

Yves REUTER (éd.)

Cora COHEN-AZRIA - Bertrand DAUNAY - Isabelle DELCAMBRE
Dominique LAHANIER-REUTER

3^e édition
actualisée



Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques



de boeck



Dictionnaire

des concepts fondamentaux des didactiques

Cet ouvrage présente les concepts fondamentaux des didactiques en précisant leur **définition**, les questions auxquelles ils répondent, leurs **intérêts** ainsi que les **problèmes** qu'ils soulèvent ou les **débats** qu'ils suscitent. Chacun des concepts est illustré par des **exemples** et accompagné d'une brève **bibliographie** renvoyant aux articles ou aux ouvrages essentiels qui ont contribué à son élaboration ou son examen critique.

Cet ouvrage constitue donc un **instrument pour s'initier aux didactiques**. En tant que tel, il peut être utile aux formateurs d'enseignants pour accompagner leur cours, aux étudiants qui se destinent à l'enseignement et préparent des concours de recrutement, aux enseignants et à tous ceux qui s'intéressent à l'éducation et à l'école. Il constitue, complémentirement, un **outil critique** qui dresse un état des lieux de ce domaine théorique en grande expansion. En tant que tel, il peut être utile aux chercheurs en sciences humaines et sociales qui s'intéressent aux phénomènes de transmission et de formation, à la culture scolaire et à ses mutations, aux relations entre école et société.

Les auteurs

Yves Reuter, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter sont des didacticiens du français, des mathématiques et des sciences. Enseignants à l'Université Charles de Gaulle – Lille 3 et membres de l'équipe de recherche Théodile, ils ont publié de nombreux articles et ouvrages dans leur domaine.

- 40 concepts fondamentaux + 48 notions complémentaires
 - Index des notions complémentaires
- Bibliographies sélectives + bibliographie finale
- Liste d'associations et principales revues en didactique
 - Liste des sites web

Yves REUTER (éd.)
Cora COHEN-AZRIA - Bertrand DAUNAY - Isabelle DELCAMBRE
Dominique LAHANIER-REUTER

3^e édition
actualisée



Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques



de boeck

**Cette version numérique de l'ouvrage a été réalisée par
pour le Groupe De Boeck.**

**Nous vous remercions de respecter la propriété littéraire et artistique.
Le « photoco-pillage » menace l'avenir du livre.**

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de
spécialisation, consultez notre site web : **www.deboeck.com**

© De Boeck Supérieur s.a., 2013
Rue des Minimes 39, B-1000 Bruxelles

3^e édition

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : avril 2013

Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2013/0074/117

ISBN 978-2-8041-8270-0

PRÉSENTATION DE LA TROISIÈME ÉDITION

Yves REUTER

Le projet fondateur de cet ouvrage — présenter les principaux concepts des didactiques — est dû au constat d'un manque criant. En effet, malgré le prodigieux développement des didactiques lors de ces trente dernières années, aussi bien en formation qu'en recherche, aucun livre, manuel ou dictionnaire, n'offrait une telle synthèse à la disposition de son lectorat potentiel : soit les ouvrages disponibles excédaient le domaine des didactiques dont les concepts spécifiques se voyaient alors réduits à une portion congrue au sein d'un ensemble beaucoup plus large (les sciences de l'éducation, par exemple), soit ils se limitaient à un des territoires didactiques spécifiques (français langue étrangère, sciences...), négligeant alors ce qui s'élaborait dans les autres didactiques.

Nous avons donc tenté de réaliser ce livre de telle sorte qu'il soit susceptible d'intéresser divers publics, pour des raisons différentes mais sans doute complémentaires. Celui des étudiants en premier lieu, que ceux-ci se destinent — à l'université, dans les Instituts universitaires de formation des maîtres, dans les Hautes écoles pédagogiques... — aux professions de l'enseignement ou, tout simplement, qu'ils suivent des enseignements de didactique au sein de différents cursus. Ils peuvent y trouver des réponses aux questions qu'ils se posent, des aides pour la compréhension des articles, des ouvrages ou des cours auxquels ils sont confrontés, des pistes pour approfondir des notions essentielles, des instruments bibliographiques pour étayer leurs travaux.

Nous avons aussi conçu cet ouvrage de telle sorte que les formateurs le considèrent comme un outil susceptible de venir en complément de leur cours, qu'il s'agisse de proposer aux formés (étudiants ou enseignants en formation initiale ou continue) une base de lectures de référence ou qu'il s'agisse de leur fournir une sélection adaptée aux concepts plus spécifiquement étudiés ou aux investigations de chacun.

Il nous semble encore que nombre de chercheurs sont concernés par un tel ouvrage. D'une part ceux qui, en sciences humaines et sociales, cherchent

à mieux comprendre les spécificités des didactiques et leurs relations avec des domaines proches à certains égards : psychologie, sociologie, pédagogie... D'autre part, les didacticiens eux-mêmes qui, bien souvent, demeurent confinés dans l'espace de leur didactique disciplinaire tout en regrettant le manque de communication entre les différentes didactiques. Dans cette optique, nous avons essayé de faire en sorte, qu'à l'instar d'instruments disponibles dans d'autres domaines scientifiques, celui-ci dresse un état des lieux, une sorte de cartographie conceptuelle de la discipline, de ses consensus (toujours relatifs cependant), de ses questions et de ses débats.

Il nous semble enfin que ce guide concerne un public plus vaste. En effet, les professionnels de l'éducation, au sein de l'école ou hors d'elle (enseignants, inspecteurs, cadres...) et tous ceux qui s'y intéressent (parents d'élèves...) peuvent trouver dans un tel ouvrage des informations quant à telle ou telle notion (*contrat didactique, transposition didactique...*) qui tend à se répandre ou quant à tel emploi, singulier, de notions apparemment partagées par différentes disciplines (*enseignement, apprentissages...*).

Le succès des deux premières éditions explique la rapidité de cette troisième édition. Il tend à confirmer ce que nous supposions quant à l'attente d'un tel ouvrage. De façon complémentaire, les comptes rendus critiques ainsi que les réactions de lecture des étudiants et de nos collègues nous ont confortés quant aux principes d'organisation de chacune des entrées et de l'ensemble de ce dictionnaire

Afin d'atteindre nos objectifs en facilitant au maximum les différents usages possibles de cet ouvrage, nous avons en effet adopté un certain nombre de principes. En premier lieu, nous avons retenu une quarantaine de concepts qui nous paraissent constituer l'armature conceptuelle fondamentale des didactiques à l'heure actuelle. Cette sélection, certes discutable comme toute sélection, intègre quatre grandes catégories de concepts : ceux qui sont reconnus dans les différents didactiques, qu'ils aient été forgés en leur sein ou repris d'autres disciplines de recherche (*contrat didactique, transposition didactique...*) ; ceux élaborés dans un cadre didactique mais plus spécifique à telle ou telle didactique (*niveau de formulation, genre de discours...*) ; ceux repris plus récemment à d'autres disciplines de recherche et retravaillés dans une perspective didactique par différents courants au sein des didactiques (*rapport à, forme scolaire...*) et enfin des notions incontournables (*enseignement, apprentissages, pédagogie...*) mais au statut relativement paradoxal dans la mesure où elles sont constamment employées sans que leur élaboration didactique soit véritablement réalisée, ce qui nous a paru nécessaire.

Chacune des « entrées », volontairement brève et lisible de manière indépendante, est composée de quatre rubriques :

- *Première approche du concept*, qui le présente très rapidement, en proposant une première définition ;

- *Éléments d'éclairage*, qui le précise en relation avec les questions qui le sous-tendent, ses intérêts pour la compréhension des phénomènes, son histoire... en essayant de synthétiser ce qu'il convient d'en retenir ;
- *Questions, problèmes, débats*, qui constitue un prolongement en forme de mise en interrogation, rappelant ainsi que toute discipline vit de débats, qu'aucun concept n'est figé et qu'il est fondamental de percevoir les questions qui l'accompagnent, les problèmes qu'il soulève, ses intérêts et ses limites...
- *Éléments bibliographiques*, qui propose un maximum de six titres (articles, ouvrages ou parties d'ouvrages...) qui nous ont paru fondamentaux pour construire le concept en jeu. De surcroît, nous avons essayé de faire en sorte que ces références soient les plus accessibles possibles (cela explique que d'autres références, moins faciles d'accès, ne se trouvent que dans la bibliographie finale).

À la fin de chaque « entrée », nous proposons sous l'intitulé « Entrées complémentaires », deux ou trois autres items qui peuvent permettre, si le besoin s'en fait sentir, des approfondissements liés à ces relations suggérées.

À l'issue de ce dictionnaire conceptuel, nous avons encore jugé utile d'offrir aux lecteurs trois outils complémentaires : un *index* de notions qui ne constituent pas des « entrées » mais qui nous paraissent néanmoins importantes et se trouvent définies et mises en œuvre à différents endroits du livre, un *répertoire* des principales revues et associations ainsi que des sites didactiques et enfin une *bibliographie générale*, comprenant plus de six cents titres dans les différentes didactiques, permettant ainsi à chacun d'aller plus loin, au gré de ses besoins et de ses intérêts et de disposer d'un instrument de référence dans le domaine des didactiques.

Nous avons enfin, pour cette troisième édition, apporté de substantielles modifications à cet ouvrage, modifications dues aussi bien aux retours de lecture mentionnés précédemment qu'aux avancées (colloques, recherches, publications...) des didactiques. Ces modifications consistent principalement en une clarification de l'exposition de certains concepts et des débats qui les accompagnent et en une actualisation des références aux controverses, aux publications et aux auteurs. Nous avons ainsi fait évoluer, de manière conséquente, les références concluant chacune des entrées ainsi que la bibliographie finale.

L'édition suivante, à laquelle nous travaillons, ajoutera sans doute à ces rectifications nécessaires l'introduction de concepts qui sont en train de s'établir comme des références partagées.

Il reste maintenant à chacun de s'emparer de cet ouvrage... comme il le souhaite.

AVERTISSEMENT

La conception d'ensemble de cet ouvrage et la réflexion sur chacun des concepts sont œuvre collective.

La rédaction de chacune des entrées revient cependant plus particulièrement à un auteur déterminé.

- Cora Cohen-Azria a rédigé les entrées : Concepts — Champs conceptuels ; Enseignement ; Niveaux de formulation ; Obstacles — objectifs-obstacles ; Outils ; Pratiques sociales de référence ; Représentations ; Transposition didactique.
- Bertrand Daunay s'est chargé de : Activités — Pratiques ; Apprentissages ; Communauté discursive ; Didactique comparée ; Noosphère ; Programmation didactique ; Rapport à ; Système didactique — Triangle didactique.
- À Isabelle Delcambre reviennent : Contenus d'enseignement et d'apprentissage ; Évaluation ; Genres ; Métalangage — Activité métalinguistique ; Modèle didactique ; Pédagogie ; Pratiques langagières ; Tâche.
- Dominique Lahanier-Reuter a écrit : Chronogenèse ; Contexte — Milieu ; Contrat didactique ; Dévolution ; Institutionnalisation ; Méthodes de recherche ; Situations didactiques ; Topogenèse ;
- Yves Reuter a pris la responsabilité de : Conscience disciplinaire ; Didactiques ; Disciplines contributives ; Disciplines scolaires ; Élève — Apprenant — Sujet didactique ; Erreur — Dysfonctionnement ; Forme scolaire ; Pratiques extrascolaires des élèves.

L'idée initiale et la coordination de cet ouvrage sont attribuables à Yves Reuter.

ACTIVITÉS – PRATIQUES

Première approche des notions

Les termes *activités* et *pratiques* sont souvent utilisés en didactiques sans que leur usage soit toujours unifié, sans même, peut-on dire, que les notions soient véritablement construites d'un point de vue didactique : il s'agit en réalité d'emprunts à des disciplines connexes (psychologie, ergonomie, sociologie, etc.) dont les définitions varient selon leurs propres manières de catégoriser le réel qu'elles appréhendent.

Nous proposerons ici des définitions qui veulent rendre compte de l'intérêt de ces notions dans une perspective didactique : l'activité désigne ce que *fait* le sujet didactique sans nécessaire prise en compte du contexte ; la pratique désigne la même activité, mais appréhendée en contexte, au sens restreint (l'activité est régie par le système didactique) ou au sens large (qui excède le système didactique, ce qui inclut ses déterminations sociales, culturelles, personnelles...) Ce ne sont pas deux « réalités » différentes, mais deux dénominations qui renvoient à des appréhensions théoriques différentes : ainsi, en didactiques, lorsque l'on décrit ce que fait le sujet didactique (écrire, lever la main, réfléchir, dessiner, prendre un crayon, etc.), deux angles d'approche sont possibles : soit il s'agit d'identifier les *activités* en jeu dans le déroulement d'un cours, sans que le contexte soit explicitement convoqué pour l'expliquer (même si, bien évidemment, ce contexte est toujours présent de fait) ; soit l'objectif est d'identifier ce que le contexte permet de dire de ces activités, appréhendées alors en tant que *pratiques*, qu'il s'agisse du contexte didactique ou des contextes plus larges qui peuvent expliquer ce que fait le sujet au regard des pratiques spécifiques d'un élève, de sa famille, du groupe-classe, de l'école, etc.

Les activités et les pratiques — qui concernent le sujet didactique, c'est-à-dire aussi bien, en situation scolaire, l'élève que l'enseignant — sont au coeur de la démarche d'investigation des didactiques, qui s'intéressent prioritairement à ce que font les sujets didactiques ou à ce qui leur est proposé comme étant à faire.

■ Éléments d'éclairage

L'*activité* concerne tout ce que met en oeuvre le sujet didactique dans l'accomplissement d'une tâche :

- ses conceptions du contenu d'enseignement ;
- sa construction ou élaboration du sens et de l'intérêt de la tâche ;
- son désir de travailler et sa motivation à répondre aux injonctions qui lui sont faites ;
- les opérations cognitives qu'il met en jeu pour concevoir ou accomplir la tâche ;
- les interactions avec les autres sujets engagés dans la tâche ;
- les actions physiques nécessaires à cet accomplissement...

Prenons l'exemple de l'activité de lecture d'un texte suivi de questions auxquelles il faut répondre ; l'activité est ce que l'enseignant et les élèves mettent en jeu pour réaliser cette tâche : il peut s'agir d'aspects

- matériels ou physiques : pour l'enseignant, se placer devant les élèves pour donner la consigne oralement, prendre une craie pour l'écrire, donner le signal de départ de l'activité, etc. ; pour les élèves, se mettre en position de lecture sur la chaise, prendre un stylo, prendre le texte en main, prendre un cahier ou une feuille blanche, etc. ;
- cognitifs : pour l'enseignant, concevoir la consigne en fonction de ses objectifs d'enseignement et du programme officiel, identifier les modalités de la réussite de la tâche par les élèves, etc. ; pour les élèves : décoder et rechercher du sens au texte, choisir la manière dont ils considèrent l'ordre des opérations à mettre en jeu (par exemple, il peut juger utile, pour lire le texte, de lire d'abord les questions, ou au contraire il peut s'en tenir à un ordre linéaire : lecture du texte, puis lecture des questions, puis écriture), etc. ;
- psychosociologiques : pour l'enseignant, mobiliser la conception qu'il a des contenus en jeu, identifier l'intérêt de la tâche dans un apprentissage de la lecture ou dans la conduite de la classe ; pour les élèves, se donner une motivation pour répondre à des questions sur un texte, assigner un but à cette tâche, lui donner un enjeu en terme d'apprentissage, etc.

L'activité ainsi définie relève de la situation didactique, qui met aux prises un sujet avec une tâche. Cette définition distingue l'activité de la tâche, selon une opposition ordinaire en psychologie du travail, que Roland Goigoux (2002) propose de reprendre en didactiques. Pour emprunter les mots de Jacques Leplat et de Jean-Michel Hoc (1983 : 50 sq.) :

« D'après les acceptions courantes, la tâche indique ce qui est à *faire*, l'activité, ce qui *se fait*. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est

mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations. »

Mais il est possible d'envisager autrement le faire du sujet didactique (élève comme enseignant) et de le concevoir comme une *pratique*. C'est alors une autre façon de l'appréhender, qui fait intervenir d'autres paramètres. On peut définir une pratique, avec Yves Reuter (2005a : 37) comme « une activité en tant qu'elle est située institutionnellement, spatialement et temporellement, qu'elle est structurée par de multiples dimensions en interaction, qu'elle est formatée par des dispositifs, des outils et des supports, qu'elle est inscrite dans des histoires, sociales, familiales, individuelles ».

La notion de pratique (pour un développement, cf. Bru, 2004 ; Reuter, 2003b) permet de comprendre comment l'activité d'un sujet est tributaire de déterminations sociales, culturelles et personnelles : l'activité du dessin à l'école primaire, par exemple, n'est pas indépendante de l'histoire de cette pratique scolaire, des contraintes propres à l'école, des usages qui y sont faits ordinairement, etc. ; elle n'est pas indépendante non plus de la manière dont les sujets investissent cette pratique, la (dé)valorisent au regard d'autres pratiques (le dessin d'art, le dessin personnel, le dessin-jeu...), l'inscrivent dans leur histoire personnelle, etc.

La notion de *pratiques* interroge également les relations entre le scolaire et l'extrascolaire, dans la mesure où une activité mise en jeu dans une situation didactique peut, chez le sujet (enseignant ou élève), être référée (à tort ou à raison) à des pratiques sociales qui dépassent le cadre scolaire : qu'on pense aux *pratiques sociales de référence* (Martinand, 1986), qui peuvent constituer la référence de certaines activités envisagées dans une situation didactique. D'un autre point de vue, il peut arriver que l'écart entre les pratiques du sujet et celles de l'école créent les distorsions entre ce qu'il fait et ce qu'on attend de lui : pour un élève, par exemple, les pratiques scolaires peuvent en effet être en rupture avec ses pratiques culturelles, et il pourra comprendre l'activité demandée en référant à une pratique qui n'est pas celle que l'école valorise. Ainsi, dans le cas de l'accomplissement d'une tâche en EPS, un écart est possible entre le but didactique assigné à l'exercice par l'enseignant (par exemple, une transformation de leur motricité quotidienne) et le projet de l'élève (réaliser une performance quantitativement évaluable, selon les pratiques du sport de haut niveau) : cf. Chantal Amade-Escot (1998). De ce point de vue, la connaissance des pratiques culturelles (au sens large, qui concerne tous les domaines possibles d'activités) est alors utile pour éviter certains malentendus, sources d'échecs scolaires.

L'intérêt des didactiques pour les activités et les pratiques des sujets s'inscrit dans un mouvement plus général en sciences humaines. Jean-Paul Bronckart (2001), constatant que la question de « l'agir humain dans le monde » est devenue une question centrale dans diverses sciences humaines,

pose comme une des priorités des sciences de l'éducation de s'interroger sur ce que font les sujets :

« Comment les formateurs [c'est-à-dire les enseignants] agissent-ils effectivement pour former ? Quels sont les problèmes qu'ils rencontrent dans la gestion de leur activité, en fonction de leurs propres représentations des situations et eu égard aux programmes et manuels, aux réactions des apprenants et à celles de l'entour social, familial ou politique ? Qu'est-ce que les formés [c'est-à-dire les élèves] apprennent réellement, et comment le font-ils ? »

De telles questions engagent des recherches nombreuses, orientées différemment selon les disciplines de référence convoquées (psychologie, ergonomie, sociologie...) et selon la manière d'envisager le faire des sujets, en insistant plus ou moins sur son caractère situé, en donnant une importance plus ou moins grande à ses dimensions matérielles, en interrogeant plus ou moins ses aspects institutionnels, etc. En didactiques, l'accent mis sur les activités et les pratiques s'explique par la volonté, au-delà des déclarations, des prescriptions ou des recommandations, de comprendre ce qui se passe effectivement — mais aussi *ce qui ne se passe pas* — dans les situations didactiques. Cela demande d'interroger notamment :

- les déterminations historiques ou institutionnelles : par exemple, l'activité de lecture change selon les époques, en fonction des conceptions de la lecture mais aussi en fonction des supports privilégiés à l'école et de la prise en compte plus ou moins grande des pratiques sociales de lecture (sur cette dimension, cf. A.-M. Chartier, 2007) ;
- les incidences des disciplines sur les activités et les pratiques (par exemple, faire usage de la règle n'a pas le même sens en dessin qu'en géométrie ou en histoire) ou des contenus enseignés et appris (parler en cours de langue n'est pas la même activité dans un échange sur un sujet de civilisation ou dans l'acquisition d'une structure syntaxique) ;
- le contexte situé des activités ou des pratiques : ce n'est pas la même activité d'écrire un texte sur les volcans au cours d'une interrogation écrite en classe ou dans le cadre d'un travail fait à la maison, même s'il existe un lien possible entre le système didactique de la classe et le travail à la maison comme « système didactique auxiliaire » (Johsua, Félix, 2002).

Problèmes, questions, débats

Ces définitions sont, comme on l'a dit au début, des tentatives de donner des contours possibles à ces notions, souvent utilisées en didactiques selon des acceptions diverses (et parfois non définies). Elles ne veulent en aucun cas figer les notions mais aider à distinguer, au travers de l'usage des mots dans les écrits de recherche didactique, les sens divers qui leur sont parfois attribués.

Une question se pose dans plusieurs recherches actuelles : la détermination de la valeur didactique des activités et des pratiques des élèves comme des enseignants, c'est-à-dire leur intérêt sur le plan des apprentissages disciplinaires. Cette valeur didactique ne peut être déterminée simplement par l'adéquation des activités et des pratiques à leur valeur institutionnelle : en effet, par exemple, une activité imposée (à l'enseignant ou à l'élève) peut être jugée, au regard des théories didactiques, peu intéressante en termes d'apprentissages (c'est le cas de certaines formes de dictées, par exemple) ; inversement, une activité non sollicitée, voire interdite, peut être source d'apprentissages (comme par exemple les échanges entre élèves pendant un devoir d'évaluation). Cela pose la question des *effets* de ce que font les sujets didactiques : concernant l'élève (cf. Reuter, 2005a ; 2011), ces effets ne sauraient être ramenés aux seules conséquences institutionnelles des activités (la note par exemple) ; concernant les enseignants, les difficultés sont grandes pour parvenir par exemple à déterminer quels sont les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves (cf. Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004 ; Mercier, Buty, 2004).

C'est là un champ de recherche didactique en devenir, qui pose des questions méthodologiques importantes : comment accéder aux activités et aux pratiques des sujets ? Comment les décrire et comment les prendre en compte dans le cadre didactique et mieux comprendre ce que font les sujets ? La question se pose tout particulièrement pour ce qui n'est pas directement observable : ce que pensent les sujets, les valeurs qu'ils donnent à telle activité ou pratique, la compréhension qu'ils ont de leur intérêt disciplinaire, etc. Ce sont de telles questions que posent les didactiques actuellement, pour tenter d'approcher au mieux le *faire* des sujets dans une situation didactique.

■ Éléments bibliographiques

- Bronckart Jean-Paul (2001) : S'entendre pour agir et agir pour s'entendre, dans Baudouin Jean-Michel, Friedrich Janette, dir. : *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 133-154.
- Bru Marc (2004) : Les pratiques enseignantes comme objet de recherche, dans Marcel Jean-François, dir. : *Les Pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan, p. 281-299.
- Bru Marc, Altet Marguerite, Blanchard-Laville Claudine (2004) : À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, *Revue française de pédagogie* n° 148, *Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques*, Paris, INRP, p. 75-87.
- Mercier Alain, Buty Christian (2004) : Évaluer et comprendre les effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves : problématiques et méthodes en didactique des mathématiques et des sciences, *Revue française de pédagogie* n° 148, *Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques*, Paris, INRP, p. 47-59.
- Reuter Yves (2005) : Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique, *Les Cahiers Théodile*, n° 6, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle — Lille 3, p. 33-40.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Pratiques extrascolaires des élèves ■ Sujet didactique ■ Tâche.

APPRENTISSAGES

Première approche de la notion

En didactiques, la question de l'*apprentissage* est essentielle : l'apprentissage par les apprenants de contenus d'enseignement (savoirs, savoir-faire, rapports à, etc.) est un élément important des relations qui s'établissent entre les éléments du système didactique. Plus généralement, l'apprentissage donne son sens au système scolaire mais concerne spécifiquement les didactiques par le fait que le système d'enseignement est structuré disciplinairement.

