enseignants, qui servent à transformer les manières de penser, de parler et d'agir des élèves (Hofstetter, R. et Schneuwly, B. 2019 :51).

5. Les fonctions assurées par les disciplines scolaires

C'est à travers les disciplines scolaires que l'objectif général de l'école se concrétise en offrant un enseignement cohérent qui vise le développement de la personne dans toutes ses dimensions.

Dans leur spécificité complémentaire, les différentes disciplines, structurant un parcours scolaire, assurent les fonctions déterminées par des programmes officiels et délimitent les domaines de connaissance et d'actions sociales variées qui deviennent objet d'enseignement et d'étude. Danièle Manesse souligne que « C'est un ensemble de savoir-faire et de connaissances, les contenus disciplinaires, relevant d'objectifs explicitement déterminés par des programmes officiels, et qui s'enseignent par le biais d'exercices et de pratiques de classe définis, parmi lesquels les modes d'évaluation des connaissances » (Baillat, G. 1997 :89).

Les disciplines scolaires visent à atteindre trois fonctions essentielles à la formation des apprenants :

⁷ Pour A. Chervel, la transposition n'est - ni vulgarisation, ni adaptation de la « culture savante ». Le « savoir enseigné » n'est pas constitué d'un savoir savant rendu plus accessible par la pédagogie. Par exemple, la grammaire scolaire n'est pas l'adaptation d'une grammaire savante, mais une méthode pédagogique spécialement créée par l'école – notamment au cours du XIXe siècle - pour apprendre l'orthographe aux petits Français.

- assurer la construction du savoir,
- exprimer ce savoir en savoir-faire,
- favoriser le savoir-être à travers la mise en relation avec la réalité.

Chacune des disciplines proposées dans un parcours scolaire ne peut se concevoir sans y associer, selon le cas, les trois fonctions à la fois qui les constituent (Lenoir, Y. 2015 : 3).

Le savoir

Certaines disciplines ont pour fonction d'assurer la construction du savoir, autrement dit les connaissances scientifiques. Il s'agit particulièrement des disciplines relevant des sciences humaines et sociales et des sciences.

Le savoir-faire

D'autres disciplines scolaires comme les mathématiques et les langues ont pour fonction essentielle d'exprimer ce savoir en un savoir-faire. Elles visent à donner aux élèves un accès aux techniques culturelles fondamentales.

Le savoir-être

Celles qui visent prioritairement à favoriser un savoir-être ou la mise en relation avec la réalité, l'accès aux patrimoines culturels et techniques (musique, art, artisanat..., l'éducation physique, la morale, les « éducations à », la technologie).

Les différentes disciplines artistiques ont cette particularité d'assurer à la fois la conception de la réalité, son expression et la mise en relation avec elle à partir d'une approche esthétique (pour le dire rapidement).

6. Autour des différents types de savoirs primordiaux et complémentaires : savoir, savoir-faire, savoir-être et compétence

▪ Savoir

De manière générale, le savoir englobe l'ensemble des connaissances qu'une personne possède, tant en quantité qu'en structure. Son acquisition est largement influencée par le système éducatif, notamment l'école, où les apprenants acquièrent des connaissances.

Caractéristiques du savoir :

- résulte d'une activité d'apprentissage (acquis, construit ou élaboré par l'étude ou par expérience⁸),
- incorporé et présent mentalement de manière invisible,
- objectivé et présent dans les objets qui nous entourent (livres, œuvres d'art, logiciels, accès aux médias...),
- socialement sanctionné par des institutions (diplômes, titres ou niveaux scolaires),
- en perpétuel construction,
- lié à un environnement et à un moment donné de l'histoire,
- approximative, rectifiable ou approché.

Le savoir correspond donc aux connaissances académiques couvrant les différents champs de la science : les mathématiques, la biologie, les langues, les arts, etc. Il est de nature théorique, impliquant des discours.

Le savoir qui sous-tend le projet d'enseignement institutionnel et que l'école assure la transmission est donc distinct de celui que l'on peut acquérir dans la vie quotidienne. Les savoirs scolaires désignent comme référent légitime de départ les « savoirs savants » des disciplines scientifiques qui sont transposés à des fins « d'enseignabilité » et d'« apprenabilité ». Le passage des savoirs savants en savoirs à enseigner s'effectue via le processus connu sous le nom de « transposition didactique ».

Dans le *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, sous l'entrée de "savoir" on peut lire ce qui suit : « le terme, qui a aujourd'hui pour synonyme courant la lexie « savoir déclaratif », a participé historiquement au débat sur le rapport entre "savoir" et "savoirfaire" (know vs know how en anglais) (2003 :218).

En français langue étrangère, le savoir se compose principalement des connaissances linguistiques et culturelles (Barthélémy, F., Groux, D. et Porcher, L. 2011 :177), qui doivent précéder le savoir-faire communicatif (2003: 135). Cela sous-entend que dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, les connaissances linguistiques, voire culturelles, sont indispensables mais pas suffisantes.

■ **Savoir-faire**

Le savoir-faire, également appelé savoir procédural, fait référence aux *connaissances procédurales* qu'une personne est susceptible d'appliquer dans une situation donnée (c'est de l'ordre du « savoir comment » par rapport au « savoir que »).

Le savoir-faire correspond à des compétences ou des habiletés pratiques qui permettent de réaliser une tâche dans une situation donnée, qu'il s'agisse d'une réalisation intellectuelle, pratique ou artistique... M. Develay écrit: « les connaissances déclaratives sont de l'ordre du discours, du savoir alors que les connaissances procédurales sont de l'ordre de l'action, du savoir-faire » (1992 :36).

⁸ De nombreux savoirs sont acquis en dehors du contexte scolaire, notamment dans le milieu familial.

L'apprentissage du savoir-faire par l'élève nécessite une appropriation et un entraînement. Il est acquis grâce à une bonne analyse de la situation et de son contexte, ainsi que par la maîtrise des connaissances requises pour accomplir la tâche, en tirant profit de l'expérience et de la pratique.

Le savoir-faire correspond donc à des compétences à la fois pratiques et intellectuelles (Bathélémy, F. et Groux, D., Porcher, L. 2011 :177). Il est désormais largement admis que le savoir, à lui seul, ne peut garantir un véritable savoir-faire.

En langue étrangère, notamment en FLE, le savoir-faire englobe les diverses capacités ou compétences verbales et non verbales chez l'apprenant. Cela inclut la capacité de lire, d'écrire, de communiquer oralement, d'utiliser la kinésique, etc.

Le savoir-faire se manifeste notamment lorsque l'apprenant peut :

- utiliser la langue étrangère dans diverses situations de communication, en adoptant le registre linguistique approprié ;
- comprendre les enjeux, analyser subtilement la psychologie et les motivations des interlocuteurs et intervenir en tenant compte de ces paramètres ;
- faire appel à des compétences autres que linguistiques, telles que les compétences non verbales (gestes, mimiques, comportement en accord avec la situation) ;
- adopter la distance appropriée par rapport aux interlocuteurs en fonction des relations ou des différences culturelles qui influencent les normes de proximité.