Ce n'est pas tant l'*apprentissage* qui importe aux didactiques, mais *les apprentissages* : le pluriel, ici, veut marquer que les didactiques ne s'intéressent pas à l'apprentissage en général, mais aux apprentissages spécifiques de contenus d'enseignement. En effet, par rapport à d'autres disciplines théoriques, les didactiques restreignent leur approche de l'apprentissage de deux manières :

- elles mettent au centre de leur champ d'investigation les apprentissages qui impliquent une *situation intentionnelle d'enseignement*, contrairement à l'apprentissage par l'enfant de la langue ou de la marche ;
- elles s'intéressent principalement aux apprentissages de contenus *spécifiés disciplinairement* : les apprentissages, même scolaires, de ce qui n'est pas référentiel à une discipline (ou à une *éducation* à identifiée comme un système de contenus d'enseignement) ne relèvent pas à proprement parler d'une didactique (comme par exemple apprendre à lever le doigt pour parler).

La question des apprentissages est souvent pensée en relation avec le *développement* du sujet apprenant, à double titre : d'une part, le développement du sujet est censé conditionner la programmation didactique des apprentissages (on apprend à lire, par exemple, à un âge où l'apprentissage de la lecture est possible dans le développement de l'enfant) ; d'autre part, les apprentissages peuvent influencer et favoriser le développement du sujet.

■ Éléments d'éclairage

Les usages du mot *apprentissage* en didactiques sont divers, même s'ils renvoient tous à un contenu conceptuel proche. D'abord, il convient de distinguer deux sens du mot : l'apprentissage comme *processus* (le fait d'apprendre) ; l'apprentissage comme *résultat ou effet du processus* (le fait d'avoir appris). D'autre part, on peut préciser ou non l'objet de l'apprentissage : on parle d'un côté de l'apprentissage en mathématiques ; d'un autre côté, on parle de l'apprentissage de tel ou tel contenu, plus ou moins précisément (par exemple : l'apprentissage du calcul, de la lecture ou, plus spécifiquement encore, l'apprentissage des fractions, de la relation sujet-verbe...). Corollairement à cette distinction, on peut considérer l'apprentissage à long terme (quand on dit par exemple que l'école est un lieu d'apprentissage) ou à plus court terme (quand on parle de l'apprentissage visé dans telle situation didactique).

On a vu plus haut que, par rapport à d'autres disciplines de recherche, les didactiques restreignaient leur approche en envisageant essentiellement les apprentissages impliquant un enseignement intentionnel dans le cadre d'une discipline scolaire donnée. Cette double restriction entraîne une certaine conception des apprentissages qui est spécifique à l'approche didactique (nous nous en tiendrons ici aux caractéristiques didactiques des apprentissages en milieu scolaire) :

- les apprentissages sont inséparables d'une *programmation didactique*, dans un sens large (c'est-à-dire dans le cadre du cursus scolaire) ou restreint (dans le cadre d'un système didactique). Cela veut dire que les apprentissages sont directement dépendants de deux facteurs importants, qui déterminent la programmation didactique : l'âge de l'apprenant et la logique disciplinaire ;
- les apprentissages sont *contraints* : même si l'apprenant peut (consciemment ou non, sur un temps plus ou moins long) s'y dérober (en refusant d'apprendre ou en n'apprenant pas), c'est une contrainte qui lui est *a priori* imposée en raison même de son statut d'élève ;
- les apprentissages sont organisés dans un *système didactique* qui impose d'autres contraintes : de lieu (la classe, où l'apprenant n'est pas isolé), de place, de temps ; il dépend de la mise en place de situations didactiques ;
- la *dimension formelle* des apprentissages est importante : elle se traduit notamment par le fait que les apprentissages sont en grande partie explicites — ou du moins sont voulus tels par l'enseignant ; d'où l'importance de la dimension langagière des apprentissages et particulièrement de l'écrit, qui a une importance capitale dans les apprentissages scolaires ;

- ces derniers sont enfin constamment *évalués* (à l'écrit le plus souvent) : on peut même affirmer, d'une certaine façon, que n'ont une valeur didactique que les apprentissages évalués ou évaluables, quelles que soient les formes de l'évaluation mise en œuvre.

Ces caractéristiques des « apprentissages scolaires » (Weil-Barais, dir., 2004) n'intéressent spécifiquement les didactiques, rappelons-le, que s'ils sont spécifiés disciplinairement.

L'évaluation, on l'a vu, est structurellement liée à une approche didactique des apprentissages. Et c'est une question didactique de savoir si un apprentissage est ou non effectué. Or la question est complexe, qu'il s'agisse d'évaluations au terme d'une scolarité, d'un cycle, d'une année ou d'une séquence d'enseignement, dans la mesure où les instruments d'évaluation élaborés au sein du monde scolaire se fondent sur le pari qu'ils permettent d'appréhender les apprentissages. Or cela n'est jamais sûr, pour plusieurs raisons. D'abord, la médiation par les instruments d'évaluation (oraux ou écrits) peut introduire une distorsion entre les apprentissages effectués et la maîtrise des outils d'évaluation eux-mêmes : pour prendre un exemple, ne pas être capable de répondre correctement à un exercice de grammaire ne dit pas forcément que le savoir ou le savoir-faire en jeu (telle règle grammaticale) n'est pas acquis, mais peut simplement informer du fait que l'élève ne sait pas répondre à la question posée *dans la situation d'évaluation proposée*. Par ailleurs, les apprentissages n'étant pas linéaires et sans à-coup, rien ne dit qu'une bonne réponse à telle évaluation ne relève pas d'une habitude de réponse à un type de question, prise au cours de la séquence, et qu'elle ne sera pas impossible peu de temps après. Mais plus généralement, se pose la question de la mesure temporelle des apprentissages : peut-on juger qu'un apprentissage est effectué quand il est évalué tout de suite après une séquence d'enseignement, ou doit-on le mesurer à quelque distance — et laquelle ?

Si ces questions concernent l'évaluation, elles permettent surtout d'interroger la notion même d'apprentissage et la façon dont, didactiquement, il est possible de l'appréhender. Ces questions sont didactiques et concernent aussi bien les pratiques d'enseignement et d'apprentissages au quotidien que les recherches théoriques en didactiques. L'absence de réponse univoque est le signe de la complexité même de la notion d'apprentissage : cela oblige, en recherche comme en pratique, à une vigilance sur les situations didactiques mises en œuvre et sur leurs effets attendus.

Les didactiques empruntent, dans ce domaine comme en d'autres, à d'autres sciences humaines, de même qu'elles permettent à ces dernières de faire évoluer leurs théories. Un des dialogues les plus féconds, en matière d'apprentissages, est celui qui s'instaure depuis quelques années entre psychologie et didactique. Il n'est pas possible ici de rendre compte des divers

courants théoriques développés en psychologie sur la question des apprentissages scolaires (pour un aperçu : Amigues, Zerbato-Poudou, 1996 : 10-15 ; Bronckart, 2005 : 136-143 ; Weil-Barais, dir., 2004 : 20-28). Mais il importe de savoir que plusieurs courants ont une influence au sein de l'école, que ce soit dans la conception même des programmes ou dans les pratiques des enseignants : à cet égard, les approches didactiques des apprentissages ont eu une influence non seulement dans le privilège accordé à telle ou telle conception mais aussi dans l'évolution de certains cadres théoriques en psychologie. On peut simplement citer les paradigmes suivants :

- le behaviorisme (ou comportementalisme) a eu une réelle influence, dont les conséquences sont notamment le découpage des disciplines en unités pouvant donner lieu à un comportement observable et l'exercice répétitif de ce comportement assorti de renforcements du bon comportement par l'enseignant (pour un développement : Amigues, Zerbato-Poudou, 1996 : 33-36 ; Weil-Barais, 2004 : 21 ; pour une critique : Bronckart, 2005 : 137) ;
- le cognitivisme a eu des conséquences non négligeables dans une approche didactique des apprentissages, à partir des années 1970, notamment dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et de l'apprentissage (initial et continué) de la compréhension (pour un développement : Brassart, 2005) ;
- le constructivisme, approche théorique qui doit beaucoup aux travaux de Jean Piaget, est certainement la théorie qui a été le plus longtemps la plus influente (particulièrement pour ce qui est du primaire), pour plusieurs raisons, notamment le fait que sa théorie rendait compte du rôle décisif de l'action de l'enfant dans son apprentissage : c'est ce qui a justifié le développement des pédagogies dites « actives », mais aussi l'attention à la programmation des apprentissages des contenus en fonction du développement de l'enfant. Mais l'influence de cette théorie a pu faire négliger la réflexion sur les contenus et sur les conditions de leur transmission comme sur le rôle de l'adulte dans l'apprentissage, celui-ci étant considéré comme essentiellement déterminé par le développement du sujet (sur ce point et plus généralement sur l'influence de Piaget, voir Amigues, Zerbato-Poudou, 1996 : 44-50) ;
- l'interactionnisme social (ou socioconstructivisme) répond en partie aux objections qui ont pu être formulées aux autres théories. Sa forme la plus influente actuellement provient de la théorie conçue dans la première moitié du ^{xx}e siècle par un chercheur soviétique, Lev Semionovich Vygotski, dont les recherches ont été en fait redécouvertes dans les années 1960 (et ont commencé à être traduites en français seulement dans les années 1980). Vygotski met en avant la dimension sociale et culturelle du développement du sujet et la conséquence didactique directe de cette approche est la nécessité de penser les pratiques

sociales qui médiatisent le développement, parmi lesquelles les pratiques scolaires, dont Vygotski montre qu'elles dépendent des disciplines scolaires elles-mêmes (Bronckart, 2005 ; Brossard, 2004 ; Brossard, Fijalkow, 1998/2002 ; Brossard, Fijalkow, 2008).

Si les didactiques et la psychologie sont en dialogue permanent, d'autres sciences humaines ont une importance dans la compréhension didactique des apprentissages : la psychanalyse (ainsi Claudine Blanchard-Laville, dès 1989, interroge la conception du sujet didactique à partir du cadre théorique de la psychanalyse ; et c'est d'un point de vue psychanalytique notamment qu'a été construite la notion de *rapport au savoir*, déterminante dans les apprentissages) ; l'histoire (qu'il s'agisse, par exemple, de la naissance de la *forme scolaire*, de la constitution des objets d'enseignement ou de l'évolution des méthodes d'apprentissage) ; la sociologie (*cf.* l'approche de l'échec scolaire du point de vue des formes de rapport au langage ou la question du lien entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales) ; l'anthropologie (par exemple la mise au jour du rôle cognitif de l'écriture), etc. Les didactiques empruntent certes à ces disciplines, mais reconfigurent surtout leurs apports pour penser la question des apprentissages et ont permis, de ce fait, à certains spécialistes de ces disciplines contributoires d'infléchir leur propre approche théorique des phénomènes qu'ils étudient.

Problèmes, questions, débats

Si de nombreuses questions sont encore en débat, nous n'en retiendrons que trois ici. D'abord, on a posé plus haut que la question des apprentissages en didactiques concernait les situations intentionnelles d'enseignement : mais qu'en est-il de l'acculturation des individus par imprégnation dans la communauté scolaire ? À quel titre concerne-t-elle les didactiques ? Certes, elle n'est pas référentielle à une discipline donnée et ne relève pas d'une programmation didactique, mais peut-on exclure du champ didactique par exemple un apprentissage comme celui qui consiste à maîtriser les conditions du dialogue scolaire, qui ne s'apprend qu'à l'école, même quand il n'est pas l'objet d'un enseignement explicite relevant d'une discipline particulière ?

D'autre part, si l'on parle, en psychologie, de l'apprentissage ou du développement du sujet psychologique, il faut penser les conditions proprement didactiques des apprentissages et du développement *du sujet apprenant*. On peut à cet égard citer Bronckart (2005 : 147), qui rappelle que, dans les théories psychologiques (de Piaget et de Vygotski, en l'occurrence), fondées sur une conception rationaliste du développement, ce dernier « est censé se produire dans l'interaction et la coopération de partenaires "de bonne foi", qui ne rencontrent que des obstacles d'ordre scientifique dans l'élaboration de la connaissance ». Or, ajoute-t-il, « tout enseignant est, on le sait, quotidiennement confronté à la "mauvaise foi", au refus, à l'incapacité inexplicable de

comprendre et d'apprendre », notamment en raison du fait que le développement du sujet s'élabore sur un terrain qui n'est pas seulement celui de l'école ; aussi, selon lui (*ibid.*), « c'est dans la compréhension, la négociation et l'exploitation même de ce terrain que doit s'orienter la recherche de solutions didactiques ».

Concernant spécifiquement les emprunts des didactiques à la psychologie, la multiplicité des paradigmes contient en elle-même un élément de débat : finalement, quelle théorie les didactiques doivent-elles privilégier ? L'importance des emprunts faits au socioconstructivisme dans les recherches en didactiques n'empêche pas, comme on l'a vu, que d'autres théories continuent à avoir une influence considérable dans les conceptions de l'apprentissage partagées par le monde scolaire, ce qui se traduit non seulement par une large diffusion d'outils didactiques (c'est le cas par exemple du behaviorisme ou du constructivisme) mais aussi dans les financements publics de programmes de recherche (où le cognitivisme garde une place privilégiée à l'heure actuelle).

■ Éléments bibliographiques

Amigues René, Zerbato-Poudou Marie-Thérèse (1996) : *Les Pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, Paris, Dunod.

Bronckart Jean-Paul (2005) : Développement, compétences et capacités d'action des élèves, dans Chiss Jean-Louis, David Jacques, Reuter Yves, dir. : *Didactique du français : fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 135-148.

Brossard Michel, Fijalkow Jacques, dir. (1998/2002) : *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.

Brossard Michel, Fijalkow Jacques, dir. (2008) : *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux. Vygotski Lev Semionovitch (1934/1997) : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Weil Barais Annick, dir. (2004) : *Les Apprentissages scolaires*, Paris, Bréal.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Contenus d'enseignement et d'apprentissages ■ Programmation didactique ■ Système didactique – triangle didactique.

CHRONOGENÈSE

Première approche de la notion

La chronogenèse (du savoir ou du cours, selon les auteurs) rend compte à la fois de l'ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronologique (le « défilé ») des objets de savoir et du résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation chronologique de ces objets de savoir. Ainsi, certaines décisions de l'enseignant (présenter telle notion avant telle autre, prévoir une séquence longue, faire des rappels...) tout autant que certaines des actions des élèves ((s')interroger, proposer des reformulations...) sont entendues en tant qu'opérations de chronogenèse. C'est en conséquence la question de la *temporalité* de la relation didactique (*chronos* signifie temps) qui est ici abordée.

Éléments d'éclairage

Ce néologisme a été forgé et utilisé tout d'abord dans le champ de la linguistique par Gustave Guillaume pour désigner les opérations mentales produisant une organisation chronologique des éléments du discours. Il a été introduit initialement en didactique des mathématiques par Yves Chevallard (1985/1991) dans le cadre de l'étude de la *transposition didactique*. Depuis, cette notion a largement été reprise par d'autres didactiques disciplinaires, tout particulièrement dans les études qui s'intéressent à la compréhension des actions de l'enseignant. Les problématiques didactiques liées à cette notion ont donc quelque peu évolué. La problématique initiale qui a fait émerger cette notion est celle de l'étude des conditions d'instauration et de maintien de la relation didactique. Chevallard définit dans ce cadre la chronogenèse du savoir (ainsi que la *topogenèse* qui renvoie au système des positions) comme l'une des *contraintes* qui pèsent sur le fonctionnement du système didactique. En effet, selon cet auteur, une des caractéristiques du fonctionnement de ce système est qu'enseignant et élèves n'ont pas la même relation temporelle au savoir : le premier peut anticiper le déroulement chronologique des objets de savoir tandis que le second ne le peut pas.

Un des premiers intérêts de cette notion, toujours dans le cadre théorique évoqué, est par conséquent de permettre de penser que le temps de

l'enseignement (celui qui est induit par le défilé des objets de savoir organisé par l'enseignant) n'est pas le temps de l'apprentissage : la chronogenèse programmée par l'enseignant ne coïncide pas avec la construction des savoirs par les élèves. Mais cette absence de coïncidence ne peut être réduite à un simple décalage temporel. Le temps didactique instauré par l'enseignant lui permet de mettre en scène et de différencier des savoirs « anciens » et des savoirs « nouveaux ». Cependant, la dissymétrie des positions des élèves et des enseignants par rapport à la chronogenèse fait apparaître alors cela comme une fiction, fiction sans doute nécessaire à la survie de la relation didactique : l'enseignant « fait comme si » tous les élèves avaient appris la même chose et au même instant. Cela permet d'expliquer, entre autres, l'apparition de phénomènes qui manifestent une compréhension très décalée temporellement, « après coup », de certains élèves et le sentiment de surprise des enseignants qui en résulte.

Un autre intérêt que présente la notion de chronogenèse, est l'exploration de la spécificité du rapport temporel des élèves aux objets de savoir selon les disciplines scolaires. Ainsi, Henri Go et Gérard Sensevy (2000 : 3) montrent que ce rapport est particulier en philosophie, en ce qu'il est marqué par la « nécessité » de l'oubli temporaire des savoirs précédemment abordés, ce qui n'est pas le cas dans d'autres disciplines scolaires.

L'étrangeté des textes, la diversité des thèmes abordés dans les classes de philosophie expliquent peut-être ces difficultés d'élèves à se souvenir des cours antérieurs : l'élaboration d'une mémoire didactique (Brousseau et Centeno, 1991 ; Matheron, 2001) serait ainsi un pari difficile à tenir pour un enseignant de cette discipline scolaire. Le concept de mémoire didactique se trouve alors relié à celui de chronogenèse, dans la mesure où tous les deux éclairent la dimension temporelle des rapports aux contenus.

La problématique actuelle dans laquelle la notion de chronogenèse joue un rôle important est celle de la description et de la compréhension des actions didactiques de l'enseignant. Cette notion est alors convoquée de façon méthodologique pour repérer les décisions de l'enseignant concernant l'organisation et l'articulation des temps de l'enseignement et de l'apprentissage. Plus particulièrement les chercheurs de diverses didactiques disciplinaires essaient de pointer soit les macro-décisions de l'enseignant (la planification de plusieurs séquences, le choix des tâches à réaliser...), soit ses micro-décisions (les injonctions du type « attends/continue/on y reviendra plus tard »), qui sont autant de moyens d'accélération ou de ralentissement du temps didactique. La notion de chronogenèse est alors utilisée pour étudier toutes ces actions qui ont un effet sur l'organisation temporelle des objets de savoir. Ce relevé d'actions signifiantes a notamment pour but la construction de modèles destinés à rendre compte des actions des enseignants.

■ Problèmes, questions, débats

Ce concept de chronogenèse s'inscrit dans la question des temps des enseignements et des apprentissages qui a donné lieu à de nombreuses études qui dépassent le cadre didactique. À ce sujet, Marie-Pierre Chopin (2010) met en évidence le partage de ces recherches selon la décision théorique de construire ces temporalités comme indépendantes ou au contraire comme irrémédiablement liées. Très nettement les cadres théoriques actuels en didactiques posent cette dépendance.

Mais se faisant, ils supposent et exacerbent donc la dichotomie entre actions de l'enseignant et actions de l'élève quant aux effets chronogénétiques, en posant — le plus souvent implicitement, que ce sont les actions de l'enseignant et elles seules qui gouvernent la chronogenèse. Certes, comme on l'a vu plus haut, la position différente par rapport à la chronogenèse peut expliquer certains problèmes de sens des élèves. Mais on peut alors se demander s'il ne serait pas préférable, pour analyser ces effets, de prendre en compte les *interactions* entre les différents acteurs du système didactique plutôt que de considérer isolément les actions du maître et celles des élèves. Si, au travers des études menées, on peut ainsi avoir l'impression que c'est l'enseignant qui guide très fortement la chronogenèse, c'est aussi parce que certains dispositifs pédagogiques qui posent en principe et réalisent en pratique des co-constructions du temps didactique (élaborées conjointement par les élèves et par l'enseignant) sont encore trop méconnus : c'est le cas par exemple des dispositifs pédagogiques se réclamant de la pédagogie Freinet, où les avancées du temps didactique ne sont pas soumises à une programmation dépendante d'un programme officiel comme elles peuvent l'être dans des classes « ordinaires » mais dépendent plutôt du développement des recherches individuelles des élèves.

Enfin, la chronogenèse permet de poser la question des temporalités différentes qui régissent la relation didactique. Trois organisations de savoir au moins peuvent être distinguées : celle qui préside à la mise en texte du savoir (avant l'enseignement), celle qui permet de programmer le savoir à enseigner (dans la préparation de l'enseignant), celle qui décrit le savoir enseigné (dans le déroulement du cours). Ces trois organisations génèrent sans doute des ordres temporels différents, c'est du moins une hypothèse de travail pertinente qui semble à explorer.

■ Éléments bibliographiques

Chevallard Yves (1985/1991) : *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Chopin Marie-Pierre (2010) : Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement, *Revue Française de Pédagogie*, n° 70, p. 87-110.

Sensevy Gérard, Mercier Alain, Schubauer-Leoni Maria-Louisa (2000) : Vers un modèle de l'action didactique du professeur, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 20, n° 3, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 263-304.

Go Henri, Sensevy Gérard (2000) : Qu'est-ce qu'un cours de philosophie ?, *Diotime-L'Agora*, n° 8, p. 4-10.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Système didactique – triangle didactique ■ Topogenèse
■ Transposition didactique.

COMMUNAUTÉ DISCURSIVE

Première approche de la notion

Toute communauté qui vise à produire des connaissances peut être considérée comme une « communauté discursive ». L'adjectif « discursive » veut faire ressortir la dimension langagière et communicationnelle de toute construction de connaissances. La classe, de ce point de vue, est une « communauté discursive » : des connaissances y sont produites par le moyen d'échanges (écrits ou oraux) entre les personnes impliquées dans des situations didactiques.

Mais ces échanges sont précisément guidés par les savoirs visés, qui relèvent de disciplines de référence, elles-mêmes produites par des « communautés discursives », celles des savants qui élaborent, dans leurs disciplines, les savoirs qui sont à l'origine du processus de transposition didactique.

Les échanges au sein de ces « communautés discursives » savantes ont, en conséquence, été conçus par certains didacticiens comme les *pratiques sociales de référence* des échanges au sein de la classe : pour qu'un élève apprenne, il doit s'instituer comme sujet d'un discours pertinent dans une discipline donnée ou, pour le dire autrement, prendre des positions discursives propres à cette discipline.

Éléments d'éclairage

L'expression « communauté discursive » a été introduite en didactiques par une équipe de recherche de Bordeaux II et de l'IUFM d'Aquitaine, sous la direction de Jean-Paul Bernié (pour une première formalisation, qui est l'aboutissement de travaux antérieurs, voir Bernié, 2002).

La notion de communauté discursive qui, dans ce cadre, a été adossée aux principes épistémologiques de l'interactionnisme social (hérités de Vygostki, 1934/1985), postule :

- un rôle décisif du langage dans la construction des connaissances ;
- une différence entre les connaissances acquises spontanément dans l'expérience quotidienne et les connaissances disciplinaires formalisées ;

- l'élaboration progressive de ces dernières connaissances au sein d'une culture ;
- l'organisation de ces connaissances entre elles en réseaux complexes.

Il s'agit, en introduisant cette notion de « communauté discursive », de mieux comprendre les formes de « la re-construction, en contexte scolaire, de savoirs dépendant des communautés humaines de référence et de leurs modes d'agir-penser-parler » (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003 : 52).

Voici une illustration, empruntée aux concepteurs de la notion (*ibid.* : 57) :

« Écrire en sciences sera donc conçu comme l'appropriation de manières de penser-agir-parler propres à la communauté scientifique, manières cohérentes avec son rapport à l'expérience de laboratoire et donc aux technologies matérielles, avec le régime de preuve qu'elle reconnaît, avec les formes d'argumentation qui sont devenues pertinentes pour elle.