▪ Savoir-être

Le savoir-être désigne la capacité d'avoir des comportements adaptés à la société dans laquelle on évolue. Dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, il est suggéré de substituer « savoir-être » par « savoir se comporter » (2003 : 218-219). Cette notion fait référence aux traits généraux qui ne relèvent pas du domaine cognitif, mais qui composent la personnalité. Les savoir-être combinent donc à la fois, les traits de personnalité, l'identité, la culture, le comportement, les attitudes, mais aussi l'idée de volonté, de motivation.

Savoir-être sur lesquels on peut travailler avec les apprenants en FLE :

- Ce sont avant tout les comportements que l'on peut qualifier d' « interculturels », à savoir le respect envers autrui, l'acceptation de l'autre dans sa différence, l'adoption d'une curiosité bienveillante envers d'autres cultures, l'empathie, la générosité.

Le savoir, le savoir-faire ainsi que le savoir-être servent à la construction des compétences, ce qui justifie l'adoption de *l'approche par compétences* dans l'organisation des programmes d'études au sein de l'école.

▪ **Compétence**

Reconnue comme une capacité qui permet d'accomplir des actions, de résoudre des problèmes, de réaliser des tâches complexes, de comprendre et d'évaluer des situations, de prendre des décisions, une compétence est construite par le biais de la pratique face à des situations complexes.

On qualifiera quelqu'un de compétent dans un domaine d'activité lorsqu'il peut gérer des situations qui y sont associées. Néanmoins, une compétence absolue est peu commune, même dans les professions aussi exigeantes que celle de pilote d'avion ou de chirurgien.

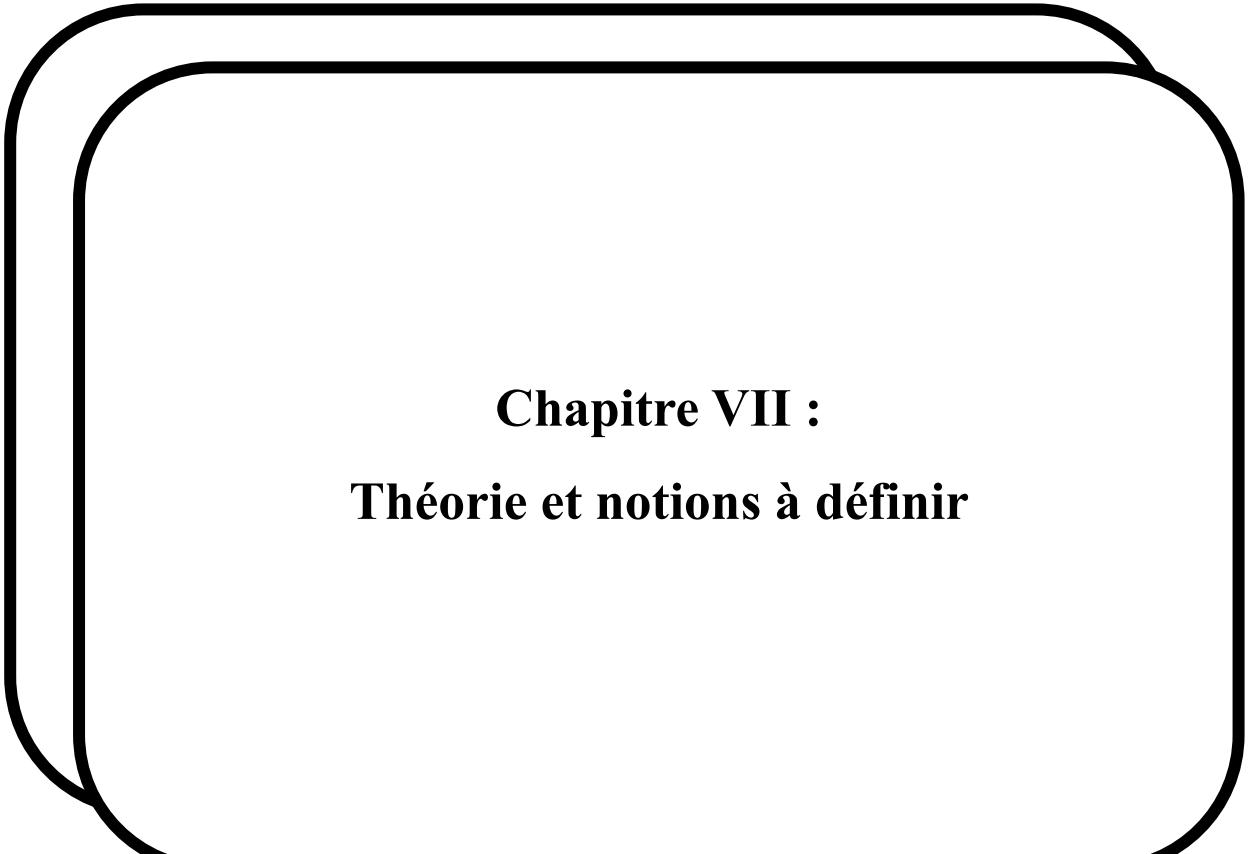
Pour développer des compétences, il est bien entendu nécessaire d'avoir des connaissances dans des domaines multiples et de les mobiliser judicieusement de manière opportune en fonction de la situation. Dit autrement, c'est la capacité de mobiliser des savoirs, savoir-faire, voire des savoir-être au bon moment pour résoudre des situations complexes.

Dans le champ du Français Langue Etrangère (FLE), les compétences se déclinent en compétences linguistiques, communicatives et interculturelles (culturelles et relationnelles).

Liste des références bibliographiques :

- Baillat, G. (1997). « Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie », *Recherche & Formation*, n°25.
- Bathélémy, F. et Groux, D., Porcher, L. (2011). *Le français langue étrangère*, coll. Cent mots pour, l'Harmattan.
- Beitone, A. « Disciplines scolaires et disciplines savantes. Enjeux pour la formation des maîtres et la formation des élèves. L'exemple des SES ». <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article209>
- Chervel, A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, vol. 38.
- Coquidé, M. (2008). « Les disciplines scolaires et leurs enseignements spécialisés : distinguer pour pouvoir articuler et travailler ensemble » In : A. Hasni & J. Lebeaume (Eds). *Interdisciplinarité et enseignement scientifique et technologique*, Éditions du CRP et Lyon INRP.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris.
- Develay, M. (1994). « Le sens dans les apprentissages : du désir au passage à l'acte », *Pédagogie collégiale*, vol. 07, mai, n°4.
- Gaugrault, M. N. Béland, S. Falaise, G. (2009). « Recherches en didactique des disciplines », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol 35, n° 3.
- Hasni, A. (2000). « Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire, c'est d'abord penser les disciplines scolaires », *Réforme curriculaire et statut des disciplines : quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement ?*, *Education et francophonie*, volume XXVIII : 2, automne.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2019). « Du concert des disciplines scolaires à l'interdisciplinarité. Fonctions et contradictions », *Didactiques en pratique*, n° 5, Presses Universitaires de Liège.
- Lenoir, Y. (2015). « Quelle interdisciplinarité à l'école ? » *Les Cahiers pédagogiques*, juillet.
- Lenoir, Y. (2019). « Les savoirs disciplinaires enseignés : pour des powerful knowledges », *Bulletin du CREAS*, n° 6, Université de Sherbrooke.
- Mataigne, P. « Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? ». http://www.ipecformation.typepad.fr/ipec_formation/files/questce_quune_discipline_scolaire.pdf
- Perrenoud, Ph. (2001). « Vendre son âme au diable pour accéder à la vérité : le dilemme des sciences de l'éducation », Texte d'une intervention au colloque sur la formation universitaire en sciences de l'éducation, Université de Lisbonne, 20-21 octobre 2000. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_08.html#begin
- Reuter, Y. (dir.). (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux de la didactique*.
- Schneuwly, B. (2012). « Didactique des disciplines et profession des enseignants : transformations récentes d'un duo ancien de la professionnalisation, In : M. Mellouki &