Le professeur de littérature, lui, n'a pas pour objectif de former des écrivains ni même forcément des critiques, mais les postures, attitudes, manières de conduire les pratiques langagières orales ou écrites qu'il souhaite voir se développer chez ses élèves renvoient aux pratiques sociales de la discipline ; la manière de construire sur un texte ou une œuvre le discours jugé souhaitable en classe de littérature, son régime argumentatif propre, sa gestion des exemples, ses critères de pertinence épistémique, sont l'écho transposé de manières d'agir-penser-parler reconnues dans l'univers de la critique littéraire, des pratiques de lecteurs dont la référence a été introduite depuis peu dans le travail scolaire. »

On peut supposer, dans cette optique, que tout apprentissage disciplinaire nécessite l'intériorisation par les élèves des manières de penser, d'agir et de parler propres à chaque discipline, autrement dit, des pratiques langagières (qui s'inscrivent dans des genres discursifs spécifiques) mais aussi du maniement des outils matériels et intellectuels qui caractérisent chaque discipline. Ce qui implique la construction d'une conscience disciplinaire et la maîtrise des enjeux de la discipline.

La notion de communauté discursive a été reprise dans une perspective sociodidactique, qui articule aux cadres didactiques des considérations issues de la sociolinguistique. Une telle perspective permet de penser la question des communautés discursives que cherche à instituer l'école en lien (et parfois en tension) avec les communautés discursives extrascolaires dont relève chaque élève. Du reste, la notion de communauté discursive dépasse l'école et les disciplines scolaires : l'expression elle-même est née en analyse du discours (Maingueneau, 1984), pour identifier ce qui excède l'individu dans la production d'un texte ou d'un propos.

La classe, entendue comme une « communauté discursive » particulière, a pour fonction de reconstruire, de manière « fictionnelle » en quelque sorte, le contexte d'une « communauté discursive » extrascolaire, dans le but de permettre aux élèves l'accès à des savoirs ou à des savoir-faire nouveaux d'une

discipline donnée. Ce processus de « fictionalisation » (Bernié, 2002) engage la mise en œuvre par l'enseignant d'interactions verbales (orales ou écrites) entre les acteurs de la situation d'apprentissage qui réfèrent aux échanges caractérisant la communauté discursive à l'origine des savoirs et savoir-faire à transmettre.

L'élève, pour apprendre, doit donc adopter des positions discursives spécifiques à la discipline concernée et la fonction de l'enseignant est de mettre en œuvre les conditions de ce *positionnement* de l'élève. L'adoption par l'élève d'une position discursive spécifique suppose — et entraîne tout à la fois — la transformation des pratiques langagières ordinaires, par une mise à distance réflexive de celles-ci et par l'adoption de formes langagières conventionnelles, héritées d'une culture disciplinaire et en usage dans la communauté discursive de la discipline de référence. En référence aux travaux de Mikhaïl Bakhtine (1984), on peut considérer cette transformation comme un processus de « secondarisation » des pratiques langagières ordinaires, autrement dit un processus de mise à distance du langage, qui en permette un usage « au second degré », un usage distancié et métalinguistique, distinct de l'usage « premier » qui caractérise l'échange quotidien (Jaubert, Rebière, 2002, notamment).

On voit bien que la notion de « communauté discursive » oblige à prendre en compte deux « sphères d'échange », que Jaubert, Rebière, Bernié (2004 : 88) décrivent ainsi :

« — la sphère d'échange "classe", au sein de laquelle se construit la longue institution du sujet comme élève, à travers la conversion de ses représentations "quotidiennes" au contact des outils techniques et culturels transmis ;

— les sphères d'échange qui sont à l'origine des savoirs à transmettre, historiquement construites comme des communautés au sein desquelles les humains élaborent leurs œuvres, où se partagent les pratiques et les discours qui leur sont spécifiques. »

Une dernière précision : comme le fait apparaître cette dernière citation, l'importance donnée à la dimension discursive, qui s'explique par le cadre théorique qui veut redonner au langage toute sa place dans le processus de construction des connaissances, ne doit pas faire négliger la dimension pratique (matérielle, technologique) des communautés discursives — savantes ou scolaires — qui est indissociable des pratiques langagières en leur sein.

Problèmes, questions, débats

Cette notion de « communauté discursive » n'engage en rien un enseignement ou des apprentissages centrés sur les genres discursifs formels : c'est même là un danger (formaliste ou techniciste) que les concepteurs de la notion envisagent pour le récuser (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003 : 71).

Autrement dit, même s'il est envisageable d'utiliser cette notion pour penser les situations didactiques à mettre en place, il n'est pas dans la logique de cette approche d'être *applicacionniste* : instituer une communauté discursive ne relève pas d'une décision à prendre de façon formelle en mettant en œuvre une batterie de démarches pédagogiques ou didactiques ou en cherchant à *mimer*, à tel ou tel moment du cursus scolaire, les échanges possibles au sein d'une communauté de chercheurs...

Cela n'empêche pas, au contraire, de penser des situations didactiques qui facilitent, à tous les niveaux d'enseignement, la construction de communautés discursives. Par ailleurs, cette approche n'est concevable, dans la logique même de ses concepteurs, que dans une perspective développementale : l'école permet à l'élève, au moyen des disciplines et des communautés discursives qu'elle institue, de se construire progressivement comme sujet social et (donc) comme sujet cognitif. C'est donc très progressivement que l'élève s'institue comme sujet d'un discours pertinent dans une discipline, tout au long de son parcours scolaire, au travers des activités qui lui sont proposées.

Le risque est grand toutefois que cette notion ne devienne trop vite un objet de prescription : mais pour l'heure, l'intérêt de la notion tient moins à sa valeur praxéologique qu'à son statut d'outil théorique de *description* :

- des situations didactiques, qui permet de repérer et d'objectiver les moments où s'opère (ou non) la secundarisation, où les élèves adoptent (ou non) des positions discursives pertinentes dans une discipline donnée ;
- de la programmation des activités disciplinaires dans le cursus scolaire.

Quelques questions restent en débat. D'une part, la notion même de discipline, dans cette approche, reste à préciser : pour nous en tenir au seul exemple du français, parler de « communauté littéraire » (cf. *supra*, l'illustration de la notion en littérature) ou de « communauté grammaticale », c'est envisager des « communautés discursives » et des disciplines savantes de référence qui seraient identifiables, ce qui est discutable. Mais, de surcroît, le risque est alors de faire perdre son unité à la discipline scolaire « français » : cela entre en conformité avec la structuration des « champs disciplinaires » dans les anciens programmes de l'école primaire française ou avec la dimension essentiellement littéraire de l'enseignement du français au lycée, mais cela pose problème en tout cas pour penser la cohérence de la discipline « français » au collège, qui doit articuler l'enseignement de savoirs relevant de diverses disciplines de référence (cf. Daunay, 2005b).

D'autre part, il reste à préciser les différences entre les manières de se référer aux « communautés discursives » disciplinaires savantes selon les niveaux du cursus scolaire. Pour le dire autrement, comment se différencie, selon les niveaux, la référenciation à une communauté discursive au sein même de la classe (conçue elle aussi comme une communauté discursive) ?

■ Éléments bibliographiques

Bernié Jean-Paul (2002) : L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?, *Revue française de pédagogie* n° 141, *Vers une didactique comparée*, octobre-novembre-décembre, Paris, INRP, p. 77-88.

Jaubert Martine, Rebière Maryse (2002) : Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ?, dans Chabanne Jean-Charles, Bucheton Dominique, dir. : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, p. 53-71.

Jaubert Martine, Rebière Maryse, Bernié Jean-Paul (2004) : Signification et développement : quelles « communautés » ?, dans Moro Christiane, Rickenmann René, dir. : *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck, collection Raisons éducatives, p. 85-104.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Disciplines scolaires ■ Pratiques langagières ■ Pratiques sociales de référence.

CONCEPTS — CHAMPS CONCEPTUELS

Première approche de la notion

Un concept est une construction rendant compte de caractéristiques communes à un ensemble d'objets, de faits ou de phénomènes : la « poussée d'Archimède », l'« habitus », « sœur » en sont des exemples. Il s'agit par conséquent d'un élément important dans les processus de construction des connaissances : en tant que tel, il intéresse les didacticiens. Mais, comme le montrent les exemples précédents, il convient de distinguer les concepts selon la sphère de pratiques au sein de laquelle ils sont élaborés et utilisés. Ainsi, il est possible de différencier les concepts scientifiques élaborés dans les disciplines de recherche, les concepts « scolaires » qui sont construits et travaillés dans l'espace scolaire, ou encore les concepts « quotidiens » de la vie de tous les jours. Par exemple le concept de « force » est analysé différemment en didactique selon qu'il s'agit du concept de la physique, domaine scientifique, du concept qui est enseigné en classe de physique-chimie, discipline scolaire, ou du concept qui est utilisé dans la vie courante.

Si la préoccupation première des didacticiens est celle de l'étude des concepts scolaires, ainsi que celle de leur construction par l'enseignement et dans les apprentissages, elle requiert néanmoins l'étude des autres types de concepts. En effet, concepts scientifiques, scolaires et quotidiens ne sont pas sans relation. D'une part, certains concepts scientifiques peuvent devenir des références pour des objets d'enseignement. Ainsi le didacticien peut chercher à décrire des processus de *transposition didactique* en recourant à la confrontation entre concepts scolaires et concepts scientifiques de référence. D'autre part, la désignation identique de certains concepts « scolaires » et concepts quotidiens peut produire des confusions de sens ou des tensions : par exemple, le concept de hasard élaboré en classe de mathématiques au lycée est différent de celui de hasard dans la vie quotidienne (Lahanier-Reuter 1999).

Éléments d'éclairage

Les concepts scientifiques renvoient à des unités du discours théorique caractérisées, entre autres, par leur mode de construction, leur définition, le fait

qu'ils fonctionnent dans un réseau et qu'ils sont des outils du travail théorique. En effet, c'est au sein de toutes les disciplines de recherche que les concepts scientifiques sont construits pour travailler de façon spécifique sur des questions posées dans des espaces de recherche délimités. Ces concepts scientifiques sont élaborés pour organiser le regard des chercheurs sur des faits ou des objets et pour construire des modèles explicatifs. Pour illustrer la spécificité de ce mode de construction, Gérard Fourez (2001) a recours à l'exemple suivant. Pour demander une définition du concept de *coma*, deux formes interrogatives au moins sont possibles. La première peut être formulée de la manière suivante : « Qu'est-ce que le coma ? ». Dans cette question le « coma » est naturalisé et pensé comme s'il existait en tant que tel. En revanche, si la question est posée comme suit : « Qu'entend-on par le terme coma ? », il y a ici une conscience du fait qu'il s'agit non pas de la réalité mais d'un concept servant à définir et à comprendre la réalité. Il en va de même pour des concepts très différents tels ceux de *phrase*, d'*insécurité*, etc. À la différence des concepts « scolaires », c'est par des écrits scientifiques signés que ceux-ci sont définis, et rendus publics. Et ce sont ces formes écrites qui permettent leur discussion, leur structuration et leur fonctionnement au sein d'une science. Ajoutons enfin qu'un concept scientifique n'est jamais défini de façon isolée. Il s'enracine dans un réseau complexe au sein duquel il est lié de façon variée à d'autres concepts (la structure même de cet ouvrage en témoigne).

Les différences entre concepts scientifiques et concepts quotidiens ont été des objets de réflexion très importants dans l'oeuvre de Lev Vygotski (1934/1985). Pour lui, l'élaboration et l'usage de ces derniers se basent sur des opérations de pensée non conscientes et surtout ne reposent pas sur une définition explicite. Par exemple un jeune enfant saura dire qu'il a un frère, que certains de ses amis aussi, sans pour autant pouvoir définir ce qu'est un « frère ». Au contraire, les concepts scientifiques seraient d'abord définis de façon explicite avant de pouvoir être mobilisés. Les processus de conceptualisation ont en conséquence des trajectoires différentes selon les sphères dans lesquelles ils sont construits : les concepts quotidiens sont utilisés et leur définition est construite dans un second temps alors que la construction conceptuelle à l'école nécessite un premier travail sur les définitions avant que les concepts scolaires soient mis en relation avec des situations. Toujours selon Vygotski, les concepts quotidiens, à la différence encore des autres types de concepts, ne sont ni organisés, ni liés entre eux dans un système. Ils naissent dans la pratique de l'enfant et leurs fonctionnements demeurent non conscients. L'école place au contraire l'élève dans une situation où il lui est indispensable de prendre conscience de ses processus de pensée. Enfin, les situations scolaires successives sont centrées sur un travail intellectuel basé sur des mises en réseaux conceptuels.

L'une des approches des concepts « scolaires » est celle développée par Gérard Vergnaud : « un concept ne peut être réduit à sa définition, du moins

si l'on s'intéresse à son apprentissage et à son enseignement. C'est à travers des situations et des problèmes à résoudre qu'un concept acquiert du sens pour l'enfant » (1990 : 135). Cette définition s'inscrit dans le cadre de la théorie des champs conceptuels qu'Astolfi (2008 :138) reformule ainsi : « un champ conceptuel caractérise un espace de problèmes assez large, mais qui appartient à une même famille. Au sein de cette famille, il en existe toujours certains qui sont faciles à résoudre (...), d'autres qui nécessitent un plus long temps d'apprentissage (...), et d'autres encore qui provoqueront longtemps un échec répété (...) ». Vergnaud propose alors de définir un concept « scolaire » par les trois ensembles suivants (1990 : 145) :

- l'ensemble des situations qui lui donnent du sens ;
- l'ensemble des formes langagières et non langagières qui permettent de représenter symboliquement le concept, ses propriétés, les situations et les procédures de traitement ;
- l'ensemble des invariants opératoires.

Ce dernier terme mérite d'être éclairé. L'ensemble des invariants opératoires désigne ce qui, dans les *conduites* des élèves, peut être considéré comme « fixe », « permanent » et mis en oeuvre d'une situation à l'autre : par exemple, en grande section de maternelle, lorsqu'on ajoute trois objets à une collection qui en compte 4, ou lorsqu'on en ajoute 2 à 3, ou 1 à 4, des élèves trouvent le nombre total d'objets en disant « 4 et 3, 7 » ou « 3 et 2, 5 » ou « 4 et 1, 5 » sans recompter le tout. Cette organisation invariante de la conduite peut être interprétée comme reposant sur un invariant opératoire que le chercheur rend explicite en l'énonçant : le nombre total de la collection est la somme des nombres des parties la composant, invariant opératoire qui participe au concept de nombre entier.

L'intérêt de la définition proposée par Vergnaud pour des chercheurs en didactiques est qu'elle fait appel à des éléments *explicites* (le langage associé au concept, par exemple pour celui de soustraction : soustraire, enlever, le signe moins, etc.) mais aussi à des éléments *implicites* (les invariants opératoires) qui se reconstruisent par l'étude des actions des élèves (attendues ou effectives). Elle permet d'analyser les itinéraires d'apprentissage, ponctués selon les élèves de réussites variables, dans la résolution de problèmes en apparence voisins du point de vue des opérations mises en jeu.

Ces itinéraires peuvent être également contraints en partie par les programmations scolaires. En effet, un concept travaillé dans une discipline scolaire peut être l'objet d'un enseignement dans plusieurs classes depuis l'école élémentaire jusqu'à l'université. Des outils d'analyse ont été développés par certains didacticiens pour étudier les réseaux conceptuels et leurs découpages au sein des cursus. Les *trames conceptuelles* (cf. Astolfi, dir., 1985) sont un exemple intéressant d'outils permettant de mettre en texte le savoir en jeu dans l'enseignement. Celles-ci rendent possible une écriture non linéaire

illustrant graphiquement le réseau existant entre les éléments formant le concept étudié. Ces trames sont constituées par des phrases mises en relation entre elles par des flèches, de façon « logique ». Cet outil compose et propose un réseau pertinent pour organiser des situations d'apprentissage pouvant emprunter des cheminements différents. Il permet de situer également l'état des connaissances des apprenants et de réfléchir de manière explicite aux choix possibles pour construire des situations didactiques. Les trames conceptuelles permettent donc d'analyser *a priori* les savoirs pouvant être mis en jeu dans les classes, mais aussi de situer cet apprentissage dans un cadre plus large lié au champ conceptuel. Cette écriture particulière renvoie à une approche dynamique des savoirs, qui n'est pas aussi perceptible dans celle des *niveaux de formulation* (cf. Astolfi dir., 1985). Par contre, le niveau scolaire s'efface dans la composition des trames puisqu'elles se construisent sur les contenus scientifiques. C'est donc à l'enseignant de transformer la trame en cheminement pédagogique chronologique. D'autres chercheurs en didactique des sciences ont mobilisé, d'ailleurs diversement, l'écriture schématique pour analyser les constructions des savoirs en classe. Christian Orange (2006) par exemple, à partir de l'analyse épistémologique de l'activité et des savoirs scientifiques en Sciences de la vie et de la Terre étudie la problématisation et ses liens avec les apprentissages scolaires. Dans ce cadre théorique didactique (Orange 2002), la construction des savoirs scientifiques est largement soumise à leur problématisation qui n'est pas pensée ici en termes de résolution mais d'abord comme « exploration et délimitation des possibles » (2006 : 78). Ainsi, le travail de problématisation de scientifiques ou d'élèves en classe de sciences peut être représenté graphiquement par ce que l'auteur appelle « les espaces de contraintes ». Ils décrivent les contraintes et les nécessités mobilisées par les élèves ou les scientifiques. Ainsi, si les trames conceptuelles rassemblent des réponses à des problèmes pour une analyse *a priori*, les schémas dits « espaces de contraintes » mettent en scène les éléments qui peuvent organiser des solutions possibles du problème mobilisés dans le discours des sujets durant leur avancée dans la construction des savoirs conceptuels (dans la classe ou dans le « laboratoire »).

■ Problèmes, questions, débats

Les principaux débats concernent tout d'abord les choix théoriques qui président aux définitions des différents types de concepts. Par exemple la théorie des champs conceptuels présentée précédemment, intègre une approche des concepts scolaires par les activités des apprenants au sein de situations variées mises en place pour l'enseignement. Mais est-elle pertinente pour toutes les disciplines scolaires ? La nature des savoirs en jeu impose des cadres de réflexion et d'action spécifiques. Ainsi, si cette approche permet une grille de construction et d'analyse des activités scientifiques, elle n'est peut-être pas transposable telle quelle dans d'autres champs discipli-

naires (Astolfi, (2008 :141) donne des pistes de réflexion quant à l'utilisation de ce cadre théorique pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture).

Font également question les relations entre élaboration conceptuelle et apprentissages. Au sein d'un enseignement, l'appropriation d'un concept peut-elle être conçue comme un préalable ou un aboutissement à l'apprentissage ? Jean-Pierre Astolfi (1992 :101) établit « en quoi consiste l'apprentissage de concepts et en quoi celui-ci se distingue d'une simple mémorisation d'informations ». Nous retiendrons ici un élément de distinction : « la formulation notionnelle constitue *le point d'arrivée* du travail scolaire, tendu vers son émergence dans la classe. Un concept est plutôt un *point de départ* pour l'activité intellectuelle, dans la mesure où il confère un pouvoir explicatif nouveau à celui qui en maîtrise l'usage ». Le concept prend donc ici le statut d'outil intellectuel, permettant dans une discipline spécifique, d'agir autrement sur le savoir.

Un autre champ de questionnement didactique prend davantage en compte l'étude des variations des concepts scolaires. En effet, le regard didactique sur ces derniers permet d'interroger les découpages et les contours des savoirs scolaires. Deux grandes pistes de recherche peuvent être identifiées, dont la première, déjà abordée plus haut, concerne les variations conceptuelles qui traversent les différents niveaux scolaires à une époque donnée. La seconde est celle de l'étude des variations des concepts scolaires selon les époques. Certaines de ces variations peuvent être attestées : la construction scolaire de la « colonisation » a sans doute été fortement modifiée depuis le début du ^{xx}e siècle. Ces types de recherches soulèvent des questions intéressantes : quels sont les facteurs les plus pertinents à retenir pour expliquer ces variations conceptuelles : les bouleversements affectant les savoirs à enseigner et les savoirs de référence, les organisations des enseignements, les changements culturels et sociaux etc. ? Est-il possible d'étudier les variations historiques d'un seul concept ou doit-on étudier celles d'un réseau conceptuel ? Ce questionnement permet en conséquence de réinterroger la notion de concept disciplinaire.

Un dernier champ de recherches en didactique concerne les relations entre conceptions « quotidiennes » et conceptions « scolaires ». Nous avons pu souligner plus haut les différences entre ces deux modes de construction, différences qui laissent supposer des tensions possibles. En effet, des désignations communes peuvent prêter à ambiguïté, comme nous l'avons signalé pour le « hasard » par exemple. Accepter d'autres définitions pour des « choses communes » est parfois difficile. Reconnaître des réseaux différents, en abandonner d'autres, même temporairement, l'est également : ainsi le concept de « fruit » qui, dans la vie de tous les jours, peut être plus ou moins pensé en lien avec celui de « légume ». Dans la classe de sciences au contraire, il faudra admettre que l'un (le « fruit ») est légitime et l'autre pas.

La gestion de ces espaces différents, leur prise en compte dans l'enseignement est donc un problème important, ce qui explique qu'il soit évoqué par de nombreuses didactiques disciplinaires.

■ Éléments bibliographiques

Astolfi Jean-Pierre (2008) : *La saveur des savoirs*, Paris, ESF éditeur.

Brossard Michel (2004) : *Vygotski, Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Fourez Gerard (2001) : *La Construction des sciences*, Bruxelles, De Boeck.

Orange Christian (2006) : Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences, dans Fabre Michel, Vellas Etienne, dir. : *Situation de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck.

Vergnaud Gerard (1990) : La théorie des champs conceptuels, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n° 23, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 133-170.

Vygotski Lev Semionovich (1934/1997) : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Enseignement ■ Niveaux de formulation ■ Transposition didactique.

CONSCIENCE DISCIPLINAIRE

Première approche de la notion

La notion de conscience disciplinaire est une notion récente puisqu'elle a été proposée par Yves Reuter dans un article de 2003. Elle renvoie cependant à un ensemble de travaux plus anciens et attentifs, même de manière moins systématique, aux représentations des élèves quant aux savoirs disciplinaires et à l'« image » de la discipline (Colomb, 1993 : 46), telles qu'elles se construisent au travers des interactions entre maîtres, élèves et savoirs.

On pourrait définir la conscience disciplinaire comme la manière dont les acteurs sociaux et, en premier lieu, les sujets didactiques — élèves mais aussi enseignants — (re)construisent telle ou telle discipline. Cela nécessite donc de prendre en compte les *formes* de ces reconstructions (les disciplines pouvant être structurées de manière différente par les apprenants et les enseignants), la plus ou moins grande *clarté* dont elles témoignent et leur plus ou moins grande *pertinence* au regard d'un cadre de référence déterminé.

Éléments d'éclairage

Cette notion a notamment pour origine le constat, rarement effectué par les praticiens et les chercheurs tant le découpage des savoirs semble évident aux acteurs liés à l'école, que nombre d'élèves — essentiellement du primaire — ont des difficultés à indexer disciplinairement le travail (exercices, contrôles...) qu'ils effectuent. Complémentairement, on a pu s'apercevoir que les représentations d'élèves du collège ou du lycée pouvaient parfois être éloignées du projet d'enseignement disciplinaire et, par voie de conséquence, source d'obstacles ou de conflits (par exemple, lorsque le français est perçu comme un espace où il s'agit essentiellement de « baratiner »). De fait, l'intérêt de cette notion s'articule à une hypothèse — forte mais qui demeure à vérifier — selon laquelle les performances des élèves dans une discipline donnée dépendraient, au moins en partie, de la conscience qu'ils en ont.

Cette notion entre en congruence avec le cadre constructiviste — fréquemment adopté à l'heure actuelle dans les recherches en sciences humaines sur la cognition et les apprentissages — selon lequel tout sujet (re)construit l'univers au sein duquel il s'inscrit. Elle prend donc place dans une configuration

conceptuelle particulièrement importante pour les didacticiens, configuration associant les concepts de discipline scolaire, de contrat didactique (comme système d'attentes implicites, au sein d'une discipline, entre maître et élèves), de représentations, de « rapports à » et de clarté cognitive, ces trois dernières notions ayant en commun de référer à l'activité mentale des sujets en tant qu'ils organisent et donnent sens au monde et aux objets auxquels ils sont confrontés. Michel Brossard (1994a) a ainsi émis l'hypothèse qu'une des grandes différences entre les élèves en situation d'échec et ceux en situation de réussite pourrait résider en ce que les premiers n'arriveraient pas à relier véritablement les situations de travail proposées avec les objectifs qu'elles visent ainsi qu'avec les situations qui les ont précédées et celles qui les suivront. En cela, contrairement aux élèves qui réussissent mieux, ils témoigneraient d'une moindre clarté cognitive quant aux situations d'enseignement-apprentissage. On peut par exemple penser à des élèves qui, ayant à reconstituer des phrases à partir de fragments découpés, ne verraient pas le rapport avec la lecture (ou avec la grammaire) et avec d'autres situations de travail. Par voie de conséquence, pour ces élèves, le *sens* des activités s'épuise dans la réussite ponctuelle de la tâche et la vie scolaire n'est perçue que comme une *juxtaposition* de situations sans grandes relations.

Il n'en demeure pas moins vrai que si la notion de conscience disciplinaire s'intègre dans le cadre ainsi tracé et entre en congruence avec les concepts mentionnés, elle apporte cependant un élément de rupture propre aux didactiques en *spécifiant ces notions selon les disciplines*. En effet, il ne s'agit plus de représentations (ou de « rapports à » ou de « clarté ») « en général » ou infra-disciplinaires (portant sur tel ou tel contenu singulier) mais de *l'actualisation de la discipline*, en tant que configuration globale, dans l'esprit des apprenants.

■ Problèmes, questions, débats

Les travaux sur le sujet sont, pendant assez longtemps, restés disséminés, portant plutôt sur le secondaire et sur tel objet disciplinaire plutôt que sur la globalité d'une discipline — à quelques exceptions près, tels les travaux de François Audigier (1993) sur l'histoire et la géographie ou ceux de Nicole Lautier (1997) sur l'histoire. Ils ont été essentiellement menés à l'aide de la notion de *représentations*. Depuis quelques années, des études se sont emparées plus systématiquement du concept de conscience disciplinaire pour mener des investigations au niveau du primaire en comparant les différentes disciplines, notamment à l'aide de questionnaires portant sur ce que les élèves déclaraient avoir appris dans les diverses matières, sur les finalités qu'ils leur attribuaient et sur leurs modes de repérage des disciplines (les contenus et/ou le matériel et/ou l'horaire...). Il est clair cependant que, pour affiner l'analyse, il est nécessaire de recourir à des méthodes telles que les entretiens ou les analyses de productions d'élèves (Constant, 2005).

Nombre de résultats sont cependant d'ores et déjà intéressants pour les didacticiens (pour une synthèse, voir Reuter 2007a). Ainsi, à l'école primaire,

on s'aperçoit que la conscience disciplinaire des élèves est plus claire pour certaines disciplines (mathématiques, français, histoire, sport...) que pour d'autres (géographie, arts plastiques...) et, de façon complémentaire, que certaines disciplines sont peu « clivantes » (dans l'ensemble, les élèves se les représentent nettement ou non) au contraire d'autres disciplines pour lesquelles les élèves sont nettement partagés entre ceux qui en ont une perception claire et ceux qui en ont une conception floue. On peut ainsi opposer, par exemple, les mathématiques à l'éducation civique.

De surcroît, au travers des déclarations des élèves, on s'aperçoit que les disciplines sont reconstruites de manières très différentes. Ainsi, le français s'organise autour de sous-domaines (orthographe, grammaire, lecture...), d'ailleurs peu reliés entre eux, même si un noyau dur revient de manière récurrente à la fin de l'école primaire autour du triplet « orthographe-grammaire-conjugaison ». Ce n'est pas le cas pour les mathématiques qui apparaissent comme une matière plus homogène. De leur côté, l'histoire se structure principalement autour du triplet « personnages — périodes — événements » et les sciences à partir de thèmes et de notions (digestion, reproduction...). Complémentairement, certaines composantes des disciplines peuvent être peu perçues (l'écriture ou l'oral en français) ou articulées de manière spécifique à la configuration disciplinaire : par exemple, si à l'école primaire, la majeure partie des élèves ne mentionnent pas l'oral dans les sous-domaines du français, ceux qui le font l'assimilent, en relation avec les modes de mise en œuvre de la discipline dans la classe, aux débats, aux exposés ou aux récitations.... Ainsi encore, dans une recherche portant sur le collège, Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter (2002), analysant la conscience du fonctionnement de l'écrit dans quatre disciplines, ont pu montrer ses variations en termes d'importance et de modalités : les descriptions sont peu mentionnées en mathématiques ; il conviendrait d'écrire des textes plutôt longs en français et en histoire et géographie et plutôt courts en sciences et en mathématiques... Ces variations s'articulent elles-mêmes à une répartition des disciplines entre deux pôles : l'un étant constitué par celles qui, toujours selon les élèves, se structureraient autour de contenus « clairs et nets » (représentées exemplairement par les mathématiques), l'autre par celles au sein desquelles les « formes » primeraient sur les contenus (représentées exemplairement par le français).

Les recherches menées à l'école ont encore pu montrer que, tendanciellement, la conscience disciplinaire variait avec le niveau des élèves, les meilleurs d'entre eux mentionnant, par exemple, plus précisément les contenus en français, histoire et géographie, éducation civique... et surtout les finalités des différentes matières. Cette piste — qui correspond à l'hypothèse mentionnée précédemment d'une corrélation possible entre conscience disciplinaire et performances scolaires — est donc prometteuse, même si des travaux complémentaires sont nécessaires pour valider cette hypothèse. Elle est, en tout cas, convergente avec des études menées dans une perspective différente, mais non exclusive, sur les *positions*

discursives qui tendent à montrer qu'un certain nombre de difficultés des élèves relèveraient d'une construction insuffisante (ou erronée) des manières spécifiques de penser et d'écrire selon les disciplines (Jaubert, 2001).

Outre cette hypothèse, plusieurs questions méritent encore d'être approfondies. Il est par exemple nécessaire, dans un cadre didactique, d'essayer de mieux comprendre comment se construit cette conscience disciplinaire, sans doute en explorant divers canaux : celui de la transmission familiale (parents, fratrie...) ; celui des pratiques d'enseignement : discours de l'enseignant, organisation des contenus au travers de la distribution horaire, des situations de travail et de leurs relations, des supports tels manuels, cahiers et classeurs (Giguère, Reuter, 2003)... Il est tout aussi utile d'explorer les formes de la conscience disciplinaire chez d'autres acteurs que les élèves : les maîtres, les parents d'élèves (Chambon, 1990), les formateurs, les prescripteurs, les hommes politiques... sans oublier les chercheurs eux-mêmes.

Il convient enfin d'éviter les confusions possibles entre, d'une part, les *formes* que peut prendre la conscience disciplinaire et la plus ou moins grande clarté dont elles témoignent et, d'autre part, leur *pertinence*. Ainsi considérer que la philosophie est une discipline où il s'agit essentiellement d'exprimer son opinion est une (re)construction qui est d'une clarté indéniable, sa pertinence au regard du fonctionnement et des objectifs de la discipline étant, en revanche, particulièrement discutable. Ce qui amène complémentirement à explorer les cadres de référence au regard desquels on décide que cette modalité de conscience disciplinaire est plus ou moins pertinente : notes de l'élève, textes officiels (de telle ou telle époque), conceptions de l'enseignant, conceptions des chercheurs...

■ Éléments bibliographiques

- Brossard Michel (1994) : *L'Adaptation de l'enfant à l'école*, Paris, Collection Scientifique Stablon.
- Jaubert Martine (2001) : Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent en classe de sciences, dans Bernié Jean-Paul, dir. : *Apprentissage, développement et signification*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 173-189.
- Lahanier-Reuter Dominique, Reuter Yves (2002) : Écrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège, *Pratiques* n° 113-114, *Images du scribe et rapports à l'écriture*, Metz, CRESEF, p. 113-134.
- Lautier Nicole (1997) : *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Lebeaume Joël (2000) : Jeux d'étiquette, jeux de kim, jeux de famille, puzzles ou devinettes à l'école. Découverte du monde, sciences et technologie aux cycles II et III, *Aster*, n° 31, *Les sciences de 2 à 10 ans*, Paris, I.N.R.P., p. 97-215.
- Reuter Yves (2003) : La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept, *Éducation et didactique*, vol.1, n° 2, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 57-71.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Disciplines scolaires ■ Rapport à ■ Représentations.

CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGES

Première approche de la notion

La notion de contenus renvoie à des choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire ou les compétences qui sont les objets d'enseignement et/ou d'apprentissages les plus immédiatement identifiables dans un système didactique, mais aussi des valeurs, des pratiques, des « rapports à », voire des comportements ou des attitudes. Cette notion désigne donc tout ce qui est objet d'enseignement et d'apprentissages, implicites ou explicites.

Éléments d'éclairage

Seront d'abord développés ici les éléments principaux qui permettent de préciser la notion de contenu, en passant par différents domaines de recherche avant d'en arriver au point de vue spécifiquement didactique.

D'un point de vue épistémologique, on distingue généralement *savoirs* et *connaissances*. Avec la notion de *savoirs*, est visé le caractère à la fois institué (construit socialement et historiquement), objectivé (construction d'un système théorique, formalisation, etc.), dépersonnalisé et décontextualisé de la connaissance. Avec la notion de *connaissances*, c'est un point de vue subjectif qui est envisagé : les connaissances d'un sujet sont le résultat intériorisé de son expérience, qui repose sur une recomposition à usage personnel des expériences et des savoirs.

La distinction *savoir/savoir-faire*, depuis longtemps travaillée en psychologie et en philosophie (Reboul, 1980) renvoie à l'opposition entre deux formes d'apprentissages, apprendre que / apprendre à. Apprendre à écrire des récits se distingue d'apprendre que le récit se compose d'ingrédients comme des types de personnages (héros, adjuvants, opposants), des lieux et des objets, des schémas d'actions, des organisations textuelles, des formes linguistiques (l'emploi privilégié de certains temps verbaux), des systèmes énonciatifs, des modes de représentation (la question des points de vue et des voix), etc. Les savoirs sont ainsi du côté de ce que les théoriciens de l'intelligence artificielle ont appelé les *connaissances déclaratives*, les

savoir-faire du côté des *connaissances procédurales*. Ces deux types de connaissances ne se manifestent pas de la même manière (George, 1988) : les connaissances déclaratives (savoir que) sont verbalisables dans le langage naturel ou un langage symbolique et mobilisables en dehors de l'activité ; les connaissances procédurales (savoir comment) s'actualisent dans une activité finalisée, elles sont intégrées dans une conduite particulière. Schématiquement, « apprendre que » revient à acquérir de nouvelles informations (« je sais que le verbe s'accorde avec le sujet »), « apprendre à » consiste à développer des capacités (« je sais faire l'accord »). Cependant, et cela remet en cause ces définitions assez schématiques, les connaissances procédurales peuvent faire l'objet d'une prise de conscience, d'un contrôle intentionnel, et être mises en mots, sous forme déclarative donc. On parle alors de *connaissances métaprocédurales*, c'est-à-dire de connaissances qui portent sur l'activité procédurale elle-même.

La notion de *compétences* est actuellement centrale dans la plupart des systèmes éducatifs qui redéfinissent en termes de compétences les contenus d'enseignement. La notion, élaborée, dans les années 1980, dans les milieux du travail et de la formation d'adultes, y est souvent présentée comme une innovation dans la définition des emplois : les formes de production à flux tendus, décentralisées, automatisées, etc., imposent des techniques et des organisations de travail flexibles, elles demandent une mobilisation différente des ressources humaines, laissant davantage place à ce qui se construit dans l'expérience, à travers les tâches et les activités. Cette notion de compétences s'oppose nettement à celle de qualifications dans l'univers du travail (mesurées par le diplôme obtenu et l'ancienneté) et à celle de connaissances dans l'univers scolaire (Ropé, Tanguy, 1994). Dans l'univers scolaire, cela signifie par exemple que « d'un apprentissage centré sur les matières (où l'accent est mis sur les savoirs) la pédagogie orientée sur les compétences définit les actions que l'élève devra être capable d'effectuer après apprentissage » (Dolz, Ollagnier, 1999 : 10). Mais la notion ne va pas de soi : Jean-Paul Bronckart (2011) fait une analyse critique de son histoire et de ses ambiguïtés, notamment lorsqu'on parle de compétences langagières.

Principalement, la théorisation didactique de la notion de contenus consiste à prendre en compte le contexte scolaire d'élaboration, de transmission et de construction de connaissances. Les didactiques s'intéressent aux *contenus disciplinaires* qu'elles décrivent comme spécifiés par leur inscription dans une institution qui a une histoire, qui est investie de finalités sociales, qui est structurée dans des curricula, etc. Certaines de ces caractéristiques sont détaillées ci-dessous.

Pour commencer, les contenus d'enseignement sont structurés en *disciplines scolaires*, qui sont des produits de la demande sociale sur l'école, de l'évolution historique de cette demande sociale, des avancées de la recherche et des façons dont ces avancées sont transposées en contenus d'enseignement, etc.

Des disciplines scolaires apparaissent (les sciences économiques), réapparaissent (l'éducation civique), disparaissent (le latin et le grec ancien), etc. Les savoirs disciplinaires sont remis en question par l'émergence de nouveaux domaines (les « éducations à ») qui donnent la priorité à la construction de comportements ou d'attitudes (Audigier, 2012). Les disciplines présentent des configurations différentes selon le niveau d'enseignement, etc. Les contenus sont donc à décrire en fonction des spécificités des disciplines scolaires.

Les contenus peuvent aussi être décrits en fonction de leur origine, scolaire ou extrascolaire, en fonction, par exemple, des relations que les *savoirs scolaires* entretiennent avec les *savoirs extrascolaires*. L'origine des *savoirs scolaires* peut être définie soit comme le résultat d'une redéfinition des savoirs dits savants dans le processus de transposition didactique (Chevallard, 1985/1991), soit comme une production propre de l'institution scolaire, générant, au fil de son histoire et de ses objectifs, ses propres objets, comme André Chervel (1977) l'a montré à propos de la grammaire scolaire, qui s'élabore au cours du XIX^e siècle pour répondre à la demande sociale d'unification et de maîtrise par tous de l'orthographe, et qui n'est en rien une transposition d'une quelconque théorie linguistique. Autre exemple d'une élaboration de contenus au sein de l'école : l'éducation physique et sportive (EPS désormais) est une discipline scolaire constituée autour d'objectifs généraux, qui ne dispose pas de manuels, par exemple. L'élaboration des contenus de savoir est fortement liée à l'activité de l'enseignant en situation, même si cette apparemment grande liberté est placée sous la surveillance des habitudes professionnelles (Amade-Escot, 2001). Par ailleurs, les savoirs scolaires peuvent être analysés en fonction de leur plus ou moins grande congruence avec des *savoirs extrascolaires* (en relation avec des *pratiques sociales de référence*, selon les termes de Martinand, 1986). Par exemple, les savoirs enseignés en EPS (notamment en sports collectifs) peuvent fréquemment entrer en conflit avec les savoirs et les pratiques sportives développées dans les sphères du sport extrascolaire (clubs sportifs) ou professionnel.

Par ailleurs, les contenus peuvent se présenter sous une forme *explicite* ou sous une forme *implicite*. Ainsi, Yves Chevallard (1985/1991, chap. 4) propose de considérer, à côté des *savoirs disciplinaires* en mathématiques, ce qu'il appelle des *savoirs para-disciplinaires* et des *savoirs proto-disciplinaires*. Les savoirs disciplinaires sont, selon lui, des notions mathématiques issues de la transposition de savoirs savants qui font sens dans la communauté des enseignants d'un même niveau du cursus scolaire et qui sont explicitement construites dans l'enseignement (par exemple, l'addition, le cercle, la dérivation, etc.). Les savoirs paradisciplinaires sont les « notions-outils » de l'activité mathématique, des « auxiliaires » de l'activité mathématique en quelque sorte (par exemple, la notion de paramètre, la notion d'équation, la notion de démonstration, mais aussi ce qui tient à l'écriture en mathématiques, aux pratiques langagières spécifiques aux mathématiques, etc.). À tel niveau

d'enseignement, ces savoirs paramathématiques doivent être connus ; ils ne sont pas réellement enseignés, mais ils sont identifiés en tant que tels par l'enseignant qui pourra signaler leur non-maîtrise comme source de difficultés pour les élèves. Enfin, les savoirs protomathématiques apparaissent comme des pré-requis du contrat didactique (comme la reconnaissance des conditions d'emploi des notions mathématiques), ils « vont de soi », à tel point qu'ils peuvent avoir un statut de savoir implicite pour l'enseignant lui-même. Ainsi des savoirs peuvent apparaître à un certain niveau du cursus scolaire comme objet d'enseignement explicite et à un autre niveau comme savoir implicite à mobiliser dans une tâche qui ne les requiert pas explicitement (comme le théorème de Thalès). A partir du modèle de la transposition didactique (Chevallard 1985/1991), on peut considérer par ailleurs que les savoirs scolaires, résultant de la transformation des savoirs savants par les instances de la noosphère en *savoirs à enseigner*, continuent à être transformés d'une part par les pratiques effectives des enseignants (*savoirs effectivement enseignés*) et d'autre part par les processus d'apprentissages (*savoirs appris, savoirs retenus*, ces dernières catégories n'étant pas envisagées par Chevallard). De surcroît, l'analyse des relations entre disciplines scolaires et évaluation peut amener à ajouter à ces distinctions des catégories comme *savoir à évaluer* et *savoirs réellement évalués*.

Pour terminer, les contenus peuvent être catégorisés selon les *valeurs, les normes, les rapports-à* qu'ils contribuent à développer ou à construire. Ainsi les valeurs de l'école peuvent déterminer des choix disciplinaires. C'est le cas par exemple d'un moment de l'histoire de l'EPS. André Terrisse (2001 : 130-131) montre comment la Boxe Française a été préférée à la Boxe Anglaise dans les programmes d'enseignement de la gymnastique au début du 20^e siècle, parce qu'elle portait davantage les valeurs traditionnelles de la République (travail, effort) et parce qu'elle favorisait un apprentissage de gestes individuels, faciles à reproduire, visant à « faire face à tout danger d'où qu'il vienne » plutôt qu'un apprentissage de la rencontre violente, de l'opposition à l'autre, et de l'incertitude quant à l'issue du combat. Les relations entre contenus de savoir et valeurs, normes, etc., peuvent varier selon les évolutions des disciplines scolaires. Ainsi, l'éducation civique a oscillé au cours de son histoire entre l'inculcation de valeurs morales et la construction de connaissances sur les systèmes politiques. Les savoirs scolaires en tant qu'ils sont en partie issus de visées socio-politiques sur l'école sont porteurs de valeurs et de normes. Enfin, les valeurs des enseignants, issues de leurs expériences, de leur histoire, de leurs conceptions, etc., peuvent aussi contribuer à réinterpréter, voire détourner les contenus des instructions officielles, et donc, participer de l'élaboration implicite des contenus enseignés (cf. Delcambre-Derville, Legrand, dir., 2009).

En conclusion, on peut parler de modalités scolaires des savoirs, objet de recherche pour les didactiques qui ont à décrire leurs formes complexes

d'élaboration, en référence aux disciplines, à leur histoire, à leurs modes de constitution, à leurs fonctionnements dans les situations réelles d'enseignement, etc.

Problèmes, questions, débats

Diverses disciplines analysent les contenus disciplinaires ; l'histoire, la sociologie s'intéressent, comme les didactiques, à la question de la construction, de l'évolution, des déterminations des disciplines scolaires, et parfois en articulation avec les didactiques (Harlé, 2012). Sans entrer dans ces débats ni revenir sur l'importante discussion entre les modèles d'Y. Chevallard et d'A. Chervel sur l'origine et la constitution des disciplines scolaires qui a été évoquée rapidement ci-dessus, nous ne retiendrons ici que deux notions décrivant la notion de contenu qui donnent lieu à discussion en didactiques.

Évoquons pour commencer le rapport entre savoir et savoir-faire.

Bernard Schneuwly (2005 : 51) le définit ainsi dans une perspective didactique : « Tout enseignement vise en dernière instance toujours des savoir-faire, ou plus précisément vise à transformer la capacité d'agir dans des situations grâce à des savoirs utiles. » Cette définition n'est pas sans rapport avec la spécificité de certains contenus disciplinaires qui touchent essentiellement à l'action, comme en EPS. Les contenus disciplinaires dans cette discipline sont modélisés par certains didacticiens comme les conditions d'une action efficace, « les conditions à intérioriser qui permettent l'élaboration d'actions nouvelles, elles-mêmes corrélatives de transformations de l'activité corporelle » (Amade-Escot, Marsenach, 1995).

Mais, ajoute B. Schneuwly (2005), inversement « ces savoir-faire, ou plutôt ces manières d'être, de penser et de faire, pour devenir objet d'enseignement, passent nécessairement par une étape qu'on pourrait appeler de modélisation ». En tant qu'il est objet d'enseignement, un savoir-faire ou une pratique se transforme en savoir de cette pratique. Ce n'est pas tant la pratique de l'écriture, du chant, du dessin, etc. qui est enseignée que le savoir de l'écriture, du chant, etc. Moins écrire que savoir ce que c'est qu'écrire. Moins chanter que savoir ce que c'est que chanter, etc.

Autre discussion : la notion de compétence, extrêmement fréquente et discutée dans le champ didactique, peut référer à des définitions strictement psychologiques (l'idée d'un potentiel inné et universel, par exemple) ou beaucoup plus larges. Ainsi, Michel Dabène (1987 : 41-42) pose que la compétence scripturale se construit à partir de trois sources, « l'appris, essentiellement à l'école, en milieu institutionnel » ; « l'acquis » c'est-à-dire « l'acquisition non guidée, en milieu naturel », et « l'hérité, c'est-à-dire les représentations individuelles ou collectives ». On peut lire dans cette proposition les dimensions de l'apprentissage scolaire, de l'acquisition psycholinguistique, et de l'incorporation de normes, de valeurs, de représentations

liées en partie aux contextes où évolue l'apprenant et à l'histoire de ses expériences. Les didacticiens ont peut-être structurellement besoin de ne pas exclure de leur espace d'investigation toutes les dimensions qui constituent le sujet. « Peut-on éliminer, didactiquement, ce qui est de l'ordre des dimensions psychologiques ou socioculturelles du sujet ? » écrit Yves Reuter en 1996 à propos de la compétence scripturale, qu'il définit, à son tour comme l'ensemble des savoirs, des opérations et des représentations, investissements et valeurs liées à l'écriture (p. 67).

Ce détour par la compétence scripturale n'a d'autre fonction ici que d'interroger la notion de contenus au regard d'autres dimensions que celle des savoirs, savoir-faire et compétences. La réflexion sur les contenus enseignés et appris ne peut exclure les *valeurs* attachées aux savoirs scolaires, les *rapports* à mobilisés à l'école, et transformés par elle, ni les *pratiques* et leurs références dans les divers univers sociaux.

■ Éléments bibliographiques

Astolfi Jean-Pierre (2008) : *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF.

Boyer Catherine, Reuter Yves, dir. (2012) : *Recherches en didactiques*, n° 13, *Les contenus disciplinaires*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Bronckart Jean-Paul (2011) : La formation aux compétences langagières : pour un réexamen des rapports entre langue et discours, *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n° 93, Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel, p. 7-46.

Develay Michel, dir. (1995) : *Savoirs scolaires et didactique des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

Ropé Françoise, Tanguy Lucie, dir. (1994) : *Savoirs et compétences : de l'usage de cette notion dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

Schneuwly Bernard (2005) : De l'utilité de la "transposition didactique", dans Chiss Jean-Louis, David Jacques, Reuter Yves, dir. : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Paris, Nathan, p. 47-59.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Disciplines scolaires ■ Forme scolaire ■ Rapport à.

CONTEXTE — MILIEU

Première approche de la notion

Contexte et milieu sont des termes relativement proches, dont la définition fluctue selon le champ scientifique dans lequel ils sont construits. En effet, histoire, sociologie, biologie... sont des disciplines scientifiques qui élaborent et confèrent des sens précis mais différents à ces notions. Il peut donc se faire que les didacticiens fassent usage de ces termes en référence à un autre champ disciplinaire que le leur, en évoquant par exemple le contexte discursif d'un énoncé ou le milieu urbain qui constitue l'environnement au sein duquel s'inscrit un établissement scolaire. Mais nous nous intéresserons ici uniquement aux définitions de ces termes issues des didactiques. Plus spécifiquement encore, nous commencerons par envisager l'usage de ces deux termes dans le cas où ils sont attachés au problème de la compréhension et de l'interprétation des *conduites d'élèves en situation*. Dans le cadre de cette problématique, milieu et contexte renvoient tous les deux à ce avec ou contre quoi l'élève agit, dans une situation donnée. Milieu et contexte n'ont donc de sens que « localement » et ne sont pas directement observables, mais reconstruits par le chercheur.