- B. Wentzel, « Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd’hui ? », PUN, Eds. Universitaires de Lorraine.
- Thévenaz-Christen, Th. (2008). « Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L’exemple du français parlé », *Revue suisse des sciences de l’éducation* 30 (2).
- Schneuwly, B. (2014). « Didactique : construction d’un champ disciplinaire », *Education & didactique*, vol. 8, n°1.
- Veltcheff, C – Hilton, S. (2003). *L’évaluation en FLE*, Hachette.



Chapitre VII :
Théorie et notions à définir

I- La Théorie Anthropologique du Didactique (T.A.D.) d'Y. Chevallard

Introduction

La théorie anthropologique du didactique (T.A.D.), introduite par Y. Chevallard dans le domaine des mathématiques, est née autour des années 1980 en lien avec la théorie de la transposition didactique. Selon son concepteur, cette dernière envisage le dépassement des frontières disciplinaires sur lesquelles la didactique a été fondée, cherchant à résoudre les problèmes liés à la diffusion des connaissances. Chevallard la décrit comme une théorisation ambitieuse qui, dès son origine, a été conçue « à prétention expansive, capable d'arraisonner les problèmes de la diffusion des connaissances et de savoirs quelconques saisis dans leur spécificité. » (2007: 17).

1- La T.A.D. : un modèle épistémologique ambitieux

La T.A.D. favorise une vision unifiée du didactique pour surmonter la fragmentation observée dans les didactiques disciplinaires, stimulant ainsi l'évolution de la science didactique. Chevallard souligne que bien que l'entre-soi disciplinaire ait des avantages, restreindre la science didactique à une discipline entrave son développement en tant que discipline scientifique et sa reconnaissance dans le panorama scientifique global.

Cette théorie, comme son nom l'indique, représente un modèle épistémologique ambitieux qui se situe au niveau de l'homme en général et théorise la dimension sociale liée à l'intention d'enseigner quelque chose à quelqu'un.

Elle considère **le didactique** comme un fait social omniprésent dans la société, représentant le fondement de toute culture. Le domaine du didactique est donc saisi comme comprenant tous les faits didactiques, regroupant l'ensemble des situations où une personne ou une institution intervient pour aider une personne ou une institution à accéder à certaines connaissances, y compris lorsque les deux personnes ou institutions ne sont qu'une.

La T.A.D. aborde la réalisation des actions humaines au sein des institutions en utilisant le concept de praxéologie, définissant ainsi la didactique comme une science de la diffusion sociale des praxéologies. Cette dernière se concentre sur les conditions et les contraintes de la diffusion des praxéologies au sein des institutions de la société, telles que la didactique de la lecture-écriture, des mathématiques ou du développement durable. La praxéologie analyse l'activité humaine à travers les termes de tâches, techniques, technologies et théories, les regroupant dans une formule à quatre composantes.

2- Le concept de praxéologie ou d'organisation praxéologique

La TAD utilise le concept de praxéologie pour modéliser toute activité humaine, notamment celles qui se déroulent au sein des institutions. Ce concept, central dans la théorie, confère à la didactique le statut de science de la pratique. Selon la théorie anthropologique du didactique, toute action humaine est définie dans le cadre d'une praxéologie, faisant ainsi de la didactique une science de la diffusion sociale des praxéologies.

Au sein des institutions, la didactique peut être définie comme la science des conditions et des contraintes de la diffusion (ou non-diffusion) des praxéologies. Dans ce cadre, on peut parler de la didactique de tel ou tel complexe praxéologique. Par exemple, de la didactique (des praxéologies) de la lecture-écriture, de la didactique des (praxéologies) mathématiques, de la scolarité obligatoire ou de la didactique (des praxéologies) du développement durable (Chevallard, Y. 2014 : 137).

2-1. Formule mathématique d'analyse de la praxéologie

La praxéologie incite à analyser l'activité humaine en utilisant une formule à quatre composantes notée $[T/\tau/\theta/\Theta]$. Ces composantes, regroupées sous le terme de praxéologie ou organisation praxéologique, comprennent :

- les types de tâches (T),
- les techniques (τ) liées à ces tâches,
- les technologies (θ) représentant les discours justificatifs des techniques,
- et les théories (Θ) qui guident la conception et la production des technologies.

Une praxéologie réussie est donc une union adéquate de ces quatre composants.

2-2. Les quatre composantes de la praxéologie

▪ Type de tâche

Une tâche de type déterminé à accomplir à travers une action. Y. Chevallard explique que « toute activité humaine se laisse analyser en structures d'action que je nomme les types de tâches » (2007 :18). Tâche est à comprendre dans son sens le plus large, comprenant, comme le dit Chevallard, aussi bien « résoudre une équation du second degré, se moucher le nez, se gratter l'oreille, se hâter de rédiger la conclusion d'un devoir de français parce qu'il ne reste plus que deux minutes avant la fin de l'épreuve... »

Y. Chevallard illustre cela avec des exemples : - calculer un prix hors TVA consiste à effectuer une tâche d'un certain type qui est ici essentiellement mathématiques ;

- demander à la dame que l'on a arrêtée dans la rue où se trouve le cinéma est une tâche essentiellement linguistique.

▪ La technique

L'accomplissement d'une tâche nécessite l'utilisation d'une technique, un savoir-faire, déterminé par le contexte spatio-temporel, mais surtout par l'institution. En d'autres termes, chaque type de tâche (T) est lié à une technique (τ) spécifique, laquelle permet d'accomplir les tâches de types (T).

▪ La technologie

La technique, ou le savoir-faire, est toujours nécessairement objet de discours visant à l'expliciter, le préciser, l'expliquer, et le justifier. Ainsi, il devient l'objet d'une technologie, un discours raisonné, désigné par la lettre grecque θ selon la théorie anthropologique. Comme le souligne judicieusement B. Shneuwly, tout savoir, ici compris comme étant du domaine du discours, du logos, de l'explication et de l'explicite, est toujours le résultat de l'action et du savoir-faire concret réalisé dans d'innombrables situations (2014 :14).

▪ La théorie

La technologie elle-même est insérée dans des discours plus larges, établis en relation avec d'autres discours pour la fonder, la stabiliser et lui conférer de la cohérence. Elle devient ainsi l'objet d'une théorie, notée généralement Θ , qui justifie et éclaire cette technologie θ , pouvant même, dans de nombreux cas, la générer.