Le milieu, dans ce cadre, est constitué des éléments (toujours dans un sens aussi large) de la situation avec lesquels le sujet est en relation.

La notion de contexte de la situation rassemble alors les éléments de la situation avec lesquels le *sujet* est dans une *relation de sens*. Plus précisément encore, il est l'ensemble des *significations* que le sujet attribue à ces éléments. Comme l'écrit Jean-Paul Bernié (2005 : 147), « Le contexte englobe tout ce qui fait sens dans l'univers des tâches ».

Le contexte est par conséquent un ensemble d'objets sémiotiques, de signes, propre à chacun des sujets concernés, qui conditionne, contraint, autorise... les conduites des sujets dans une situation donnée.

C'est donc par la nature différente des objets qui les composent, que contexte et milieu se différencient en premier lieu. En effet, le milieu peut contenir des éléments matériels (une équerre dans une situation d'exercice de

mathématiques, un ballon dans une situation de jeu de volley) tandis que le contexte contiendra exclusivement les significations attribuées à ces objets dans une situation donnée par les élèves concernés.

■ Éléments d'éclairage

Certaines définitions plus précises du milieu dépendent de plusieurs décisions d'ordre théorique. En effet, selon que l'accent est plutôt mis sur la nécessité de la relation (l'ensemble des éléments qui autorisent les actions des élèves) ou plutôt sur les facteurs contraignants (ceux qui les conditionnent), selon le mode de relation entre sujets et objets que le chercheur reconstruit dans une situation didactique, diverses définitions du milieu sont diffusées dans la communauté des didacticiens. Ainsi, Yves Chevallard, dans le cadre de sa théorie anthropologique du didactique, propose de ne considérer que des relations *nécessaires* entre sujets et objets, et de définir ces relations en tant que *rapports institutionnels*. Le milieu est alors l'ensemble des objets institutionnels de la situation avec lesquels le sujet entretient des rapports (institutionnels) stables, en l'absence desquels la relation didactique ne pourrait s'établir. Pour le dire autrement, le milieu est alors l'ensemble des objets de la situation qui sont, pour le sujet, transparents, « allant de soi » (Chevallard, 1996 : 173). Chevallard illustre cette définition en racontant une relation didactique particulière qui, lorsqu'il était enfant, s'était établie avec son grand-père. L'enjeu de cette relation était de savoir fixer correctement un hameçon à un fil de pêche. Pour ce petit garçon, il fallait, dit-il, que les objets « hameçon », « fil à pêche », « fixation d'un hameçon à l'extrémité d'un fil à pêche » existent *pour lui* afin que ce système didactique puisse fonctionner.

De son côté, Guy Brousseau, dans le cadre de sa théorie des situations didactiques, envisage plutôt un mode de relation qui est celui de l'*interaction* et une modalité qui est davantage celle du conditionnement (non nécessaire) des conduites des élèves : « Le milieu, c'est tout ce avec quoi l'élève interagit, que ce soit des problèmes, des objets ou des individus. » (Perrin-Glorian, 1994 : 107).

Dans une étape ultérieure de cette théorie, la définition du milieu évolue, au travers d'une modélisation des relations qui lient sujet et objets de la situation. Brousseau propose en effet de *modéliser* ces relations en termes de *jeux*. Le milieu est alors défini comme ce avec quoi l'élève joue, ou plutôt ce contre quoi l'élève joue : le milieu est le « système antagoniste de l'élève » (Brousseau, 1988 : 321).

L'examen rapide des définitions accordées à ces deux termes montre par conséquent des usages et des sens très divers dans les champs des didactiques disciplinaires.

La diversité de ces approches s'explique par celle des projets de connaissance des différents didacticiens et par celle des théories de l'apprentissage

auxquelles ils se réfèrent. Les projets de connaissance sur lesquels reposent les définitions exposées sont soit la compréhension des conduites des élèves en situation, soit la recherche des configurations optimales ou nécessaires des objets de la situation pour guider les conduites des apprenants.

Ainsi, la notion de contexte est utile pour interpréter et comprendre la suite d'interactions suivantes, que Jean-François Halté (2005 : 62) présente comme une « anecdote représentative » :

Maître inscrivant au tableau, soulignant et disant :

Maître : Le bûcheron coupe *l'arbre*. Jacques, qu'est-ce que c'est *l'arbre* ?

Jacques : COD

Maître : Le bûcheron coupe *l'arbre*. Paul, qu'est-ce c'est *l'arbre* ?

Paul : Attribut ?

Halté ajoute que « [l'élève] interprète la réitération à l'identique de la question posée par le maître comme une évaluation négative de la réponse précédente » (2005 : 65). C'est donc bien un élément du contexte construit par cet élève (le sens qu'il attribue à la répétition de la question, et non pas cette répétition en elle-même) qui permet de comprendre l'erreur commise. Nous ajouterions volontiers que cette répétition serait alors considérée comme un objet du milieu de l'élève — milieu au sens que lui donne Chevallard — en supposant que pour Paul, il « va de soi » qu'une répétition de la question est un signe de rejet de la première réponse.

La construction du milieu, dans le second cadre, celui de Brousseau, se démarque de ce projet en se tournant davantage vers celui de la recherche de milieux « efficaces ». L'efficacité d'un milieu, conçu comme « le système des objets qui déterminent les pratiques de l'étude des savoirs » (Brousseau, 1996), ou modélisé comme l'adversaire dans le jeu engagé, peut se mesurer à partir de la pertinence et de la recevabilité des rétroactions qu'il fournit aux actions du sujet. Par exemple, lorsqu'il est demandé à des élèves de cours élémentaire 1^{re} année de deviner le nombre de jetons restant dans une boîte opaque contenant au départ 37 jetons dont le maître en a extrait 31, le milieu local comprend des objets matériels (la boîte, les jetons...), des objets langagiers (la consigne donnée...), des connaissances des élèves (savoir dénombrer jusqu'à 37, savoir ce que c'est que vérifier, etc.). Face aux essais « au hasard » des élèves pour deviner le nombre de jetons restants, une rétroaction du milieu est l'impossibilité de deviner à coup sûr, en procédant ainsi, le nombre de jetons restants. Reste à prendre en compte la recevabilité (la compréhension et l'acceptation) de cette rétroaction : certains élèves peuvent refuser de cesser de jouer au hasard. Le processus d'élaboration de connaissances est alors déterminé par les interprétations successives que l'élève construit des rétroactions du milieu. Toujours dans cet exemple, la devinette sera posée un grand nombre de fois, avec des valeurs différentes : 50 jetons dont on extrait 50, 38 dont on extrait 2, 35 dont on extrait 7 etc. Certaines devinettes

n'exigent pas de recours aux calculs, d'autres si. Comme l'écrit Brousseau, « le signe d'une certaine connaissance de la soustraction sera justement de savoir *quand* et *comment* "on" peut déterminer ces nombres » (Brousseau, 1988 : 327). Sans entrer plus avant dans la complexité des analyses menées, le milieu est élaboré par l'enseignant / le chercheur en tant que référence du savoir et des « interactions qu'il détermine » (Brousseau, 1988 : 321). Il s'agit dans ce cas de fournir des analyses permettant d'anticiper et de prévoir des organisations d'objets spécifiques, bref de prévoir un milieu propice à l'élaboration d'un savoir.

Ces différentes définitions reposent également, nous l'avons dit plus haut, sur les théories de l'apprentissage qui les sous-tendent. En effet, la notion de contexte, telle que nous l'avons présentée, s'inscrit dans une perspective où l'apprentissage est considéré en tant que résultat d'un processus de « négociation de sens » (Halté, 2005 : 65). Cette approche de l'« acte d'apprendre » (Tozzi, 1996) est étayée par les théories du langage et de son rôle dans les apprentissages et met également l'accent sur la nécessaire prise en compte des significations et des valeurs que l'élève accorde aux situations proposées. En revanche, celle de milieu, dans la théorie de Chevallard, s'appuie davantage sur une conception de l'apprentissage scolaire selon laquelle cet apprentissage s'accompagne forcément de modifications de rapports aux objets de savoir, puisque ce sont ces rapports qui définissent la connaissance qu'en a le sujet. Par exemple, les rapports à l'objet d'étude « symétrie orthogonale » diffèrent selon les niveaux scolaires, les tâches et les techniques institutionnalisées : construction de symétries par pliage, décalque, à la règle et au compas... Enfin, le concept de milieu, tel qu'il est théorisé par Brousseau, s'inscrit dans une théorie de l'apprentissage par adaptations aux milieux, théorie qui s'inspire du constructivisme.

Problèmes, questions, débats

La première question soulevée est celle de la stabilité des milieux, des contextes au cours d'une situation donnée. La plupart des didacticiens défendent l'idée selon laquelle milieu et contexte ne sont pas des données stables de la situation mais, qu'au contraire, milieu et contexte se transforment au cours de la situation (Chevallard, 1996 : 173-174) :

« Bien entendu, le fonctionnement d'un système didactique fait "bouger" le milieu : c'est même pour cela, peut-on dire, que les systèmes didactiques existent ! Certains des éléments du milieu vont être déstabilisés et cesseront momentanément d'appartenir au milieu, avant de s'y restabiliser ensuite, dans une organisation économiquement et écologiquement différente [...] À chaque instant le milieu apparaît subjectivement comme un donné ; mais c'est en vérité *un construit permanent*. »

Cette instabilité du contexte ou du milieu pose tout d'abord le problème de l'échelle de temps et de lieu pertinente dans l'étude de ces objets, puis celui des facteurs engendrant ces transformations. Pour le dire vite, est-ce que ce sont simplement des actions du sujet ou des interactions didactiques (celles entre l'élève et l'enseignant ou celles entre l'élève et ses pairs par exemple) qui sont la source de ces transformations ? Plus globalement, nous voyons ici surgir des questions interrogeant les opérations de *mésogenèse* (c'est-à-dire d'élaboration de milieu).

La seconde question que ces notions permettent d'envisager est celle des opérations de contextualisation/décontextualisation. En effet, les connaissances élaborées en situation peuvent être considérées comme étroitement dépendantes du contexte dans lequel elles ont surgi. La prise en compte de cette dépendance constitue un enjeu didactique important, puisqu'il est nécessaire de décontextualiser ces connaissances, afin qu'elles puissent se constituer en savoirs mobilisables dans d'autres situations. C'est, en quelque sorte, la question du transfert qui est posée ici.

Enfin, les notions de contexte et de milieu sont, quelles que soient les différences évoquées, pensées essentiellement en relation avec les *situations* en ce qu'elles facilitent ou entravent la construction des savoirs, dans l'espace « clos » de la classe. En revanche, elles ne sont que peu mises en relation avec le contexte ou le milieu des élèves, envisagés dans une perspective sociologique, comme nous l'avons évoqué au début de cet article. On peut pourtant penser que contexte et milieu scolaire et disciplinaire font sens différemment selon les univers socio-culturels dont sont issus les élèves. L'étude de ces relations pourrait donc constituer une entrée intéressante pour analyser la différenciation des performances des élèves.

■ Éléments bibliographiques

- Bernié Jean-Paul (2005) : Les « situations différées » de Francis Ruellan : fécondité et zones d'ombre d'un espace de problématisation, dans Reuter Yves, dir. (2005) : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 141-168.
- Brousseau Guy (1988) : Le contrat didactique : le milieu, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 9, n° 3, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 309-336.
- Brousseau Guy (1996) : L'enseignant dans la théorie des situations didactiques, dans Noirfalise Robert, Perrin-Glorian Marie-Jeanne, dir. (1996) : *Actes de la huitième école d'été de didactique des mathématiques*, IREM de Clermont-Ferrand, p. 3-46.
- Chevallard Yves (1996) : Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, dans Brun Jean, dir. (1996) : *Didactique des mathématiques*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 145-196.
- Halté Jean-François (2005) : Interactions : une problématique à la frontière, dans Chiss Jean-Louis, David Jacques, Reuter Yves, dir. (2005) : *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 61-76.

Perrin-Glorian Marie-Jeanne (1994) : Théories des situations didactiques : naissance, développement, perspectives, dans Artigue Michèle, Gras Régis, Laborde Colette, Tavnignot Patricia, dir. : *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 97-147.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Dévolution ■ Situations didactiques ■ Système didactique – triangle didactique.

CONTRAT DIDACTIQUE

Première approche de la notion

Étudier l'espace des interactions entre les différents acteurs d'une situation pose la question des régulations qu'elles génèrent — ou tentent de générer — et qui les contraignent en retour ainsi que celle des déterminations qui les autorisent. Ces régulations, ainsi que les effets qu'elles produisent/sont supposées produire, peuvent être analysés en termes de contrats. On parle ainsi de contrat pédagogique, de contrat social, de contrat de communication, de contrat didactique... Le contrat didactique est l'ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation.

Éléments d'éclairage

Le concept de contrat, tel qu'il est convoqué en didactique, a comme fonctions principales de décrire et d'expliquer certains fonctionnements ou dysfonctionnements constatés dans les situations. Ainsi, les échanges suivants dans une classe de cours préparatoire — où il s'agit pour la maîtresse de faire percevoir le son « ou » — peuvent s'analyser selon différents types de contrats (Lahire, 1993 : 98-99) :

Enseignant : C'est blanc, on le mange avec du sucre à la cantine

Un élève : Yaourt

Enseignant : Sur une voiture il y a des...

Un élève : roues

Enseignant : la poule a un petit, c'est le...

Un élève : poussin [...]

Enseignant : Quand on veut boire on achète...

Un élève : un verre

En premier lieu, on peut interroger la forme de ces échanges, ici le jeu réglé de phrases amorcées par l'enseignant que les élèves complètent. Ce mode « classique » d'échange scolaire est sans doute autorisé par les positions institutionnelles des acteurs (celle du maître qui enseigne et celle des

élèves qui sont enseignés) mais aussi par les positions dissymétriques des acteurs par rapport au savoir en jeu (voir la notion de topogénèse).

En second lieu, le dysfonctionnement qui clôt cet extrait révèle aussi que des règles tout aussi implicites gèrent ces interactions et surtout peuvent être reconstruites différemment par certains des acteurs. Là encore, on peut expliquer cette distorsion entre les règles que l'enseignant suppose instaurer et les règles que les élèves reconstruisent par des raisons locales, par exemple par des différences de perception du but de l'échange (étudier des mots selon qu'ils possèdent ou non le son « ou » / proposer des noms en référence à des définitions). Mais on peut arguer aussi de déterminations qui dépasseraient la situation étudiée, à savoir par exemple des usages sociaux différents du langage (ici la dimension réflexive que met en place l'enseignant à la différence d'usages liés aux actions pratiques).

En définitive, cet exemple accrédite l'idée qu'un seul type de contrat ne peut parvenir à rendre compte de l'ensemble des règles et des déterminations qui les fondent, puisque certaines semblent étroitement liées à la situation et à l'objet de savoir en jeu tandis que d'autres le sont dans une moindre mesure. Cependant, il permet de remarquer que les contrats évoqués plus haut se ressemblent sur plusieurs points. Tout d'abord, ils ne sont pas explicités la plupart du temps, pas plus que ne le sont les « sanctions » encourues en cas de ruptures. Enfin, ils ne sont pas établis pour des durées strictement déterminées, mais au contraire apparaissent mouvants et en perpétuelle co-construction.

Il reste à différencier les types de contrats en usage dans le champ des didactiques. Le critère principal de différenciation sur lequel il est possible de s'appuyer est celui de l'espace d'origine des déterminations qui rendent compte des régulations. Ce dernier peut être limité à l'espace *stricto sensu* de la situation ou au contraire le dépasser.

Dans ce dernier cas, divers espaces peuvent être convoqués : celui des institutions (l'école ou la classe), celui de la discipline scolaire, celui des psychismes... Ainsi, Janine Filloux élabore dès 1974 le concept de « contrat pédagogique », en le faisant dériver d'un contrat initial, d'origine institutionnelle. Ce contrat initial qui fixe les rôles et les statuts différents de l'élève et de l'enseignant comprend une clause centrale, « le devoir d'enseigner et d'éduquer, et le devoir d'être enseigné et éduqué » (Filloux, 1996 : 314). Le rapport de soumission et de domination que ce contrat devrait instaurer est, selon elle, d'une trop grande violence pour que ce contrat subsiste. Un autre contrat, le « contrat pédagogique », s'instaure alors dans la relation enseignant/élève afin de masquer artificiellement ce contrat initial, comme le dit Filloux (1996 : 316), en :

« Un nouveau contrat, "contrat exceptionnel de structure paradoxale", susceptible de poser et garantir la loi qui fonde l'échange, le don et le consentement au don, et d'assurer la régulation du système en garantis-

sant l'inviolabilité de l'ordre des positions. De ce nouveau contrat émerge une clause centrale : celle du rapport d'identité et d'identification fondé sur l'amour, et par là la possibilité pour l'enseignant de s'instituer comme agent instituant d'un ordre identificatoire. »

Ce contrat pédagogique renvoie donc aux « ressorts inconscients de la dynamique pédagogique » selon l'expression de Claudine Blanchard-Laville (1989 : 65). Les travaux de cette dernière tendent aussi à poser comme objet d'étude la part de déterminisme « induit par la dimension de l'inconscient, qui pèse sur les comportements des protagonistes de l'acte didactique à leur insu ».

On peut également concevoir que la discipline scolaire est un espace rendant compte de l'établissement et de la nécessité d'un contrat. En effet, certaines régulations gérant les interactions entre enseignant (considéré dans ce cas comme enseignant d'une discipline scolaire) et élèves peuvent être expliquées en tant qu'actualisation et construction de prescriptions et recommandations qui caractérisent cette discipline. Par exemple, les contraintes qui régissent, selon les élèves, la longueur des écrits à produire semblent pouvoir être attribuées à un « contrat disciplinaire », tant elles sont différenciées selon ces disciplines. Ainsi les élèves du collège considèrent qu'il faut produire des « textes courts » en mathématiques et « longs » en français (Lahanier-Reuter, Reuter, 2002).

Les autres types de contrats étudiés en didactique rendent compte de régulations dont les déterminations dépendent plus étroitement de la situation elle-même. Il s'agit dans ce cas de contrats locaux et temporaires. Le premier d'entre eux est le contrat didactique, défini par Guy Brousseau (2003 : 5 sq.) de la manière suivante :

« Un contrat didactique est l'ensemble des obligations réciproques et des "sanctions" que chaque partenaire de la situation didactique

- impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres ;
- et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause. »

Cette étude des interactions en situation est accréditée par l'hypothèse, admise par la plupart des didacticiens, selon laquelle un savoir enseigné n'est transmissible ni directement, ni immédiatement, ni intégralement. Elle conduit à accepter l'idée que, dans toute situation d'enseignement et d'apprentissage, les enjeux de savoirs ne sont initialement ni partagés, ni également connus des différents acteurs de la situation, puisque l'enseignant et les élèves ont des positions dissymétriques par rapport au savoir. Cependant, dire que l'élève ne connaît pas le projet de l'enseignant et par conséquent l'enjeu de la situation dans laquelle on lui demande de s'engager ne signifie pas pour autant que l'élève les ignore totalement. Puisqu'il a déjà des expériences de situations didactiques, il peut supposer ces enjeux et

reconstruire des attentes de l'enseignant. Dire que l'enseignant prévoit un enjeu dans la situation ne signifie pas non plus qu'il peut imposer l'enjeu qu'il s'est fixé. La situation ne se décrit pas comme un dévoilement progressif de l'enjeu de savoir sous le contrôle absolu de l'enseignant. Au contraire, on suppose plutôt que l'enjeu de la situation va se co-construire dans les interactions des uns et des autres, sans être pour autant assuré qu'il sera le même pour tous les acteurs de la situation.

D'autres contrats locaux, attachés étroitement à la situation étudiée, peuvent aussi être reconstruits : ainsi le « contrat de communication » est principalement déterminé par le « contexte de la situation et les constructions intersubjectives » (Schubauer-Leoni, 1997 : 19). Au cours de la situation, les différentes interactions des protagonistes contribuent à approcher et à confronter les enjeux supposés en construisant ensemble ce qui est recevable et ce qui ne l'est pas, ce qui est dicible et ce qui ne l'est pas, ce qui est audible et ce qui ne l'est pas, en délimitant les rôles, les attentes et les responsabilités de chacun. Ce contrat de communication a donc pour but de maintenir la relation et de co-construire l'enjeu de celle-ci. On peut, dans ce cas, envisager le contrat didactique comme un « cas de figure de contrat de communication », ainsi que le propose Maria-Louisa Schubauer-Leoni (*ibid.*), en tant que « système de rapports entre l'enseignant, les élèves et un *objet d'enseignement* ».

Les divers types de contrats étudiés posent donc l'enjeu de la situation en des termes fondamentalement différents : enjeux narcissiques, institutionnels, communicationnels, scolaires, disciplinaires... Chacun d'entre eux présente un intérêt spécifique, mais aucun ne peut rendre compte dans son exhaustivité des régulations mises en œuvre dans la situation.

Problèmes, questions, débats

L'importance du concept de contrat diffère selon les didactiques : central en didactique des mathématiques, il est au contraire peu usité en didactique de l'histoire-géographie. Cependant, les débats et questions qu'il suscite peuvent être légitimement envisagés dans le champ didactique. Seuls quelques thèmes seront abordés ici : celui de l'utilité des différents types de contrats pour les didacticiens, celui de la fonction explicative que revêt ce concept avec quelques-unes de ses conséquences comme celle des temporalités instituées dans la classe.

Comme il a été vu plus haut, différents types de contrats peuvent légitimement rendre compte de certaines interactions dans l'espace de la classe. Deux questions émergent alors. La première est celle de la pertinence didactique de ces différents types de contrats. Doit-on, dans une analyse didactique, retenir uniquement ceux qui sont spécifiés par l'enjeu de savoir ? La seconde en est presque indissociable. Comment entendre la multiplicité de ces analyses ?

Sont-elles à articuler (dans ce cas elles ne constituent que les différentes facettes d'une seule analyse) ou bien sont-elles à croiser en tant qu'analyses autonomes ? Malgré ces interrogations qui font toujours débat, les différents types de contrats contribuent tous à la description et aux explications de certains dysfonctionnements. Ce recours à la notion de contrat pour rendre compte de certaines difficultés d'élèves permet en effet de ne pas les penser comme des « effets de handicaps socio-culturel, cognitif ou linguistique » (Sarrazy, 1995 : 103). L'attention portée aux représentations que l'élève projette et construit en situation, aux reconstructions des attentes et des rôles supposés des différents acteurs, autorise au contraire une compréhension de certains dysfonctionnements en termes de différences de compréhension de la situation.

Mais, parmi les questions que soulève cette notion et son usage en didactique, l'une des plus discutées demeure sans doute celle de la relation entre l'établissement ou la recherche de normes, de règles, de positions (qu'elles soient explicitées, reconstruites, supposées...) et les processus d'enseignement et d'apprentissages, de construction et de mobilisation de connaissances. À partir de ce questionnement très vaste, qui réfère à la temporalité, on peut retenir un problème, peut-être plus spécifique au champ didactique, celui de l'articulation entre contrat(s) et temps didactique (*cf.* la notion de chronogenèse). La prise en compte du temps didactique amène à différencier les règles plus ou moins pérennes, qui peuvent sembler relativement stables et celles qui sont au contraire fugaces, destinées à s'éteindre ou à se transformer. Ainsi apparaît comme objet d'étude didactique les *ruptures* de contrat qui sont susceptibles de survenir lors de l'avancée du temps didactique. Ces ruptures de contrat peuvent être induites par les transformations de l'objet d'étude, liées aux modifications — explicites ou implicites — des enjeux de savoirs.

L'ensemble de ces questions vives, qui traversent inégalement l'ensemble de la communauté des didacticiens, manifeste l'intérêt que suscitent de telles approches et le succès qu'a pu rencontrer la notion de contrat. Cet intérêt n'est pas sans conséquence. En particulier, les résultats concernant les relations possibles entre difficultés des élèves et malentendus contractuels ont engendré des prises de positions divergentes. Ainsi, certains soutiennent l'idée selon laquelle une explicitation du contrat assurerait une atténuation intéressante de ces déphasages. En revanche, pour d'autres, cette approche relève d'une volonté de transparence illusoire : ce serait nier la co-construction toujours dépendante des situations de ces contrats et leur inévitable part d'implicite.

Éléments bibliographiques

- Blanchard-Laville Claudine (1989) : Questions à la didactique des mathématiques, *Revue française de pédagogie*, n° 89, octobre-novembre-décembre, Paris, INRP, p. 63-70.
- Brousseau Guy (2003) : Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques, http://perso.orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf

- Charaudeau Patrick (1993) : Le contrat de communication dans la situation classe, dans Jean-François Halté, dir. : *Inter-actions*, Metz, CASUM, p. 121-135.
- Filloux Janine (1974/1996) : *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*, Paris, L'Harmattan.
- Lahanier-Reuter Dominique, Reuter Yves (2002) : Écrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège, *Pratiques*, n° 113-114, *Images du scribe et rapports à l'écriture*, Metz, CRESEF, p. 113-134.
- Sarrazy Bernard (1995) : Le contrat didactique, *Revue française de pédagogie*, n° 112, Paris, INRP, p. 85-118.
- Schubauer-Leoni Maria-Luisa (1997) : Entre théorie du sujet et théories des conditions de possibilité du didactique : quel « cognitif » ?, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 17, n° 1, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 7-27.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Chronogenèse ■ Erreurs – dysfonctionnements ■ Topogenèse.

DÉVOLUTION

Première approche de la notion

La dévolution, ou le processus de dévolution, désigne l'ensemble des actions de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question en suspens (Brousseau, 1998 : 303) :

« La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. »

Les responsabilités évoquées ici sont celles du maître (la charge d'enseigner) et celles des élèves (le devoir d'apprendre). Cependant, ces responsabilités peuvent se concevoir d'un point de vue social, mais aussi psychologique ou psychanalytique, selon que l'on considère que la relation didactique s'inscrit plutôt dans un contexte d'interactions sociales et institutionnelles ou affectives.

Éléments d'éclairage

Les origines de ce concept peuvent être reconstruites selon trois points de vue au moins : celui des constats empiriques de dysfonctionnements dans une relation didactique auxquels il tente d'apporter une explication, celui de la question théorique qu'il résout, et enfin celui de l'étymologie de ce terme.

Le concept de dévolution apparaît ainsi pour rendre compte de certains dysfonctionnements dans le déroulement didactique d'une séquence d'enseignement. Comment expliquer, par exemple, l'apparition massive de stratégies d'évitement du problème posé ? Comment comprendre que certains élèves n'identifient pas les objets proposés par l'enseignant comme éléments d'un milieu pour apprendre ?

C'est aussi en se démarquant de concepts explicatifs qui font plus ou moins référence à la motivation que s'est construit le concept de dévolution en didactique des mathématiques. Dans l'architecture de la théorie des situations didactiques, le concept de dévolution répond à un paradoxe que Guy Brousseau (1986 : 66) pose en ces termes :

« Le professeur a l'obligation sociale *d'enseigner* tout ce qui est nécessaire au savoir. L'élève — surtout s'il est en échec — le lui demande. Ainsi

donc, plus le professeur cède à ses demandes et dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité. »

La résolution de ce paradoxe est, dans ce cadre théorique, expliqué par le biais des opérations de dévolution.

Enfin, d'un point de vue étymologique, ce terme, tout comme celui de contrat didactique, a une valeur métaphorique. En effet, dévolution, dans son sens juridique, désigne les actes — le plus souvent notariés (testament ou donation) — et leur enregistrement, par lesquels on désigne ses héritiers et organise la transmission de ses biens. Le parallèle établi entre le juridique et l'enseignement peut servir d'appui, dans un premier temps, à la compréhension de ce qu'est la dévolution.

Le concept de dévolution (du problème/de la question) peut encore se comprendre dans le cadre de deux problématiques proches. La première est celle de la recherche des éléments internes à la situation didactique qui peuvent peser sur (voire expliquer) l'apparition de certains phénomènes didactiques. Plus spécifiquement encore, la question posée est celle des actions de l'enseignant, qui, lors d'une situation donnée, peuvent générer ou au contraire prévenir des stratégies de contournement du problème ou de la question posée de la part des élèves. Ainsi, en didactique de l'éducation physique et sportive, Chantal Amade-Escot (2005 : 96) signale que la dévolution « est un pari toujours en chantier », tant les élèves tendent à « tirer sur le contrat pour continuer à faire ce qu'ils savent faire et s'engager dans des actions qui ne remettent pas en cause leur équilibre ou leurs habitudes motrices (par exemple en natation, en gardant un équilibre semi-vertical favorable au maintien de leurs repères visuels horizontaux de "terriens" mais qui fait obstacle aux conditions d'avancement dans le milieu aquatique) ». Ces tensions peuvent s'expliquer par le fait que la dévolution a pour objet la question, ou le problème, et non la réponse à la question ou la solution au problème.

La seconde problématique dans laquelle la notion de dévolution s'insère est celle de l'identification de *phases* dans une séquence didactique, ou plus largement encore celle du découpage en unités de temps pertinentes d'une séquence. Le point de vue adopté consiste alors à étudier les différentes relations au savoir que l'enseignant tente de mettre en place. C'est à partir de ces différences que les phases (dévolution, institutionnalisation...) seront identifiées. La phase de dévolution (du problème/de la question) est celle durant laquelle l'enseignant s'efforce de mettre les élèves dans une relation bénéfique à l'apprentissage, c'est-à-dire où ils prennent la responsabilité de la tâche. Cette relation est alors décrite en tant qu'acceptation de la responsabilité individuelle dans la résolution du problème, c'est-à-dire qu'il s'agit pour l'élève de reconnaître ses actions et leurs conséquences comme signi-

fiantes pour son propre apprentissage. Un exemple de cette étape nécessaire est donné par Brousseau dans l'analyse d'une situation problème visant à faire construire l'opération de soustraction au cours élémentaire 1^{re} année. Dans un premier temps, l'enseignant présente une boîte opaque dans laquelle sont disposés des jetons. Durant cette phase de dévolution, l'enseignant pose des questions aux élèves : « "J'enlève une poignée de jetons, combien en reste-t-il ? Combien dans la poignée ? [...]" Tant que l'élève n'envisage pas une possibilité de prévoir la solution, et donc imagine un moyen pour cette prévision, le professeur ne peut pas lui faire comprendre qu'il lui pose un problème où il y a quelque chose à comprendre et à apprendre » (Brousseau, 1988 : 327). La phase de dévolution peut donc être considérée comme une phase décisive dans le processus de médiation. Cependant cette phase ne peut être confondue avec ce que l'on appelle couramment mise au travail. Il s'agit en effet de bien plus, puisque l'action de l'enseignant vise à faire assumer à l'élève « le devoir de vouloir » (selon l'expression d'Olivier Maulini, 2004 : 8), tout en ne lui dévoilant pas ce qu'il convient de faire. C'est bien aux conditions didactiques d'un apprentissage en situation scolaire qu'essaie de répondre cette notion.

Problèmes, questions, débats

Trois problèmes ou questions seront seulement évoqués ici. La première de ces questions résulte directement de l'exposé ci-dessus et concerne la double fonction du concept de dévolution : identifier certaines opérations des acteurs ou désigner des phases de la séquence. Il semble en effet que, si l'on admet que la dévolution s'accomplit au travers des interactions des différents acteurs, elle ne puisse pas toujours se confondre avec une phase bien identifiée de la situation (qui se situerait par exemple à ses débuts).

La deuxième question soulevée est celle de l'usage très variable de la notion de dévolution selon les différentes didactiques disciplinaires. Cela suppose en effet d'analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage dans les termes propres à la théorie des situations didactiques, et tout particulièrement de faire appel aux notions de contrat didactique et de milieu. Si, quelle que soit la discipline scolaire, des « pratiques de motivation et d'incitation à l'étude » (Chervel, 1988) peuvent être identifiées, leur formalisation dépend sans doute des cadres théoriques qui ne sont pas forcément ceux de Brousseau. Il n'en reste pas moins vrai que la notion de dévolution présente l'intérêt d'interroger les échecs imprévus de certains dispositifs didactiques, et cela, quelle que soit la discipline concernée. Elle permet encore de réfléchir aux moyens de les anticiper et de les prévenir, ne serait-ce que partiellement.

Un autre débat porte sur les disciplines théoriques sollicitées pour rendre compte de la dévolution. Les termes de « transfert », « injonction paradoxale », « désir », en particulier, signalent des références empruntées au domaine de la psychanalyse. Gilbert Dumas (2005 : 35) propose même de

définir la dévolution comme « l'acte par lequel le maître autorise l'élève à devenir non seulement acteur, mais auteur, c'est-à-dire à tenir lui aussi un discours de maîtrise » (il emprunte cette expression à Jacques Lacan). De plus, se pose la question de la prise en charge de cet espace psychique dans la description et l'interprétation des observations. Qui en a la charge ? Est-ce uniquement le didacticien ? On pourrait dire avec Brousseau que les conditions nécessaires à l'instauration de la dévolution peuvent être étudiées au travers de divers cadres théoriques et dans diverses disciplines, mais que la dévolution en tant que concept didactique ne peut faire l'économie de la relation à des savoirs spécifiques. La question des relations entre disciplines de recherche reste néanmoins posée.

■ Éléments bibliographiques

Amade-Escot Chantal (2005) : Milieu, dévolution, contrat. Regard de l'éducation physique, dans Salin Marie-Hélène, Clanché Pierre, Sarrazy Bernard, dir. : *Sur la théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 91-98.

Brousseau Guy (1988) : Le contrat didactique : le milieu, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 9, n° 3, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 309-336.

Brousseau Guy (1998) : *Théories des situations didactiques en mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Chervel André (1988) : L'histoire des disciplines scolaires, *Histoire de l'éducation*, n° 38, Paris, INRP, p. 59-119.

Dumas Gilbert (2005) : Questions orales à Guy Brousseau, dans Salin Marie-Hélène, Clanché Pierre, Sarrazy Bernard, dir. : *Sur la théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 34-38.

Maulini Olivier (2004) : Mobilisation de ressources et conflits de savoirs : deux figures de l'articulation théorie-pratique en formation des enseignants, Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : [En ligne : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/deux-figures.htm> (dernière consultation le 12 janvier 2013)].

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Institutionnalisation ■ Situations didactiques.

DIDACTIQUES

Première approche de la notion

On pourrait définir, en première approche, les didactiques comme les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires.

Éléments d'éclairage

Cette définition permet d'abord de distinguer les didactiques d'autres disciplines de recherche, proches à certains égards :

- celles qui analysent les contenus mais sans se préoccuper de l'enseignement ou des apprentissages (par exemple les mathématiques, la linguistique, la biologie, l'histoire...) ;
- celles qui analysent l'enseignement ou les apprentissages mais en ne se centrant pas sur les contenus (par exemple la pédagogie, la philosophie, la sociologie ou la psychologie de l'éducation...).

C'est donc la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques.

Plus précisément encore, 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.

Cette définition porte aussi l'accent sur le fait que les didactiques sont des *disciplines de recherche*, c'est-à-dire des domaines scientifiques, caractérisés par des questions spécifiques (qui portent en l'occurrence sur la constitution, la description, les variations des contenus et de leur mise en œuvre *via* l'enseignement, ainsi que sur leurs modalités d'appropriation...), des théories, des concepts, des méthodes de recherche et des recherches empiriques (recueillant et traitant des données). Les didactiques, en tant

qu'espace de recherches, ne sont donc pas à confondre avec trois autres espaces :

- celui des *pratiques* d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires (le maître dans sa classe enseignant tels contenus à des élèves) ;
- celui des *prescriptions* : textes de lois, instructions officielles... régissant, au moins en partie, ce qui est à enseigner et les manières de l'enseigner ;
- celui des *recommandations*, composé de multiples sous-espaces et acteurs qui encadrent les pratiques avec plus ou moins de légitimité en prônant telle ou telle sélection, organisation ou mise en œuvre des contenus : on peut penser ici à la formation, à l'inspection, aux associations pédagogiques, aux manuels...

Le premier espace, celui des pratiques d'enseignement et d'apprentissages, est sans nul doute l'objet central des investigations des didacticiens (voir, par exemple, la notion de *système didactique* qui circonscrit le domaine des didactiques, autour des relations entre les trois pôles que sont l'Enseignant, les Apprenants et les Savoirs). Mais les deux autres font aussi partie de leur champ d'analyse, par exemple pour comprendre l'émergence de ce qui doit être enseigné ou les multiples formes que cela peut prendre.

Ajoutons encore que chacun de ces espaces se caractérise par des acteurs particuliers, différenciés par leur identité, leur formation, leur métier : chercheurs, maîtres et élèves, politiciens, membres de conseils chargés de proposer ou de rédiger des programmes, formateurs, inspecteurs, militants...

Par voie de conséquence, les notions principales mises en œuvre par les didactiques sont spécifiées par leur optique et donc différentes de leur manie- ment dans d'autres disciplines de recherche. Pour n'en prendre ici que quelques exemples qui seront développés dans d'autres chapitres de cet ouvrage, le temps, l'activité ou les acteurs eux-mêmes ne sont analysés qu'au travers du prisme de leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages de contenus déterminés. Ou encore, les partitions spatiales au travers desquelles les didacticiens voient le monde social : espaces scolaires vs extrascolaires, espaces disciplinaires vs non disciplinaires (la cour de récréation, la can- tine...), leur sont propres et ne correspondent pas aux découpages de l'espace que pourraient effectuer des géographes ou des sociologues.

Problèmes, questions, débats

La définition inaugurale que nous avons proposée fait débat. Certains théoriciens, par exemple, définissent les didactiques comme les disciplines de recherche qui analysent l'enseignement et l'apprentissage de contenus disciplinaires. Même si cette seconde définition semble très proche de celle que nous avons proposée, on remarquera cependant qu'elle ne s'« ouvre » pas sur

les contenus, tendant ainsi à faire de ceux-ci des « sous-continentes » de l'enseignement et des apprentissages alors que, dans notre définition, le point d'ancrage des didactiques réside dans les contenus et que les didacticiens se regroupent entre eux en fonction des disciplines scolaires sur lesquelles ils travaillent. Ainsi, du point de vue identitaire, ils sont spécialistes des mathématiques, du français, de l'anglais...

Précisons encore que la notion de *contenus* est loin d'être simple. Elle peut en effet renvoyer à des savoirs ou à des savoir-faire mais aussi à des valeurs (par exemple aux oppositions bien/mal, juste/injuste, beau/laid en éducation civique, en philosophie, dans les disciplines artistiques...), à des « rapports à » (aimer lire...), ou encore à des manières de penser, d'agir et de parler, propres aux différentes disciplines. De surcroît, il est nécessaire de distinguer les contenus *à enseigner* (définis principalement par les instructions officielles), les contenus *effectivement enseignés* et les contenus *appris*...

Il convient cependant de préciser que les contenus ne réfèrent ni simplement, ni uniquement aux disciplines, au sens classique du terme : ils peuvent en effet renvoyer à des « éducations à » (éducation routière, éducation à la sexualité...), renvoyer à plusieurs disciplines, référer à telle ou telle pédagogie (travailler de manière coopérative...), ou relever du scolaire (les comportements exigés à l'école ou la connaissance des termes propres à l'école : consignes, bulletins de notes...)...

Complémentairement, la notion de *discipline* pose de multiples problèmes. D'abord, parce qu'ici encore il convient de ne pas confondre les disciplines « savantes » telles qu'elles sont pratiquées par les chercheurs, qui sont souvent très pointues et en perpétuelle évolution en fonction des avancées de la recherche, les disciplines « universitaires » qui fournissent une vision de haut niveau mais plus large et plus stable à de futurs spécialistes et les disciplines « scolaires » qui sont des constructions spécifiques destinées à un public plus jeune, sans vocation à former uniquement des spécialistes et regroupant parfois des disciplines « savantes » ou « universitaires » fort différentes (histoire et géographie ; français, référant aux sciences du langage, aux sciences de l'information et de la communication, aux théories de la littérature ; sciences de la vie et de la terre...). La notion de discipline pose encore problème car elle se constitue différemment selon les moments de la scolarité : maternelle, primaire, secondaire... Dès lors, on peut se demander si l'indexation de contenus à *une* discipline (la lecture avec le français, par exemple) est pertinent avant la fin de l'école primaire et si les didactiques, en tant qu'elles se réfèrent aux disciplines, peuvent traiter sans précaution de la maternelle ou même du début de l'école primaire.

Un autre débat sévit entre les didacticiens : celui de l'extension du champ des didactiques. On a ainsi, d'un côté, ceux pour qui le terrain central, voire unique, des didacticiens est l'école et, d'un autre côté, les tenants d'une didactique « élargie » pour qui 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... Peut-être peut-on simplement remarquer ici, sans volonté aucune de clore un débat complexe, qu'historiquement les didactiques se sont développées à partir de l'analyse du terrain scolaire et que celui-ci constitue, de fait, une référence incontournable dès qu'on parle d'enseignement, d'apprentissages et de disciplines. On peut encore songer au développement important, depuis le début des années 1990, de la didactique professionnelle, caractérisée par ses relations étroites avec la formation d'adultes, fondée sur des analyses fines du travail (prescrit et réel) et orientée vers le développement de compétences professionnelles, sans référence donc à telle ou telle matière scolaire (Pastré, 2008 ou 2011). Même s'il existe, dans ce cas, une analogie structurelle avec les didactiques (les relations entre contenus, enseignement et apprentissages, comme objet d'étude), on peut cependant considérer que l'importance des différences mentionnées précédemment constitue ce domaine comme un espace de recherche spécifique.

Les didacticiens ont encore des positions divergentes sur les relations entre l'espace de recherche qui est le leur et les autres espaces (de pratiques, de prescriptions, de recommandations...) auxquels ils sont confrontés. On pourrait peut-être, au risque de schématiser à l'extrême, distinguer deux positions de base. La première, sur le mode de l'*abstention*, postule que, comme nombre d'autres sciences dites fondamentales, les visées des didactiques résident non dans l'aide à l'intervention, susceptible d'entraîner des dérives « applicationnistes », mais dans la description et l'analyse des pratiques, le chercheur n'étant en aucun cas un prescripteur ou un expert de la pratique. À l'inverse, les tenants de la seconde position, qu'on pourrait qualifier d'*interventionniste*, n'hésitent pas à considérer que la « science » a un rôle de guide des pratiques qui peut aller jusqu'à la prescription de « bonnes pratiques ». Entre ces deux positions extrêmes, existe un ensemble de positions, qui ont en commun de remarquer qu'il existe des sciences dites appliquées dont la vocation est, outre la connaissance, l'aide à l'amélioration possible des pratiques et que les didactiques ont émergé et se sont développées en raison de problèmes rencontrés sur le terrain, accompagnant souvent des réflexions sur les réformes possibles. Dans cette perspective les didacticiens peuvent — et doivent — penser les moyens d'améliorer l'enseignement. Ils ont, pour reprendre une formule de Jean-Louis Martinand (1987), une responsabilité quant aux contenus. Cette troisième position, *impliquée*, si elle considère qu'on ne peut éviter la responsabilité, l'implication (Halté, 1992) ou l'horizon praxéologique (Reuter, 2005c), demeure cependant prudente en cherchant à se garder des confusions possibles entre recherche d'un côté, prescriptions, recommandations et pratiques, de l'autre. Dans cette optique, les didactiques peuvent, dans le cadre même de leur projet de connaissance, élaborer et expérimenter des pistes d'amélioration à condition qu'elles soient étayées théoriquement, évaluées quant à leurs intérêts et à leurs limites, et introduites

comme possibles au sein d'un éventail de moyens, la responsabilité de leur emploi revenant aux enseignants, qui demeurent ainsi maîtres de leurs pratiques...

Nous ne saurions clore cette partie sans évoquer un dernier problème qui oppose certains représentants d'autres disciplines aux didacticiens. En effet, les didactiques se voient parfois encore dénier leur légitimité scientifique aussi bien par les spécialistes des disciplines liées aux contenus que par ceux des disciplines liées à l'enseignement ou aux apprentissages. Deux facteurs principaux expliquent sans doute cet état de fait. Le premier se rencontre à chaque fois que se développe une nouvelle discipline : il faut du temps pour que les disciplines plus anciennes accordent leur reconnaissance à celles qui émergent. Psychologie, sociologie ou sciences du langage furent, en leur temps, confrontées à ce problème. Le second facteur est accru par les spécificités des didactiques. En effet, toute discipline émergente interroge les frontières de celles qui existent. Et, de fait, les didactiques sont parfois considérées comme empiétant sur des domaines établis (contenus, enseignement, apprentissages...), les didacticiens étant alors perçus comme des spécialistes concurrents. Ce phénomène est, en l'occurrence, redoublé par le sentiment qu'ont certains corps de prescripteurs ou d'experts (inspecteurs, auteurs de manuels...), d'une contestation de leur autorité par de nouveaux spécialistes alors qu'auparavant leur était dévolu le monopole de prescrire et de recommander les contenus et de les articuler aux manières d'enseigner.

■ Éléments bibliographiques

- Astolfi Jean-Pierre, Develay Michel (1989) : *La didactique des sciences*, Paris, PUF, collection Que sais-je ?
- Chiss Jean-Louis, David Jacques, Reuter Yves, dir. (2005) : *La didactique du français : fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck.
- Johsua Samuel, Dupin Jean-Jacques (1993) : *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF.
- Martinand Jean-Louis (1987) : Quelques remarques sur les didactiques des disciplines, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* n° 1-2, *Didactiques et sciences de l'éducation*, p. 23-29.
- Lautier Nicole, Allieu-Mary Nicole (2008) : La didactique de l'histoire, *Revue française de pédagogie*, n° 62, Lyon, INRP, p. 95-131.
- Pastré Pierre (2008) : La didactique professionnelle : origine, fondements, perspectives, *Travail et apprentissages*, n° 1, Dijon, Éditions Raison et Passion, p. 9-21.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Didactique comparée ■ Disciplines scolaires ■ Système didactique – Triangle didactique.

DIDACTIQUE COMPARÉE

Première approche de la notion

La didactique comparée est un *projet de recherche* récent qui vise à mettre en dialogue les didactiques disciplinaires. Il ne s'agit pas d'une nouvelle discipline de recherche qui serait « la didactique » (ou « didactique générale »), ignorant la spécificité des objets disciplinaires à enseigner et à apprendre, spécificité qui est au fondement même de chaque didactique. La didactique comparée est plutôt un pr ojet scientifique de comparaison des didactiques, destiné à décrire les spécificités de chacune d'elles (qui dépendent notamment des objets d'enseignement et d'apprentissages) mais aussi les invariants de l'ensemble des didactiques.

C'est au terme de ce projet seulement qu'il sera éventuellement possible de décrire ce qui caractérise spécifiquement les interactions entre un contenu, un apprenant et un enseignant dans le cadre d'un système didactique.

Éléments d'éclairage

Les didactiques des disciplines, entendues comme disciplines de recherche qui analysent les contenus en tant qu'ils sont des objets d'enseignement et d'apprentissages, sont des disciplines relativement récentes : on peut dater des années 1970 l'émergence des premières didactiques (du français — langue étrangère et langue maternelle, des mathématiques, des sciences), les autres didactiques se constituant progressivement depuis cette époque. L'histoire de chacune d'elles est particulière et s'explique par des conditions institutionnelles et épistémologiques en partie différentes (Sarremejane, 2001). Dans le contexte d'émergence des didactiques, il était nécessaire, dans un premier temps, qu'elles se consolident chacune de façon relativement isolée, pour préciser leurs projets scientifiques respectifs, en relation avec les disciplines connexes, en partie communes (psychologie, pédagogie, etc.), mais en partie spécifiques (les disciplines de recherche traitant des savoirs engagés dans les didactiques : mathématiques, physique, linguistique, etc.).

Mais ce qui était nécessaire dans une phase d'émergence ne saurait se poursuivre indéfiniment, sous peine d'un enfermement disciplinaire qui confinerait à l'isolement ; le danger serait alors de rendre de plus en plus difficile

le dialogue entre didacticiens et de les empêcher de penser conjointement ce qui les rapproche pourtant sur le fond : l'analyse des faits didactiques.

Le projet comparatiste engage deux grandes entrées possibles : la comparaison entre les didactiques comme disciplines de recherche et la comparaison des enseignements et des apprentissages disciplinaires tels qu'ils sont décrits par les didactiques. Ces deux grandes entrées permettent plusieurs approches : on peut en isoler quatre.