Par exemple, lorsqu'un mathématicien résout une équation du second degré, il utilise une technique justifiée par ce que l'on appelle une « démonstration », qui peut prendre différentes formes. Ce discours technologique s'appuie sur un niveau supérieur de justification, à savoir la théorie mathématique des nombres.

▪ Les blocs de la praxéologie

Ainsi, la praxéologie [$T/\tau/\theta/\Theta$] tout entière, désignée par Y. Chevallard comme étant une organisation de savoir, se compose de deux blocs :

✓ Le bloc *practico-technique* (ou *praxique*) [T/τ] :

Tâche et technique - ou le bloc *practico-technique* (ou *praxique*) [T/τ] - constituent le savoir-faire, le *know-how*.

✓ **Le bloc *technologico-théorique* [θ/Θ] :**

Le bloc *technologico-théorique* [θ/Θ] renvoie au *Logos* qui signifie raison, il représente ce que l'on désigne usuellement par savoir, *knowledge*.

En guise de conclusion

De manière plus concrète, toute interrogation liée à la diffusion des connaissances au sein d'une institution peut être examinée de manière systémique en utilisant le cadre conceptuel et méthodologique proposé par la TAD. Ainsi, cette approche de modélisation, d'analyse conceptuelle et méthodologique, regroupée sous le terme TAD, permet d'analyser les programmes d'études, de les comprendre, et d'observer comment les divers contenus sont structurés et progressent au sein de ces programmes.

En résumé, dans la TAD, les contenus d'enseignement-apprentissage ne sont pas seulement considérés comme des "objets à enseigner", mais surtout comme les "types de tâches" que les élèves doivent résoudre. Ainsi, la tâche devient le problème soumis à la résolution par l'élève.- La technique est la procédure qui permet la résolution du problème.

- La technologie est constituée des définitions et propriétés qui légitiment et justifient la technique et qui permettent de garantir, avant même de réaliser l'action, que si je procède selon cette technologie, je parviendrai bien au résultat escompté.

Liste des Références bibliographiques :

- Chevallard, Y. (2014). « La didactique, dites-vous ? », *Éducation et didactique*, vol. 4, n° 1.
- Chevallard, Y. (2007). « La théorie anthropologique des faits didactiques devant l'enseignement de l'altérité culturelle et linguistique. Le point de vue d'un outsider », Sous la direction de J. Aden, *Construction identitaire et altérité en didactique*, Editions Le Manuscrit.
- Shneuwly, B. (2014). « Didactique : construction d'un champ disciplinaire », *Education et didactique*, Vol. 8, n°1, 2014.

II- La notion de « transposition didactique » (TD)

1. La transposition didactique : genèse et définition

Parmi les concepts qui ont joué un rôle fondateur dans la constitution de la didactique comme discipline scientifique, celui de « transposition didactique » est sans nul doute des plus importants.

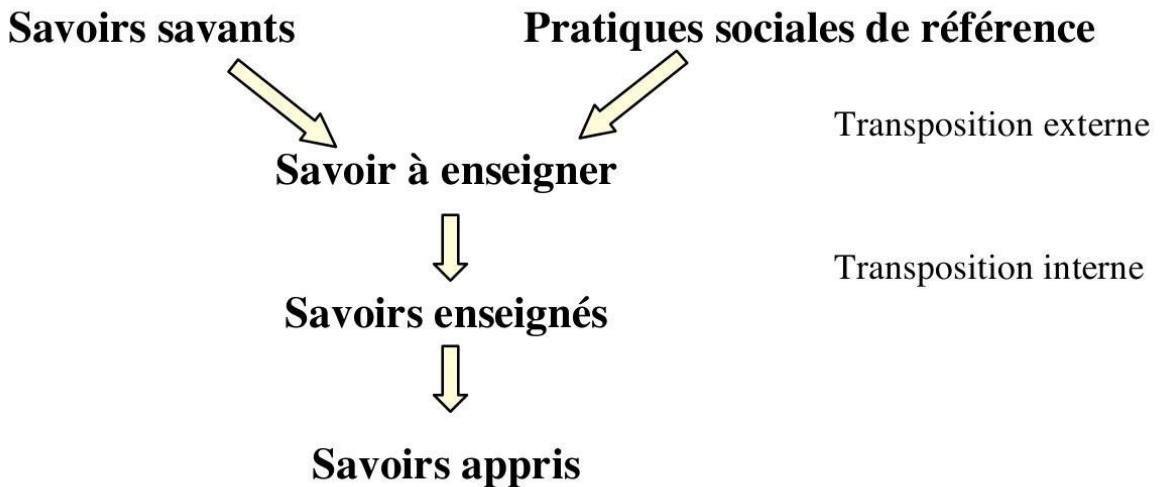
Empruntée au début des années 80 au sociologue Michel Verret (1975), la notion de transposition didactique a été formalisée et diffusée par Y. Chevallard dans le cadre de la didactique des mathématiques. Elle sera par la suite questionnée et mise à l'épreuve au sein d'autres didactiques francophones.¹ F. Leutenegger, M-L Schubauer-Leoni & F. Ligozat soulignent que : « A peu près toutes les didactiques francophones se sont posé des questions de transposition sous une forme ou une autre en travaillant à partir de leur objet de savoir, qu'il soit objet enseigné (transposition interne) ou objet à enseigner (transposition externe) » (2010).

Chevallard (1985) définit la transposition didactique comme suit :

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » (1985 : 39).

On peut schématiser le processus de TD comme suit :

¹ Le concept de transposition didactique, élaboré dans le cadre de la didactique des mathématiques, a été, dès les années 90, largement diffusé et adapté dans les différentes didactiques francophones.



2. Sources de légitimité des savoirs scolaires

2-1. Les savoirs savants : la première source de légitimité des savoirs scolaires

En situation d'enseignement, la question essentielle concerne la légitimité du savoir scolaire : quels savoirs enseigner et pourquoi choisir parmi la diversité des savoirs disponibles tels ou tels autres savoirs ? La validité d'un savoir au sein des sociétés contemporaines et sa reconnaissance sociale est intrinsèquement liée à son statut de savoir savant.

La transposition didactique, selon Chevallard, est le processus de transformation des savoirs savants en savoirs scolaires. Les savoirs savants, élaborés par la communauté scientifique à travers la recherche, constituent donc la première source légitime des savoirs scolaires.

En effet, le savoir savant, construit par des chercheurs, ne peut être enseigné tel quel. Il subit des transformations adaptatives qui modifient sa nature et permettent ainsi d'en faire un objet d'enseignement et d'apprentissage. Chevallard désigne cette modification, ces transformations adaptatives, sous le terme de « transposition didactique ». La transposition didactique représente un pont essentiel pour la circulation du savoir entre deux champs institutionnels distincts : le champ de production initiale et le champ pédagogique.

2-2. Les Pratiques Sociales de Référence (PSR)

La définition de la transposition didactique devient problématique, en particulier dans des disciplines où d'autres sources de savoir que les savoirs savants sont convoqués. Par exemple, dans l'éducation physique et sportive, les savoirs ne sont pas nécessairement issus de connaissances scientifiques de référence. De même, les langues étrangères ne se limitent pas aux savoirs savants, privilégiant des compétences pratiques et des aspects comportementaux liés aux connaissances à acquérir.

Les « Pratiques Sociales de Référence » : Le concept de « pratiques sociales de référence » permet d'aborder les savoirs sociaux, socialement reconnus, théorisés et validés, qui ne relèvent pas de savoirs scientifiques correspondants. Elle participe de ce fait à l'élargissement de la perspective de la transposition didactique, en reconnaissant que le savoir savant ne constitue pas la seule source des savoirs scolaires. De ce fait, elle participe à la réduction de l'écart entre ce qui se fait à l'école et ce qui se fait dans les *espaces externes à l'école*²

Introduite par le didacticien de la physique Jean-Louis Martinand, dans les années 80, cette notion, favorablement accueillie par Y. Chevallard, trouve une application pertinente dans diverses disciplines pratiques comme les langues étrangères, les arts, les travaux manuels, l'éducation physique et sportive, ainsi que les disciplines technologiques et professionnelles.

Ainsi, cette double origine des savoirs (savoirs savants et des pratiques sociales de référence) nous permet de distinguer deux types de transposition didactique : restreinte ou générale (Martinand, M. 2001).³

3- Deux niveaux de la transposition didactique : externe et interne

3-1. La transposition didactique externe : la construction du « *savoir à enseigner* » respectivement

Lorsque les savoirs savants sont transformés en savoirs à enseigner, aussi appelés curriculum formel, officiel ou prescrit, le processus de transposition didactique est qualifié d'externe ou ascendant, car il se déroule en dehors du système didactique et de la salle de classe. Le curriculum formel, défini comme « le savoir à enseigner » par Chevallard, représente une scolarisation du savoir savant, planifié pour guider les enseignants dans la construction d'enseignements adaptés, alignés sur les objectifs éducatifs et répondant aux besoins de la société.

² Il s'agit par exemples des relations à des institutions spécifiques (conservatoires, chorales, clubs de sport, musées, bibliothèques...), aux pratiques extra-scolaires des élèves, à toute la société entant qu'espace de débats

³ Le processus de transposition didactique désigne ici respectivement le passage des savoirs savants au savoir à enseigner ou des pratiques sociales de référence aux activités scolaires.

Cette transposition didactique externe est réalisée par un acteur social collectif appelé la « noosphère », regroupant divers intervenants tels que les parents, les savants, les experts, les enseignants et les décideurs politiques, qui élaborent le curriculum formel en considérant des élèves et des enseignants abstraits. Ce processus implique la sélection, dans le savoir savant, d'un savoir à enseigner, suivi de sa transformation en objet d'enseignement.

Au cours de cette transformation, les références théoriques sont choisies en fonction de leur validité intrinsèque et de leur pertinence par rapport aux objectifs des programmes éducatifs. Ces savoirs subissent des transformations telles que découpage, reformulation et organisation pour être intégrés dans les documents pédagogiques du système éducatif, tels que les programmes, les manuels et les fiches, conformément à la logique d'organisation des savoirs scolaires. Ils passent ainsi d'une sphère de production initiale à une sphère pédagogique et scolaire, perdant leur contexte d'origine pour acquérir une nouvelle signification. Ces savoirs seront donc décontextualisés de leur sphère de production initiale pour être recontextualisés dans une sphère de type pédagogique et scolaire (Reuter, Y. 2010 : 222).

La décontextualisation consiste à remplacer le référent scientifique original par un « espace théorique » adapté au processus d'enseignement (Paun, E. 2006 : 6). En parallèle, la recontextualisation positionne les contenus scientifiques dans un nouveau contexte de type pédagogique, entraînant des changements importants par rapport à l'espace épistémologique de départ (Paun, E. 2006 : 6).

3-2. La transposition didactique interne : la construction du « *savoir enseigné* »

La transposition didactique interne se déroule à l'intérieur du système didactique, spécifiquement au sein de la classe, au cours de l'interaction entre le professeur et les élèves pendant la leçon. Les actions de l'enseignant entraînent des transformations, des réélaborations et des négociations du savoir, conduisant à deux types de curriculums : le curriculum réel, également appelé « le savoir enseigné », représentant le résultat des transformations du curriculum formel pendant le processus d'enseignement ; et le curriculum réalisé, ou « le savoir appris et retenu ». Il s'agit donc du savoir réellement enseigné et co-construits en classe et du savoir que l'élève assimile effectivement.

« Le curriculum réel ou « le savoir enseigné » (Chevallard, 1985) représente le résultat des transformations subies par le curriculum formel, dans son parcours du professeur à l'élève et à l'intérieur du processus d'enseignement » (Paun, E. 2006 : 8).

« Le curriculum réalisé ou, d'après l'expression de Chevallard, « le savoir appris et retenu », est constitué d'un ensemble d'expériences éducatives négociées. Il est le résultat des multiples négociations inhérentes à la relation professeur-élève et représente

ce qu'on pourrait appeler un curriculum personnalisé, exprimant le rapport particulier de l'élève au savoir scolaire » (Paun, E. 2006 : 8).

4. Processus et aspects de la transposition didactique

4-1. Deux processus inévitables de la transposition didactique : sélection et transformation des savoirs

Deux processus interviennent inévitablement dans la transposition didactique : la sélection dans le savoir savant, d'un savoir à enseigner, et sa transformation en objet d'enseignement.

▪ La sélection des savoirs

Il est impossible d'intégrer tous les domaines scientifiques dans le curriculum scolaire, et de même, qu'il n'est pas possible d'enseigner tous les savoirs relatifs à une discipline. Les choix dépendent de la progression établie dans les programmes d'études pour différents niveaux, alignés sur les objectifs du système éducatif. Ainsi, certains concepts considérés comme difficiles peuvent ne pas être sélectionnés à certains niveaux, tandis que d'autres jugés indispensables constituent des éléments importants du programme.

▪ La transformation des savoirs

Lors de la transposition didactique externe, les savoirs sélectionnés subissent des transformations pour devenir des savoirs scolaires ou enseignables. Ils sont présentés sous une nouvelle configuration adaptée à l'âge et au niveau des apprenants, souvent fragmentés en éléments pour répondre à la séquencialisation requise par la progression du système scolaire.

4-2. Les aspects de la transposition didactique

Les aspects de la transposition didactique, (proposées par le sociologue M. Verret et repris par Y. Chevallard), représentent à la fois des données essentielles, mais peuvent également être considérées comme des effets pervers du processus du fait qu'ils participent à la « dénaturalisation » des savoirs savants des savoirs savants (Verhaeghe, J-C. Wolfs, J L. Simon, X. Compère, D. 2004 : 71).

▪ La désyncrétisation : Conséquence du choix et de la sélection des savoirs pour l'enseignement, la désyncrétisation détache les savoirs de leur cadre théorique et scientifique d'origine. Cela entraîne une perte de leur signification contextuelle complexe, les intégrant plutôt dans un réseau conceptuel, conduisant à leur réification ou naturalisation.