Une première approche comparatiste consiste en la confrontation de notions communes à plusieurs didactiques pour déterminer à la fois les différences d'usage au sein de chaque didactique et les fondements communs de ces notions : une telle démarche a été menée à plusieurs reprises dès le début des années 1990, au cours de rencontres entre didacticiens de disciplines différentes (Jonnaert, dir., 1991 ; Raïsky, Caillot, dir., 1996). Sans qu'il soit nécessaire de susciter des rencontres entre spécialistes de diverses disciplines, cette discussion s'effectue plus spontanément dans la reprise régulière par telle ou telle didactique d'une notion construite dans une autre. À cet égard, la notion de *transposition didactique* a eu un effet important dans le dialogue entre les didactiques : introduite dans le cadre de la didactique des mathématiques, elle a fait l'objet d'une large discussion dans d'autres didactiques, pour étudier sa pertinence en dehors de son champ initial d'ancrage, et n'a pas peu contribué à l'émergence d'une didactique comparée (Mercier, 2002 : 135).

Une autre façon d'aborder comparativement les didactiques est de décrire les conditions de possibilité des interactions entre un contenu, des apprenants et un enseignant dans le cadre d'un *système didactique*. Il ne s'agit pas d'occulter la spécificité des contenus disciplinaires, qui sont précisément au fondement de chaque didactique, mais de comprendre comment ces contenus spécifiques peuvent être enseignés et appris dans le cadre des interactions propres au système didactique et comment ils contraignent en partie ces interactions (par exemple, le système didactique fonctionne-t-il de la même manière quand est en jeu, comme contenu d'enseignement, un théorème ou une activité sportive ?). Cette question a donné lieu au deuxième colloque de l'Association pour des recherches comparatistes (ARCD) : cf. Daunay, Reuter, Thépaut (2013).

Une troisième manière de faire avancer le projet comparatiste est de confronter les didactiques entre elles de façon globale, en essayant de décrire leurs systèmes conceptuels et leurs fondements épistémologiques respectifs. Il s'agirait alors de déterminer ce qui, dans chaque didactique, est inhérent aux objets d'enseignement et d'apprentissages qui la concernent (et à l'histoire de sa constitution en corps de contenus disciplinaires) et ce qui est inhérent aux conditions d'émergence de chaque didactique comme discipline théorique (le moment plus ou moins récent de sa naissance, ses liens avec ses disciplines contributives ou avec les didactiques déjà existantes, etc.). Une

telle description permettrait alors de comparer les didactiques entre elles et éventuellement d'infléchir le programme scientifique de chacune d'elles.

Il est enfin possible de comparer les didactiques d'un point de vue méthodologique, pour repérer si les choix inhérents à chaque didactique tiennent à son épistémologie, aux objets d'enseignement et d'apprentissages qui lui sont propres ou à ses connexions avec d'autres disciplines de recherche (on peut notamment supposer que les disciplines contributives de chaque didactique peuvent influencer sur ses choix méthodologiques) ; inversement, il serait possible de déterminer les points communs entre les didactiques du point de vue méthodologique (pour une approche de ces questions, cf. Perrin-Glorian, Reuter, dir., 2006).

Dans tous les cas, il s'agit finalement de distinguer le *spécifique* du *générique*, en posant la question suivante (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy, 2002 : 9) :

« Dans le travail du professeur et dans celui des élèves, qu'est-ce qui est générique et peut être rapporté à un processus d'enseignement (ou d'apprentissage), qu'est-ce qui est spécifique et doit être rapporté à tel ou tel savoir enseigné-appris ? »

Il s'agit bien de distinguer le spécifique du générique d'un point de vue didactique et non de ramener le générique didactique à une généralité *pédagogique*, qui est d'un autre ordre théorique, dans la mesure où la pédagogie ne prend pas centralement en compte la question (privilégiée dans les didactiques) des contenus d'enseignement et d'apprentissages. Il ne s'agit pas non plus de supposer possible la constitution d'une « didactique générale », dont se démarque le projet comparatiste, précisément parce que les didactiques (comme la didactique comparée) veulent identifier les effets spécifiques des contenus disciplinaires dans les phénomènes d'enseignement et d'apprentissages. La reconnaissance des effets des contenus, du reste, peut être, indépendamment des effets effectifs de tels contenus spécifiques, un exemple de ce « générique didactique » que vise à décrire le projet comparatiste.

Problèmes, questions, débats

Le projet de didactique comparée, récent, ne peut que se constituer en même temps que la consolidation (épistémologique et institutionnelle) des didactiques particulières : il ne saurait s'y substituer mais a précisément pour but de la favoriser. Ce n'est donc pas un projet alternatif aux didactiques disciplinaires mais, en quelque sorte, un accompagnement épistémologique, par le dialogue qu'il permet entre les didactiques. Cependant, dans la mesure où toutes les didactiques n'ont pas la même ancienneté, le risque est possible que des didactiques émergentes, au lieu de prendre le temps de se constituer solidement sur leurs propres bases épistémologiques, se voient en partie contraintes par les autres didactiques et le projet comparatiste.

Dans son extension maximale, la didactique comparée ne conçoit pas seulement son objet de recherche dans le cadre de l'institution scolaire mais veut adopter un point de vue plus généralement anthropologique, pour élargir la question des savoirs « à l'ensemble des objets culturels qui fondent des relations didactiques observables » (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy, 2002 : 13). Une illustration d'une telle approche est donnée par un article de Loquet, Garnier, Amade-Escot (2002), qui compare l'action didactique d'intervenants dans trois lieux institutionnels différents, mais qui sont autant d'« institutions didactiques », destinés à transmettre des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. Le risque d'une telle extension, légitime *a priori*, est d'entraîner une possible dilution du projet de connaissance des didactiques, centré au départ sur les faits didactiques *scolaires*, dont la description et la compréhension sont loin d'être achevées.

Mais le pari du projet comparatiste, tant dans sa mise en confrontation des didactiques disciplinaires que dans son ouverture anthropologique, est d'offrir de nouvelles perspectives épistémologiques aux didactiques disciplinaires et de favoriser de ce fait leur propre développement.

■ Éléments bibliographiques

Bernié Jean-Paul (2002) : L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?, *Revue française de pédagogie* n° 141, octobre-novembre-décembre, *Vers une didactique comparée*, Paris, INRP, p. 77-88.

Daunay Bertrand, Reuter Yves, Thépaut Antoine dir. (2013) : *Les contenus disciplinaires*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Mercier Alain, Schubauer-Leoni Maria-Luisa, Sensevy Gérard, dir. (2002) : Vers une didactique comparée, *Revue française de pédagogie* n° 141, octobre-novembre-décembre *Vers une didactique comparée*, Paris, INRP, p. 5-16.

Perrin-Glorian Marie-Jeanne, Reuter Yves, dir. (2006) : *Les Méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Raisky Claude, Caillot Michel, dir. (1996) : *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Paris-Bruxelles, De Boeck-Larcier.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Didactiques ■ Disciplines contributives ■ Disciplines scolaires

DISCIPLINES CONTRIBUTOIRES

Première approche de la notion

Toute discipline de recherche possède une certaine autonomie, caractérisée notamment par des questions, un corps théorique et un objet spécifiques, qu'elle cherche sans cesse à préciser. Cependant, aucune ne peut vivre en autarcie totale, repliée sur elle-même, sans relation avec les autres. De nombreuses raisons peuvent expliquer cela : des domaines partiellement communs malgré des différences d'approches (par exemple, les pratiques de classe pour la pédagogie et les didactiques), des zones d'articulation possibles qui engendrent des espaces théoriques « intermédiaires » (voir la psychosociologie), la circulation de concepts ou de méthodes, l'appui sur des recherches issues d'autres disciplines pour éclairer tel phénomène (par exemple, la différenciation sociale de l'échec scolaire dans telle discipline). Dans cette perspective, les *disciplines contributives* (pour les didactiques) sont les disciplines de recherche qui, selon des modalités diverses, contribuent aux processus de recherche mis en œuvre par les didactiques (sans oublier que chacune des didactiques peut être contributive pour les autres didactiques). Ces relations entre disciplines peuvent être explorées à partir de trois questions principales : celle des origines, celle de la situation institutionnelle et celle des référents théoriques.

Éléments d'éclairage

La question des origines est, en l'occurrence, d'autant plus prégnante que les didactiques sont des disciplines « jeunes » (elles émergent véritablement dans les années 1970-1980).

On pourrait dire, en schématisant, qu'il existe deux grandes thèses en présence quant à leur genèse. Selon la première, plutôt soutenue par des philosophes de l'éducation ou des théoriciens de la pédagogie (voir, par exemple, Bertrand et Houssaye 1995 ou Houssaye 1997), les didactiques constitueraient les avatars contemporains d'un enseignement relativement ancien, surtout dans les écoles normales, celui de la psycho-pédagogie où il s'agissait d'expliquer aux futurs maîtres comment enseigner les matières scolaires. L'accent est donc porté ici sur les techniques (comment faire ?), sur le primaire

et sur les références à la pédagogie et à la psychologie. En revanche, selon la seconde thèse, plutôt soutenue par les didacticiens eux-mêmes, les didactiques émergeraient au confluent de deux sources :

- d'abord la ou les discipline(s) « savante(s) » qui constituerai(en)t les références scientifiques de la matière scolaire et qui sont parfois appelée(s) discipline(s) — mère(s) ou source(s) ;
- ensuite les disciplines qui analysent l'enseignement ou les apprentissages (pédagogie, psychologie, sociologie...).

Dans cette conception de la didactique, l'accent est donc porté sur les contenus et sur la réflexion théorique (plus que sur les techniques), sans référence exclusive au primaire.

Si l'on voit bien au travers de ces deux thèses qu'il existe un véritable débat sur la définition des didactiques et sur les rapports — plus ou moins distants — qu'elles entretiennent avec les pratiques, on peut aussi constater qu'il existe un point commun fondamental, renvoyant aux notions de triangle ou de système didactique, celui d'établir des relations entre contenus, enseignement et apprentissages. Au-delà, on peut penser qu'il serait pertinent de spécifier des différences dans l'émergence des didactiques : par exemple, l'articulation forte avec la psychologie pour la didactique des mathématiques ou les difficultés, pendant longtemps, pour la didactique du français, à s'extraire des références exclusives aux sciences du langage ou aux théories de la littérature. Il conviendrait encore d'approfondir le rôle qu'ont pu jouer dans cette histoire les mutations de l'école : massification de l'enseignement, réformes successives, interrogations sur l'échec scolaire...

La question des origines n'est pas à confondre avec celle de la *situation institutionnelle*. En effet, une discipline de recherche n'existe qu'au travers de structures, de dispositifs et de pratiques, qui concernent l'organisation de la recherche (Universités, CNRS, INSERM...), le recrutement des acteurs (voir les concours de professeurs des écoles, le CAPES ou l'Agrégation pour les enseignants du secondaire ; les thèses, les comités de sélection et le Conseil National des Universités pour les enseignants-chercheurs...) et leur formation (Universités, IUFM...). Cette dimension institutionnelle, dont les formes varient selon les pays, est fondamentale pour comprendre le fonctionnement scientifique des disciplines — loin d'être purement intellectuel — dans la mesure notamment où elle détermine les formes des recherches, leurs possibilités et leurs impossibilités. Ainsi, avant qu'il n'existe des postes de professeurs des universités en didactiques, il était très difficile de faire une thèse dans ce domaine ; ainsi, aujourd'hui, on perçoit souvent des différences de compétences ou d'accentuation dans les thèses ou les articles selon que leurs auteurs sont issus de la discipline « mère » ou des sciences de l'éducation. Complémentairement, cette dimension institutionnelle permet de mieux comprendre pourquoi l'émergence des didactiques ne fait pas que des heureux

au sein des autres disciplines de recherche. En effet, outre que celles-ci ont parfois l'impression que les didactiques empiètent sur leur domaine conceptuel et leur espace d'expertise, elles n'apprécient pas toujours de partager des moyens matériels (crédits, postes...) avec de nouveaux venus.

On peut en tout cas, aujourd'hui, dresser le constat d'une situation paradoxale, d'une sorte d'*autonomie relative* : d'un côté, les didactiques se sont prodigieusement développées lors de ces trois dernières décennies (nombre de chercheurs, de thèses, de revues, d'ouvrages...) mais, de l'autre, elles demeurent — notamment en France — des sous-domaines institutionnels d'autres disciplines, soit des disciplines « mères » (par exemple, sciences du langage ou littérature pour les didacticiens du français), soit des sciences de l'éducation qui, jusqu'à présent, ont sans doute constitué la structure disciplinaire la plus accueillante. L'avenir institutionnel des didactiques demeure donc empreint d'incertitudes.

La question des *référénts théoriques* renvoie, quant à elle, au fait que toute discipline de recherche a recours à d'autres disciplines pour les raisons invoquées précédemment et, aussi tout simplement, parce qu'elle ne peut maîtriser tous les savoirs qu'elle sollicite directement ou indirectement. Si l'on considère, notamment dans le domaine de l'humain, que les phénomènes sont interdépendants, il est souvent indispensable de faire appel à des concepts et des connaissances issus d'autres domaines théoriques. Se pose donc la question de savoir quelles sont les disciplines « de référence » ou « contributoires » les plus fréquemment sollicitées. On peut peut-être les organiser en quatre catégories :

- celle(s) qui porte(nt) sur les objets disciplinaires de la matière scolaire (mathématiques, sciences du langage et du littéraire, géologie, biologie...), incontournables pour les didacticiens centrés sur les contenus, parfois appelées, en fonction de leur poids dans le système conceptuel et dans la genèse des didactiques, des « disciplines-mères » ;
- celles qui portent sur l'enseignement et/ ou les apprentissages (pédagogie, sciences de l'éducation, psychologie, sociologie, ethnologie...), très importantes pour les didacticiens en complément des précédentes et convoquées selon l'objet de recherche (enseignement, apprentissages, interactions entre les deux...) ;
- celles qui portent sur les acteurs, les institutions et les fonctionnements sociaux, dans ou hors l'espace scolaire (sociologie, psychologie, psychanalyse, ethnologie...) et qui viennent, selon les questions traitées, en complément — plus ou moins explicite et important — des précédentes avec, dans certaines études une part plus ou moins conséquente accordée à la comparaison diachronique (histoire...) ou synchronique (éducation ou didactique comparée), ce qui permet de dénaturiser les phénomènes en les replaçant dans leur contexte historique ou international ;

- celles qui portent sur les didactiques elles-mêmes, analysant leur fonctionnement, leurs contenus et leurs méthodes et constituant en quelque sorte des méta-disciplines de recherche (histoire des sciences, épistémologie...).

Sans oublier enfin que chaque didactique est pour les autres didactiques une discipline « connexe » et contributoire, constituant elle aussi une source de références possibles, ce qui a été par exemple le cas pour la didactique des mathématiques au travers de concepts tels que *transposition didactique* ou *contrat didactique* qui ont été largement repris.

La question des disciplines contributoires porte complémentirement sur les *modes d'usage* de ces référents disciplinaires. On peut ainsi constater des stratégies différentes à l'œuvre selon les didacticiens, voire selon les didactiques :

- la référence dominante, voire exclusive, à une discipline ou, à l'opposé, une multiréférentialité croisant diverses disciplines de recherche ;
- le transfert applicatif pur et simple de concepts ou de méthodes ou, à l'opposé, leur reconstruction critique au sein des didactiques.

Il est d'ailleurs intéressant de constater des évolutions (ainsi la référence exclusive tend à diminuer car elle renvoie à une époque où soit les contenus, soit l'enseignement et/ou les apprentissages étaient négligés) et d'analyser les avantages et les inconvénients de chacune de ces stratégies : la référence dominante et le transfert mécanique entraînant, par exemple, des risques d'applicationnisme (c'est-à-dire d'application sur le terrain scolaire sans tenir suffisamment compte des problèmes d'apprentissage) comme dans le cas de la linguistique ou de la narratologie appliquées en didactique du français ; la multiréférentialité drainant, quant à elle, des risques de bricolage peu contrôlé en juxtaposant des cadres de référence et/ou des concepts hétérogènes...

Problèmes, questions, débats

Comme nous le signalions précédemment, la question des disciplines contributoires (et des référents théoriques) soulève des problèmes ardues pour de multiples raisons. D'abord parce que celles-ci peuvent être multiples et hétérogènes pour une même matière (par exemple pour le français : sciences du langage, littérature française ou comparée, information et communication...) ou pour une même discipline (par exemple la lecture qui sollicite des référents issus de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie...) et qu'on peut les saisir à différents niveaux (de recherche ou universitaire) n'offrant pas forcément les mêmes savoirs à chacun de ces niveaux. Ensuite, parce qu'au sein de chaque discipline existent, en général, différentes thèses ou théories entre lesquelles il faut bien choisir. De surcroît, le nombre poten-

tiel de disciplines contributoires est quasi-infini : par exemple, si l'on s'intéresse aux erreurs en lecture, on voit bien en quoi, chacune à sa manière, la linguistique, les théories du texte, l'histoire, la sociologie, la psychologie, la psychanalyse, la neuro-physiologie ou encore la physique (voir les questions d'acoustique ou de luminosité) peuvent s'avérer pertinentes. Dès lors, les didactiques ne peuvent faire l'économie de penser leurs choix, ainsi que la manière dont elles articulent ces emprunts parfois fort hétérogènes.

D'un autre côté, il convient de ne pas oublier — ce qui est encore trop souvent le cas — que les didactiques sont, elles aussi, des disciplines contributoires pour les autres disciplines de recherche et cela de diverses manières, par exemple :

- en générant des questions qui ont mis au jour des manques dans les autres disciplines qui, dès lors, ont engagé des recherches (par exemple, sur les pratiques scripturales ou mathématiques « ordinaires ») ;
- en confrontant des thèses issues de disciplines qui, ordinairement, communiquent peu, pour spécifier des questions (comment développer une position réflexive, valorisée par exemple par les psychologues, sans accentuer des différences socio-culturelles si l'on accepte, à la suite des sociologues, qu'il s'agit d'une posture socialement construite ?) ;
- en soulevant, *via* la mise en œuvre au travers de l'enseignement et des apprentissages, les problèmes de certaines théories ;
- en spécifiant des mécanismes généraux (par exemple, les modalités de l'implicite comme facteur d'échec scolaire selon les disciplines) ;
- ou encore en ouvrant des perspectives sur la genèse des pratiques extrascolaires (par exemple, comment des genres d'écrits scolaires, tels la rédaction ou la dissertation, ont pu structurer, de manière sous-jacente, les formes des articles de presse)...

Ces analyses renvoient en tout cas à la question de *l'identité* des didactiques, voire de chaque didactique, et à la nécessité de recherches en didactique comparée et en épistémologie. On peut ainsi discuter de la spécificité des didactiques en distinguant quelques grandes positions en présence : juxtapositive, spécifiante et intégrative. Pour la première, les didactiques auraient des difficultés à affirmer leur singularité dans la mesure où elles se définiraient essentiellement par une tentative d'articulation entre disciplines de référence quant aux contenus, quant à l'enseignement et quant aux apprentissages. Pouvant difficilement maîtriser également ces trois champs, elles seraient donc condamnées à la juxtaposition sous la gouverne alternative de l'un d'entre eux. Selon la seconde position, l'identité des didactiques résiderait dans la manière dont elles spécifieraient les questions d'autres disciplines : l'enseignement et les apprentissages par les contenus, les contenus par l'enseignement et les apprentissages. La troisième position est en revanche plus « autonomiste », soutenant en quelque sorte, que l'identité des

didactiques résiderait dans la manière dont elles mettraient en interaction et intégreraient d'autres disciplines qu'elles recomposeraient au travers de leur logique propre en fonction de questions spécifiques.

Quelle que soit la position retenue, il convient de noter que ces thèses ont en commun de porter l'accent sur la structure singulièrement complexe des didactiques, nécessitant de mettre en interaction des domaines disciplinaires diversifiés, ce qui impose sans doute de les maîtriser le mieux possible, de justifier les emprunts et de préciser leur mode d'articulation dans une logique spécifique susceptible de générer ses propres concepts et connaissances...

■ Éléments bibliographiques

Astolfi Jean-Pierre, Develay Michel (1989) : *La Didactique des sciences*, Paris, PUF, collection Que sais-je ?, notamment les chapitres 1 et 2, p. 3-30.

Douady Régine, Artigue Michèle (1986) : La didactique des mathématiques en France : émergence d'un champ scientifique, *Revue française de pédagogie* n° 76, juillet-août-septembre, Paris, INRP, p. 69-86.

Houssaye Jean (1997) : Spécificité et dénégation de la pédagogie, *Revue française de pédagogie*, n° 6, juillet-août-septembre, Paris, INRP, p. 83-97.

Marquilló Larruy Martine, dir. (2001) : *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, *Les Cahiers FO-RELL*, n° 15, Université de Poitiers [notamment la partie « Relations avec les disciplines connexes », p. 87-163].

Ropé Françoise (1990) : *Enseigner le Français. Didactique de la langue maternelle*, Paris, Éditions Universitaires.

Terrisse André, dir. (2001) : *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Didactiques ■ Didactique comparée ■ Méthodes de recherche.

DISCIPLINES SCOLAIRES

Première approche de la notion

En 1988, dans un article fondamental sur le sujet, André Chervel notait que la notion de discipline n'avait pas véritablement fait l'objet d'une réflexion approfondie et n'était pas non plus pourvue d'une définition précise. En 2004, lors d'un colloque consacré au français, Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter effectuaient le même constat en ajoutant qu'il s'agissait d'une situation paradoxale puisque les didactiques affirment se définir en relation à telle ou telle discipline scolaire. On peut, au moins en partie, attribuer cet état de fait à deux facteurs très différents : d'un côté, l'impression d'évidence attachée à cette notion ; d'un autre côté, sa réelle complexité.

Aussi proposerons-nous, de manière prudente, cette définition que nous détaillerons et discuterons dans les points suivants : 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.

Précisons d'emblée que si nous insistons sur l'idée de construction, c'est pour bien marquer qu'une discipline n'a rien de naturel — elle varie d'ailleurs historiquement et géographiquement — et est donc toujours en débat, en renégociation, au sein de l'école et de la société (sachant cependant que les contenus et les formes de ces débats peuvent varier considérablement selon les disciplines). Précisons encore, à la suite de Chervel (1988 : 90), que la visée fondamentale des disciplines est de rendre possible l'enseignement, de « fabriquer de l'«enseignable» ».

Éléments d'éclairage

On peut, en reprenant et en modifiant quelque peu les positions de Chervel (1988) et de Reuter (2004), préciser la notion de discipline scolaire au travers de quelques axes d'analyse privilégiés.

Toute discipline présente des *composantes structurelles* : les contenus (savoirs, savoir-faire, rapports à...) et leur organisation (par sous-domaines, par thèmes, par périodes...), les exercices (plus ou moins variés, plus ou

moins ouverts...), les modalités de contrôle, les modalités de travail des professeurs et des élèves (plus ou moins importantes, en classe et/ou à la maison...), les formes de mise en œuvre matérielle : outils plus ou moins spécialisés (compas, équerre...), supports (cahiers, classeurs, manuels...), espace spécifique (salle de sport ou de sciences) ou non, tenue particulière ou non...

Toute discipline scolaire s'organise en outre, plus ou moins explicitement, autour de *finalités*, de *visées*, plus ou moins nombreuses, propres à la discipline (maîtriser ses contenus, apprendre à penser, à agir, à discourir d'une certaine manière...), propres à l'école et à l'ensemble des disciplines (avoir des comportements respectueux, construire une distance réflexive, débattre et argumenter avec raison et dans le respect de l'autre...), ou excédant le cadre scolaire : devenir citoyen, épanouir sa personnalité, accéder à différents univers culturels, préparer le devenir professionnel...

Les disciplines se caractérisent encore par des *fonctionnements institutionnels* qui manifestent notamment leur identité (souvent en débat, par exemple dans le cas de *désignations* concurrentes telles *français* ou *lettres*) ainsi que leur importance et leur légitimité, au travers de leurs *modes de présence* :

- plus ou moins grande permanence au sein du cursus (par exemple français, mathématiques vs philosophie) ;
- distribution dans l'ensemble des filières ou non ;
- poids des horaires et répartition dans l'emploi du temps ;
- coefficients plus ou moins importants, notamment dans les examens, et importance dans l'orientation, les redoublements, les conseils de classe ;
- nombre d'enseignants ;
- part plus ou moins conséquente dans la formation des maîtres...