- **La dépersonnalisation (dé-historisation) :** Les savoirs, décontextualisés de leur cadre socioculturel et de la subjectivité de leurs créateurs, perdent leur lien avec les individus ou groupes les ayant produits. Cela modifie la perception des savoirs, les présentant comme des vérités universelles plutôt que comme des contributions soumises à l'approbation scientifique.
- **Programmabilité du savoir :** Inhérente à la fonction éducative, la programmabilité organise les savoirs de manière linéaire dans des programmes scolaires successifs, simplifiant ainsi leur complexité initiale, bien qu'ils soient originellement imbriqués dans un réseau conceptuel complexe.
- **Publicité du savoir :** renvoie au mode de diffusion des savoirs, notamment les savoirs à enseigner, par le biais des manuels, scolaires et des programmes et qui peuvent en donner une vision stéréotypée.

En conclusion

La transposition didactique émerge comme un outil conceptuel crucial pour les différentes didactiques, offrant une perspective analytique précieuse sur la formation des contenus d'enseignement et mettant en lumière l'intervention des acteurs impliqués. Ce concept « peut permettre d'analyser, de comprendre ou d'expliquer la construction des savoirs à enseigner » (Reuter, Y. 2010 : 227).

Les meilleures transpositions didactiques sont celles qui tiennent compte du fossé entre les connaissances fondamentales et celles attendues, visant à minimiser la disparité entre le savoir initial et le savoir didactisé (M. Thouin, 2020 : 73).

Liste des références bibliographiques :

- Bronckart, J-P. et Chiss, J-L. (2002). « Didactique des disciplines », *Encyclopédia Universalis*. <http://archive-ouverte.unige:37505>
- Bezeau, D. Mussard, M. et Deriaz, D. (2021). « Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec », *Ejournal de recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*. <http://journals.openedition.org/ejrieps/9531>
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble: la pensée sauvage.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement, Pour une épistémologie scolaire*, ESF éditeur, Paris.
- Duplessis, P. (2007). L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique. Séminaire du GRCDI, « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? », 14 septembre 2007. URFIST de Rennes. Disponible sur : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01466782/document
- Mercier, A., Lemoyne, G. et Rouchier, A. (Dir.). (2001). *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck.
- Leutenegger, F. Schubauer-Leoni, M-L & Ligozat, F. (2009). « Didactique comparée : champ de recherche à part entière ou approche méthodologique en didactiques des disciplines ? », In : Leutenegger, F. (Ed.), et al. *Actes du 1^{er} colloque international de l'ARCD : « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et apprentissage (15- 16 janvier 2009)*. Lyon : Association pour les Recherches Comparatistes en Didactiques, 2010. <http://archive-unige.ch/unige:29557>
- Martinand, J-L. (2001). « Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire ». In Terrisse André (Dir.). *Didactique des disciplines : Les références au savoir*, De Boeck Université.
- Paun, E. (2006). « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n°22, Juillet-décembre.
- Rey, B. « Autour du mot « contenu », *Recherche et formation*, n°55, 2007.
- Reuter, Y. (Dir.), (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck,
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Reuter, Y. (Dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, 2010.
- Scneuwly, B. (2005). « De l'utilité de la « transposition didactique », In : J-L., Chiss, J. David et Y. Reuter (Dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, De Boeck, Bruxelles.
- Schneuwly, B. et Hofstetter, R. (2020). « La didactique : la science des savoirs dans la société », In : Gimarães, A.M., Lousada, E.G. *O interacionismo sociodiscursivo em*

- foco : reflexões sobre uma teoria em continua construção e uma praxis em movimento.*
Araraquara : Letraria.
- Thouin, M. (2020). «La didactique : essentielle, mais menacée », *Didactique*, vol. 1, n°1.
- Verhaeghe, J-C. Wolfs, J L. Simon, X. Compère, D. (2004). *Pratiquer l'épistémologie. Un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*, De Boeck Université.

III- Le contrat didactique

1. Le contrat didactique : origine et définition

Le concept de contrat didactique, proposé par Guy Brousseau (1986) en didactique des mathématiques, représente un cadre descriptif et explicatif des fonctionnements, voire des dysfonctionnements qui surgissent lors des interactions entre les trois partenaires du système didactique : l'élève, l'enseignant et le savoir. L'idée de contrat met en jeu « les comportements de l'enseignant attendus par les élèves (exemple : expliquer clairement les notions les plus importantes), les comportements de l'élève attendus par l'enseignant (exemple : décrire la démarche ou le raisonnement et pas seulement la réponse finale à un exercice ou un problème) ainsi que les rapports de l'enseignant et de l'élève au savoir visé par l'apprentissage (exemple : on présume que l'enseignant maîtrise davantage le savoir que l'élève, mais qu'il ne se contente pas de l'imposer de façon dogmatique) » (Thouin, 2020 : 71). Le concept renvoie donc aux règles qui, ayant surtout un caractère implicite, régissent les interactions dans les situations d'enseignement/apprentissage et qui fonctionnent comme les clauses d'un contrat dont l'enjeu fondamental est l'appropriation du savoir par les élèves. Le contrat didactique désigne selon J-P. Bronckart et J-L. Chiss « le type de relation qui s'instaure, en partie explicitement mais surtout implicitement, entre l'enseignant et l'enseigné, quant à la responsabilité de chacun dans la gestion du processus devant conduire à l'appropriation de l'objet visé ; il spécifie entre d'autres termes la nature du « travail » que les deux types d'interactants auront à accomplir au cours d'une leçon » (2002).

La didactique s'intéresse notamment aux dysfonctionnements et aux causes de rupture du contrat, cherchant à les éviter. La transgression révèle et explicite les règles du contrat, comme le souligne M. Develay en indiquant que « La plus grande part du contrat étant implicite, le contrat apparaît au moment où il est rompu» (1992 : 91). Un écart peut surgir entre les règles que l'enseignant établit et celles que les élèves reconstruisent dans la situation. Par exemple, un dysfonctionnement peut résulter d'une mauvaise compréhension du but de l'échange par l'élève. Du côté de l'enseignant, cela peut se manifester lorsque, par exemple, il explicite excessivement une tâche lors d'un contrôle, visant à aider les élèves, mais au risque de transformer l'apprentissage en une simple exécution mécanique.

3. Les effets pervers du contrat didactique :

Les effets pervers les plus connus sont :

- « *effet Topaze* » : baptisé ainsi par Guy Brousseau en référence à la pièce de Marcel Pagnol qui fait faire une dictée à un mauvais élève en s'appliquant à prononcer toutes

les terminaisons. L'enseignant revoit à la baisse les conditions jusqu'à ce que l'élève finisse par donner la réponse attendue. Les connaissances visées en premier lieu disparaissent complètement : il n'est plus question de comprendre le pluriel induit par l'article des mais d'entendre les sons « s » et « ent » que l'enseignant s'applique à prononcer et que l'élève doit écrire.

- « *effet Jourdain* » : une autre forme d'effet Topaze, appelée « *effet Jourdain* » par référence à la scène du « Bourgeois Gentilhomme » de Molière où le maître de philosophie enseigne à Monsieur Jourdain ce que sont la prose et les voyelles. Le comportement et les réponses banales de l'élève sont interprétés comme une connaissance savante.

4. Le contrat didactique en évolution : entre règles génériques et spécifiques

En classe, toutes les règles ne sont pas spécifiquement liées à la situation et à l'objet de savoir en jeu. Certaines vont au-delà, englobant des éléments antérieurs tels que les institutions scolaires, la discipline, et des aspects psychologiques. Ces règles, qualifiées de coutumes, d'attentes, ou de contraintes sociales, relèvent davantage d'un « contrat de culture ». Par exemple, les expériences antérieures des élèves dans une discipline sont souvent transférées par les élèves à des situations proches, même dans des disciplines différentes. Cela permet de distinguer entre des règles génériques du contrat didactique et les règles spécifiques, liées au savoir en jeu. Cette distinction entre règles génériques et spécifiques permet de comprendre que les premières persistent, tandis que les secondes évoluent et se renouvellent au cours de l'activité d'enseignement et à chaque nouvelle étape de l'avancée du savoir. Ainsi, le contrat n'est pas statique, mais évolue continuellement à mesure que de nouvelles connaissances s'ajoutent aux existantes. Les pratiques nouvelles des enseignants et de leurs élèves contribuent à cette modification et reconstruction constantes des règles antérieurement acquises.

Pour conclure

L'existence d'un contrat didactique présente un intérêt majeur tant pour l'enseignant que pour les élèves. Il permet une interprétation plus objective des dysfonctionnements en classe, évitant ainsi maladresses, erreurs et malentendus. Ce cadre incite l'enseignant à réfléchir sur sa méthode et à définir clairement les objectifs d'apprentissage en tenant compte du niveau de la classe, des conditions de la tâche, des exigences et du degré de réussite. Pour les élèves, le contrat didactique devient un guide, les orientant activement dans le processus d'apprentissage.

Liste des références bibliographiques :

- Bronckart, J-P. et Chiss, J-L. (2002). « Didactique des disciplines », *Encyclopédia Universalis*, <http://archive-ouverte.unige:37505>
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, ESF, éditeur, Paris.
- Thouin, M. (2020). « La didactique : essentielle, mais menacée », *Didactique*, vol. 1, n°1.

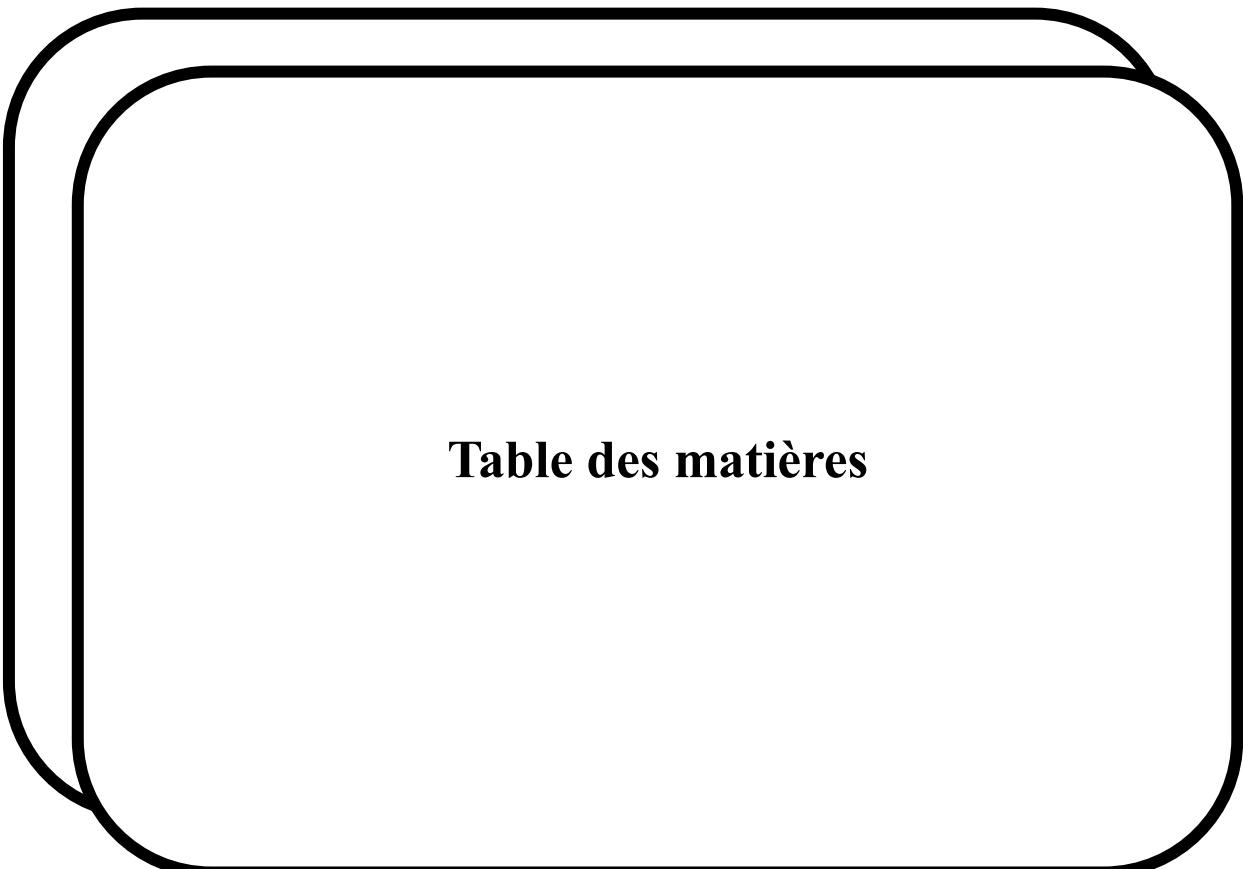


Table des matières

Présentation	
Chapitres préliminaires	
I- D'hier à aujourd'hui, la didactique	
1. Didactique : racines étymologiques	4
2. Didactique comme adjectif et comme substantif	4
2-1. Didactique comme adjectif	4
2-2. Didactique comme substantif : une évolution en trois phases	5
2-2-1. Le 17ème siècle : le siècle de la didactique	5
2-2-2. L'éclipse de la didactique au le 18ème - le siècle de la pédagogie et de l'éducation -	8
2-2-3. La résurrection et l'émergence de la didactique	9
Liste des références bibliographiques	12
II- Pédagogie et didactique	
1. Pédagogie	13
1-1. Pédagogie : une double nature	13
2. Didactique et pédagogie : quelles frontières ? Quelles relations ?	14
2-1. Au plan théorique : deux angles d'attaque différents	15
2-2. Au plan pratique : deux approches complémentaires	16
3. Didactique et pédagogie : une question de culture et de point de vue	16
4. Didactique et pédagogie : quelles cohabitations?	17
Liste des références bibliographiques	18
Chapitre I : Mouvement d'émergence et d'institutionnalisation des didactiques	
Introduction	21
1- Le double mouvement de « disciplinarisation » progressive des didactiques	21
1-1. Les profondes refontes des systèmes scolaires (à partir des années 1950)	22
1-2. La professionnalisation du métier d'enseignant	23
2. La « disciplinarisation » du champ des didactiques	24
Remarque conclusive	25
Liste des références bibliographiques	26
Chapitre II : Terrain d'actualisation des didactiques : conséquences épistémologiques	
Introduction	28
1. Qu'est-ce que « le didactique » ?	28
2. Y. Chevallard : Le didactique est une réalité «anthropologique» et « transhistorique »	28
3. B. Schneuwly : le didactique une réalité « anthropologique » et une construction « socio-historique »	29

Table des matières

3-1. Conditions de l'accomplissement d'une relation didactique	30
3-2. Le savoir transposable : le processus fondateur du didactique - ou de tout enseignement-	30
3-2. Le pluriel « didactiques » avec le singulier « didactique » : un rapport dialectique	31
3-3. Fondement du rapport dialectique entre le pluriel « didactiques » et le singulier « la didactique » : le point de vue historique	31
4. L'espace scolaire : le lieu incontournable de l'investigation didactique	32
4-1. La didactique est organiquement liée à l'espace scolaire et aux « disciplines scolaires »	32
4-2. Les raisons du pluriel « didactiques »	33
5. J-L. Martinand : pluralité des didactiques considérée au-delà de la pluralité des disciplines scolaires	33
6. Les espaces d'actualisation de la didactique ou ces différentes orientations	34
Conclusion	35
Liste des références bibliographiques	36
Chapitre III : Objet d'étude et domaines d'investigation de la didactique	
1. Un objet d'étude qui fait consensus en didactique : le système didactique	37
1-1. Le système didactique : le noyau dur de l'approche didactique	37
1-1. Le système didactique au cœur de la didactique : quelques définitions	38
2. Du triangle pédagogique au triangle didactique	38
2-1. Le triangle pédagogique	38
2-2. Le triangle didactique	40
3. Le modèle SOMA de la situation pédagogique de R. Legendre (1988)	42
3-1. L'insertion du système didactique dans un milieu	44
3-2. Le modèle SOMA de la situation d'enseignement-apprentissage de Legendre 1988 adapté à la didactique des langues étrangères par C. Germain	45
4. Les principaux champs d'intérêt de la didactique	46
4-1. La relation curriculaire (Axe : Savoir-Enseignant)	47
4-2. Relation d'apprentissage (Axe : Elève-Contenu)	47
4-3. Relation d'enseignement (Axe : Elève-Enseignant)	48
5. Didactique générale et Didactiques disciplinaires -ou spécialisées-	48
5-1. Didactique générale	48
5-2. Didactiques disciplinaires -ou spécialisées-	49
5-3. Didactique générale vs Didactiques disciplinaires -ou spécialisées-	49

6. Alerte aux dérives	49
Conclusion	50
Liste des références bibliographiques	51
Chapitre IV : Evolution de la didactique des langues : rétrospectives et perspectives	
1. « Pédagogie, Linguistique Appliquée et Didactique » : trois concepts qui ont marqué l'évolution de la didactique du FLES	54
1-1. La première naissance : le passage de la pédagogie, voire de la psychopédagogie, à la Linguistique Appliquée	50
1-1-1. Pédagogie et psychopédagogie des langues	50
1-1-2. L'enseignement et l'apprentissage des langues sous tutelle du courant de linguistique appliquée	53
1-2. La seconde naissance : le passage de la linguistique appliquée à la Didactique/ /Didactologie des langues-cultures	58
2. Qu'en est-il aujourd'hui des rapports de la didactique des langues avec la linguistique ?	63
Conclusion	65
Liste des références bibliographiques	66
Chapitre V : La question du pluri-multi/ inter/ trans disciplinarité des didactiques	
Introduction	69
1. L'applicationnisme en didactique	69
2. L'applicationnisme : un double défi	69
3. Didactique des langues étrangères : le double applicationnisme théorique et pratique	70
4. L'ouverture des didactiques aux autres disciplines	71
4-1. Le « système didactique » : le lieu de fondement interdisciplinaire des didactiques	72
4-2. La nature complexe des questions d'ordre didactique	72
5. Les dimensions de l'ouverture disciplinaire en didactique : interactions et enrichissements croisés	73
6. Mise au point terminologique : les disciplines de référence, connexes, contributoires	73
7. Les disciplines « de référence » ou contributoires les plus souvent sollicitées en didactique	70
8. La problématique des termes des dialogues en didactique : vers des approches inter/trans/pluri-multi disciplinaires	75
9. L'effort de reconfiguration interne des apports en didactique ou Comment la didactique peut éviter « l'applicationnisme » de sa réflexion ?	78
Liste des références bibliographiques :	80
Chapitre VI : La discipline scolaire en questions	
1. Notion de « discipline »	83

1-1. Discipline scientifique –académique-	80
1-2. Au cœur de l'institution scolaire : la discipline	84
2. La discipline scolaire : trois principales conceptions	85
2.1. Les conceptions mettant en avant une vision « descendante »	86
2.2. Dimension mettant en avant une vision « ascendante »	87
3. Production de « l'enseignable » : la visée fondamentale des disciplines scolaires	88
4. L'essence des disciplines scolaires : la disciplinatio	86
5. Les fonctions assurées par les disciplines scolaires	86
6. Autour des différents types de savoirs primordiaux et complémentaires : savoir-faire, savoir-être et compétence	89
Liste des références bibliographiques	93
Chapitre VII : Théorie et notions à définir	
I- La Théorie Anthropologique du Didactique (T.A.D.) d'Y. Chevallard	95
Introduction	95
1. La T.A.D. : un modèle épistémologique ambitieux	95
2. Le concept de praxéologie ou d'organisation praxéologique	96
2-1. Formule mathématique d'analyse de la praxéologie	96
2-2. Les quatre composantes de la praxéologie	96
2-3. Les blocs de la praxéologie	97
2-3-1. Le bloc practico-technique (ou praxique) [T/τ]	97
2-3-2. Le bloc technologico-théorique [θ/Θ]	98
En guise de conclusion	98
Liste des Références bibliographiques	99
II- La notion de « transposition didactique » (TD)	100
1. La transposition didactique : genèse et définition	100
2. Sources de légitimité des savoirs scolaires	101
2-1. Les savoirs savants : la première source de légitimité des savoirs scolaires	101
2-2. Les Pratiques Sociales de Référence (PSR)	102
3. Deux niveaux de la transposition didactique : externe et interne	102
3-1. La transposition didactique externe : la construction du « savoir à enseigner»	102
3-2. La transposition didactique interne : la construction du « savoir enseigner »	102
4. Processus et aspects de la transposition didactique	104
4-1. Deux processus inévitables de la transposition didactique : sélection et transformation des savoirs	104
4-2. Les aspects de la transposition didactique	104
Conclusion	105
Liste des références bibliographiques	106
III- Le contrat didactique	107

Table des matières

1. Le contrat didactique : origine et définition	107
2. Les effets pervers du contrat didactique	107
3. Le contrat didactique en évolution : entre règles génériques et spécifiques	108
Pour conclure	108