Du point de vue des contenus, les disciplines scolaires peuvent s'analyser plus précisément au travers de leurs *relations aux espaces théoriques*. Comment sont construits les contenus scolaires ? Ont-ils des sources et lesquelles au sein des disciplines « savantes » et, si tel est le cas, comment sont-elles transformées et intégrées au sein de l'espace scolaire (ce qui renvoie à des questions traitées dans le cadre de la transposition didactique) ?

On peut encore les saisir dans leurs *relations aux espaces extrascolaires*. S'agit-il, par exemple, de disciplines « sensibles », objets d'une grande attention sociale et de polémiques médiatisées, comme dans le cas du français avec la lecture ou l'orthographe ? Quelles sont les champs d'application des finalités et leur importance sociale : construire l'identité nationale (au travers du français ou de l'histoire), la citoyenneté (au travers de l'éducation civique), l'esprit scientifique, telle compétence professionnelle, la sensibilité artistique... ? Quelles sont leurs relations aux différents espaces professionnels potentiellement associés (voir la question des *pratiques sociales de référence*

chez Jean-Louis Martinand) ? Quelles sont leurs relations aux pratiques extrascolaires des élèves (relations de congruence, de dissonance...) ?

Et, si l'on se souvient qu'une discipline est une *construction sociale*, il est tout aussi nécessaire d'étudier ses *variations synchroniques* (par exemple, l'histoire et la géographie sont très souvent dissociées dans d'autres pays que la France) et *diachroniques*. En effet, alors que certaines disciplines sont de durée longue (ce qui n'exclut pas des modifications plus ou moins conséquentes), d'autres apparaissent récemment (les sciences économiques et sociales, l'informatique...) ou tendent à disparaître (les langues anciennes) ou encore fonctionnent à éclipses, étant plus ou moins importantes et autonomes selon les époques (voir le cas des « éducations à » : éducation à la citoyenneté, éducation à la santé...). Dans ce cas, certains théoriciens parlent d'ailleurs de *quasi-disciplines*. D'autres disciplines encore changent d'appellation et voient leurs contenus varier sensiblement selon les époques et selon leur place dans le cursus à tel point qu'on peut se demander s'il s'agit d'une même discipline ou non (voir le cas de la technologie).

Une discipline peut enfin s'analyser — et c'est fondamental — du point de vue des *effets* qu'elle produit, sachant que ces effets peuvent être fort divers, concernant par exemple :

- les performances associées aux savoirs et savoir-faire visés ;
- le rapport aux objets disciplinaires (le goût de lire par exemple) ;
- l'articulation au succès ou à l'échec scolaire ;
- la construction de la conscience disciplinaire ;
- l'utilisation des savoirs et des savoir-faire construits au sein de la discipline dans d'autres disciplines, dans l'espace privé, ou encore dans des espaces professionnels ;
- les *figurations sociales* de la discipline qui pénètrent la société : jeux radiophoniques et télévisuels utilisant le vocabulaire ou l'arithmétique, références à la littérature dans les discours des hommes politiques, les noms de rues ou les entrées d'immeubles...

■ Problèmes, questions, débats

La définition ainsi que les axes d'analyse que nous venons de proposer ne résolvent pas — loin s'en faut — les problèmes complexes que soulève la notion de discipline, notamment celui de ses contours, de son unité. À partir de quel moment peut-on parler d'une discipline et n'est-il pas nécessaire, comme le font certains, de distinguer matière scolaire et discipline ? Ainsi, le français comme *matière* serait composé de *disciplines* — par exemple la lecture ou l'écriture — qui seraient d'ailleurs enseignées complémentirement, même sur un mode mineur, dans les autres matières. Comment considérer les « regroupements », marqués du côté des désignations des maîtres (professeur

de *lettres classiques*) ou dans les emplois du temps, les bulletins scolaires, les manuels : histoire-géographie (— instruction civique), sciences de la vie et de la terre... S'agit-il à chaque fois, d'une seule discipline ou d'une matière composée de plusieurs disciplines ? Le débat demeure véritablement ouvert.

Il l'est d'autant plus si l'on s'interroge sur les frontières, initiale et finale, d'une discipline. À quel moment du cursus commencent véritablement les disciplines (peut-on parler de français, de mathématiques, de sciences... en maternelle ou en début de primaire) ? À quel moment s'arrêtent-elles (dans le cas des sciences, dans le cas de la lecture, dans le cas de l'éducation civique...) ? Comme on le voit, au travers des contenus et des frontières, c'est la question de l'identité même d'une discipline qui est posée...

Cela a d'ailleurs amené Yves Reuter et Dominique Lahanier-Reuter (2004/2007) à proposer la notion de *configuration(s) disciplinaire(s)* pour désigner les variations de la discipline, ses actualisations différentes selon les moments du cursus, les filières (générale, technique, professionnelle...), les modes de travail pédagogiques et selon les espaces : de prescriptions (textes officiels), de recommandations (formation, inspection, associations...), de pratiques (dans les classes). On peut alors parler de configurations disciplinaires « prescrites », « recommandées », « représentées » (dans l'esprit des acteurs) et « actualisées », pouvant prendre des formes différentes. Ainsi, selon les époques, les pédagogies ou les maîtres, le « français », peut se présenter comme une juxtaposition de domaines (lecture, grammaire, orthographe...) ou de manière unifiée, sous la domination d'une composante (l'écriture, par exemple). Ou encore, dans le cas de l'histoire (Tutiaux-Guillon, 2006), la configuration prend à l'école primaire des formes très homogènes : des thèmes de deux ou trois séances d'une cinquantaine de minutes, avec peu de rappels, peu de savoir-faire formalisés, peu d'analyses, et des « recherches » d'élèves — essentiellement des collectes d'informations — ainsi que beaucoup d'« auxiliaires » (photocopies, frises, cartes, schémas...) alors que dans le secondaire, le fonctionnement est plutôt celui d'un suivi des programmes, d'une temporalité linéaire, d'un cours magistral dialogué avec guidage fort du maître. Reste que si parler de configurations disciplinaires permet de régler certains problèmes, cela ne doit pas empêcher la recherche d'un « noyau dur » de la discipline, d'une certaine durée, autour duquel s'organiseraient ces variations. Il convient encore d'effectuer deux remarques sur la notion de configuration disciplinaire. En premier lieu, elle doit aussi permettre d'interroger les actualisations des disciplines au sein de l'espace des recherches, notamment en didactiques. En effet, celles-ci ont besoin de construire des images — implicites ou explicites — des disciplines scolaires qui tiennent, de fait, un rôle non négligeable dans leur approche des phénomènes et cela, parfois même lorsque telle ou telle discipline tend à s'effacer dans les textes officiels au profit d'autres découpages (champs disciplinaires, par exemple). En ce sens, les configurations disciplinaires de l'espace des

recherches sont tout aussi intéressantes à étudier que celles des autres espaces ; en second lieu, cette notion peut permettre de réfléchir à une définition de la discipline comme construction sociale de moyenne durée, constituée de représentations partagées entre espaces et acteurs, base commune des variations possibles et réalisées entre espaces et acteurs.

En tout état de cause ces questions renvoient aussi à une difficulté *méthodologique* bien réelle : celle d'étudier une discipline dans toute son amplitude et ses variations (comment cette discipline se réalise, pratiquement, dans les différents espaces, à un moment historique donné).

Nous ne saurions enfin conclure sans signaler que les problèmes évoqués quant aux disciplines scolaires interrogent conséquemment l'identité des didactiques et des didacticiens, cela d'autant plus si l'on admet que les questions d'unité et de frontières se posent aussi dans le cas des disciplines savantes et de recherche. C'est pourquoi il nous paraît préférable, à la suite de Reuter et Lahanier-Reuter (2004/2007), d'avancer que les didactiques se réfèrent à des *constellations disciplinaires* constituées par une (ou plusieurs) discipline(s) scolaire(s), par une ou plusieurs discipline(s) « savante(s) » auxquelles renvoient cette(s) discipline(s) scolaire(s) et par leurs relations.

■ Éléments bibliographiques

Audigier François (2012) : Les Éducation à... : quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse, *Recherches en didactiques*, n° 3, mars, p. 25-38.

Chervel André (1988) : L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation* n° 38, Paris, INRP, p. 59-119 (article repris dans Chervel André, 1998, *La Culture scolaire*, Paris, Belin, p. 9-56).

Develay Michel (1995) : Le sens d'une réflexion épistémologique, dans Develay Michel, dir. : *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF, p. 17-31.

Reuter Yves, Lahanier-Reuter Dominique (2004/2007) : L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique, Communication au 9^e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Québec, août 2004, reprise dans Falardeau Érick, Fisher Carole, Sorin Noëlle, dir. (2007) : *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français*, Québec, Presses de l'université Laval, p. 7-42.

Martinand Jean-Louis (1995) : Rudiments d'épistémologie pour une discipline nouvelle : la technologie, dans Develay Michel, dir., *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, E.S.F., p. 339-352.

Tutiaux-Guillon Nicole (2006) : L'enseignement de l'histoire en France : les pratiques de classe, dans Erdmann Elisabeth, Maier Robert, Popp Suzanne : *L'Enseignement de l'histoire dans le monde*, Braunschweig, Georg Eckert Institut, p. 301-322.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Contenus d'enseignement et d'apprentissages ■ Didactiques ■ Conscience disciplinaire.

ÉLÈVE — APPRENANT — SUJET DIDACTIQUE

Première approche de la notion

Dans les disciplines de recherche, les choix terminologiques sont fondamentaux dans la mesure où ils réfèrent à des définitions précises, s'inscrivent dans des réseaux conceptuels et se différencient des usages courants ou des choix terminologiques d'autres disciplines. Dans cette perspective, se pose donc la question de savoir comment définir et désigner les acteurs auxquels s'intéressent les didactiques.

Pour préciser ce qui vient d'être dit, il faut bien comprendre que chaque discipline *reconstruit* ses objets de recherche, différents des objets du monde. Ainsi, aucune discipline ne prend comme objet de recherche les individus « réels », les sujets empiriques, en tant que tels, dans leur globalité et/ou dans leur singularité. Par exemple, la psychologie s'intéresse aux sujets en tant qu'ils sont constitués par leur développement ou leurs fonctionnements cognitifs ou affectifs (d'où l'importance de notions telles que l'âge, les stades de développement ou les styles cognitifs), ou encore la sociologie analyse les acteurs en tant qu'ils sont constitués par leur statut, leur place et leurs fonctionnements sociaux (d'où l'importance de notions telles que les catégories socio-professionnelles, les genres — féminin/masculin —, l'habitus ou les pratiques).

On pourrait donc définir, en première approche, les *sujets didactiques*, c'est-à-dire les sujets auxquels s'intéressent les didactiques, comme les acteurs en tant qu'ils sont constitués par des relations d'enseignement ou d'apprentissages, relations institutionnalisées à des contenus, référés/référables à des disciplines.

Nous allons maintenant expliquer cette définition et ce qu'elle implique, en nous centrant d'abord principalement sur les élèves, avant d'évoquer le cas des enseignants ou d'autres acteurs plus périphériques.

Éléments d'éclairage

Le syntagme *sujet didactique* renvoie donc d'abord au sujet auquel s'intéressent les didactiques, mais il présente d'autres avantages non négligeables.

Il est ainsi constitué du terme « sujet » qui renvoie à deux aspects complémentaires du fonctionnement des individus dans des structures sociales : ce sont des acteurs qui agissent mais, en même temps, ils « sont agis », « assujettis » (c'est-à-dire déterminés, constitués...) par le système de relations et de contraintes de l'espace social, de l'institution, où ils se trouvent inscrits. Ils *font* donc *avec* (grâce à / malgré) cela. En tant que sujets *didactiques*, ils sont en quelque sorte sommés de s'inscrire dans le système didactique, c'est-à-dire dans des relations institutionnelles, plus ou moins explicites et formelles, à des contenus disciplinaires médiés par le maître.

Ce sont, par voie de conséquence, des sujets triplement situés. En effet, les relations d'enseignement et d'apprentissages auxquelles ils doivent participer sont situées *institutionnellement* (l'école, la formation d'adultes...), ce qui leur confère un statut (par exemple, de sujet scolaire, d'élève : écolier, collégien, lycéen, étudiant...), des droits et des devoirs (notamment d'étudier), des fonctionnements... ce que certains (Philippe Perrenoud, par exemple) appellent un « métier d'élève » et ce qui rompt avec ou spécifie leur statut d'enfant (opposé à celui d'adulte ou de parent). Cette relation est encore formatée *pédagogiquement* par des choix dans les principes et les modes de travail qui constituent (ou cherchent à constituer) les élèves en sujets pédagogiques, en apprenants, devant se comporter et étudier de telle ou telle manière (en étant plus ou moins actifs, plus ou moins autonomes...). Elle est simultanément structurée *disciplinairement*, c'est-à-dire par des manières de penser, dire, agir... spécifiques aux disciplines, à leurs savoirs, leurs savoir-faire, leurs pratiques... qui font que, dans telle matière, à la différence de telle autre, les sujets disciplinaires devront prioritairement observer et expérimenter, commenter et analyser, ou encore résoudre des problèmes...

Les sujets didactiques sont donc caractérisés par cette triple inscription et sont catégorisables, prioritairement, par rapport à la relation didactique ainsi structurée, par exemple en ce qu'ils entrent plus ou moins dans cette relation (ou la refusent), en ce qu'ils la facilitent plus ou moins (certains élèves sont, par exemple, pour le maître, de véritables « auxiliaires didactiques », pour reprendre les termes de Claudine Blanchard-Laville). Ils sont encore catégorisables selon leur manière de faire (d'enseigner, d'apprendre...) au sein de et avec cette relation ainsi que selon leur degré de réussite...

Les sujets didactiques peuvent enfin être différenciés selon leur place et leur statut dans cette relation (en rapport avec la notion de topogénèse). On peut ainsi distinguer des sujets *centraux*, nécessairement inscrits dans la relation, par exemple à l'école, l'enseignant et les élèves, et des sujets *périphériques*, plus ou moins associés, intervenant plus ou moins directement : parents d'élèves, membres de la fratrie, prestataires de cours particuliers, inspecteurs...

■ Problèmes, questions, débats

Ces choix définitionnels et terminologiques tracent des ruptures nettes avec d'autres possibles : *enfant* que nous avons déjà évoqué, terme inscrit dans d'autres réseaux (celui de l'âge, celui de la structure familiale...) et qui recouvre en fait de multiples statuts dans diverses relations (membre de clubs ou de réseaux amicaux, enfant d'ouvrier ou de commerçant...) ou *enseigné* qui porte exclusivement l'accent sur le fait de recevoir au détriment de l'agir...

D'autres termes en revanche figurent sous la plume des didacticiens — ne serait-ce que pour éviter de trop nombreuses répétitions — : celui d'*élève* en référence à l'inscription scolaire ou celui d'*apprenant* qui a sans doute comme avantage d'introduire une symétrie avec « enseignant » et d'insister sur l'activité considérée comme centrale dans la relation pédagogico-didactique (mais sans la spécifier disciplinairement). L'expression *sujet épistémique*, qui fut fréquemment employée pour porter l'accent sur le rapport au savoir, tend en revanche à être moins usitée dans la mesure où elle ne renvoie pas précisément à des fonctionnements tributaires d'une relation institutionnalisée et où elle tend à occulter d'autres dimensions du sujet (sociales ou affectives) qui participent de ses modes de construction des savoirs (Lebeaume, 2011).

En effet, le sujet didactique est fondamentalement complexe. Il a, comme tout sujet, sa part d'inconscient (voir, par exemple, les travaux de Claudine Blanchard-Laville) et se structure comme tel — ou non — au travers de la totalité des dimensions qui constituent l'être humain. Autrement dit, même si c'est le sujet en tant qu'il enseigne ou apprend dans une discipline donnée qui intéresse le didacticien, celui-ci ne peut ignorer que ce sujet est en même temps un adulte ou un enfant, issu de tel milieu, pourvu de telle histoire familiale, etc. et que ces multiples dimensions vont pouvoir s'harmoniser ou non pour faciliter ou entraver la relation didactique. Dès lors, ces mécanismes de congruence ou de dissonance ainsi que la manière de les gérer (comment, par exemple, tel mode de travail prend en compte ou non l'enfant et s'appuie ou pas sur son vécu, ses représentations, ses pratiques extrascolaires...) peuvent constituer, légitimement, des objets de recherche pour les didacticiens.

Il convient encore de ne pas négliger que le sujet didactique — comme tout sujet — n'a rien de naturel. Il est à *construire* dans une discipline donnée et constamment à *reconstruire*, à modifier, dans la mesure où, au sein même d'une matière, tout au long du cursus, ou selon les sous-domaines, les contenus dont il faut s'emparer et les manières de les faire fonctionner vont changer. Ainsi, la lecture ou le calcul mental vont passer du statut d'objet à s'approprier au statut d'outil. Ou encore, en français, dans le domaine littéraire, le rapport sollicité au texte sera tel que l'apprenant devra considérer tous ses éléments comme importants alors que, à d'autres moments, face à

d'autres textes et pour apprendre à résumer, il devra considérer que certains éléments sont secondaires, voire supprimables. Ainsi, le sujet didactique, loin d'être figé, se transforme en référence à la temporalité d'une relation didactique au sein de laquelle il occupe une position particulière face à des objets de savoir déterminés.

Il reste encore à soulever un problème fondamental et particulièrement complexe. À partir de quel moment estime-t-on que les problèmes que manifeste un élève, l'empêchant de fonctionner de manière satisfaisante en tant que sujet didactique, ne relèvent pas de l'ordre du didactique, c'est-à-dire ne sont pas explicables par les théories didactiques et ne sont pas traitables par l'intervention didactique ? On peut penser ici aussi bien à des manifestations de violence qu'à des problèmes dits de « niveau scolaire » dans la mesure où certains affirment, par exemple, que l'enseignement ne peut compenser toute une série de « déficits » sociaux et culturels. Il s'agit là, sans nul doute, d'un débat autre qui, outre la question des limites du didactique, pose celle de l'articulation (théorique et pratique) entre didactique, pédagogie et scolaire d'un côté, entre scolaire et extrascolaire d'un autre côté.

■ Éléments bibliographiques

Blanchard-Laville Claudine (2001) : *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.

Daunay Bertrand, Fluckiger Cédric (2011) : Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique, *Recherches en Didactiques*, n° 11, *Enfant-élève-apprenant*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, mars, p. 7-15.

Lebeaume Joël (2011) : Les élèves « sujets épistémiques » ou « sous instruits normalement doués » : deux désignations datées avec leur épaisse gangue sociale, *Recherches en Didactiques*, n° 1, *Enfant-élève-apprenant*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, mars, p. 35-48.

Maury Sylvette, Caillot Michel, dir. (2003) : *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert.

Perrenoud Philippe (1994) : *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

Sirota Régine (1993) : Le métier d'élève, *Revue française de pédagogie* n° 104, juillet-août-septembre, Paris, INRP, p. 85-108.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Forme scolaire ■ Pédagogie ■ Système didactique.

ENSEIGNEMENT

Première approche de la notion

On pourrait penser qu'enseignement et métier d'enseignement se confondent. Mais, en réalité, enseigner ne représente qu'une partie de l'activité professionnelle d'un enseignant. S'y ajoutent en effet des tâches liées directement aux enseignements (préparer des cours, corriger des devoirs...) ou indirectement, en relation avec la vie scolaire (participer aux conseils de classe, recevoir les parents...), ou encore concernant la vie des élèves à l'extérieur de l'établissement (faire un signalement dans le cadre de violences familiales...). De surcroît, cette distinction est loin d'être simple. Par exemple, la surveillance lors de la récréation peut, dans certains cas, participer de la mise en oeuvre de principes pédagogiques et de la transmission de savoirs ou de savoir-faire (quant à la civilité, par exemple). En outre, l'assertion initiale mérite d'être interrogée au regard des situations, des acteurs et des savoirs. Il existe ainsi des situations peu formelles d'enseignement (dans la vie courante par exemple), avec des acteurs qui ne sont ni élèves, ni enseignants (des amis, un enfant avec ses parents) autour de savoirs et de savoir-faire quotidiens, non prescrits par une institution donnée : c'est le cas lorsque, avant de sortir, un parent apprend à son enfant à lacer ses chaussures ou lorsque, pendant leurs loisirs, un frère apprend à l'autre à faire de la bicyclette.

Si donc, dans une acception large, l'enseignement peut être défini comme la mise en relation, par le biais d'un tiers, de contenus (savoirs, savoir-faire, compétences...) avec des sujets afin que ceux-ci s'en emparent, la perspective plus spécifique des didacticiens envisagera l'enseignement comme l'ensemble des activités déployées par les *enseignants*, directement ou indirectement, afin qu'au travers de *situations formelles* (dédiées à l'apprentissage, mises en place explicitement à cette fin), des *élèves* effectuent des tâches qui leur permettent de s'emparer de *contenus spécifiques* (prescrits par l'institution, organisés disciplinairement...).

Éléments d'éclairage

Enseigner et apprendre sont parfois considérés comme deux faces d'un même processus. Pourtant l'articulation entre ces deux phénomènes n'a rien

de systématique. Ainsi, Jean Houssaye (1988) refuse l'emploi généralisé de l'expression « enseignement-apprentissage » en soulignant le fait que ce n'est pas là un processus global. Il insiste sur la distinction à maintenir entre les processus d'apprentissage et les processus d'enseignement. En effet, donner une explication n'implique pas automatiquement sa compréhension et son acquisition par les élèves. Lorsque, dans une classe, l'enseignant délivre un enseignement, les élèves peuvent s'en emparer (ou pas) selon différents modes d'apprentissages. Complémentairement, le fait de mettre les élèves au travail (et le fait que ceux-ci travaillent) ne garantit en rien qu'il y ait apprentissages : la situation peut être inadaptée, les élèves peuvent effectuer la tâche sans s'y intéresser, ils peuvent rencontrer un problème de compréhension... Les rapports entre enseigner et apprendre sont complexes et on ne peut les réduire à une relation de cause à effet. Au sein de la même situation peuvent donc s'articuler, se superposer, se croiser... ces deux processus que sont l'enseignement et l'apprentissage. Les recherches dans les différentes didactiques ont mis au coeur de leurs questionnements ces processus.

Définir les contours du processus « enseigner » pose encore la question de la temporalité. Quand commence ce processus ? Avant l'entrée en classe, durant les phases de préparation par l'enseignant, dès qu'il est avec les élèves dans la classe, lorsque ceux-ci travaillent ? Intégrer à la définition de l'acte d'enseigner la part en amont des « situations de cours » place l'élève au second plan et pose l'axe enseignant/savoirs comme l'axe structurant de l'enseignement. Pourtant la prise en compte de la réalité de la classe oblige à nuancer ce propos. La planification réalisée par l'enseignant n'est qu'un scénario *a priori*, un cadre pour l'action. Le cours est prévu par rapport aux contenus, aux activités, mais son déroulement n'est pas exclusivement inféodé à cette préparation. L'enseignement comporte une part non négligeable d'improvisation, d'ajustement et d'adaptation. L'enseignement gagne donc à être analysé par rapport au déroulement chronologique et aux actions de l'enseignant ainsi qu'à leurs relations avec celles des élèves.

Du point de vue des contenus, l'enseignant construit son enseignement en fonction de multiples facteurs : ce qui est prescrit, ses connaissances sur ce qui est prescrit, son appréciation de ce qui est possible avec les élèves d'une classe... Il lui faut donc sélectionner des contenus, les configurer au travers de définitions, de situations, d'exercices spécifiques, les organiser au sein d'une programmation... Il conçoit ainsi des enseignables et aménage des cheminements dans le temps didactique. Par ailleurs, les choix pédagogiques ne sont pas des « emballages » interchangeables. Ils participent des processus mêmes d'enseignement et d'apprentissages en leur donnant des formes déterminées et en structurant de façon spécifique disciplines, contenus et acteurs. Ainsi, selon ces choix, telle discipline sera axée sur les savoir-faire nécessaires pour agir dans des interactions ordinaires ou sur la construction réflexive d'un système de notions ; telle ou telle partie du programme sera pri-

vilégiée ; le maître guidera, pour tous et au même rythme, l'exposition des savoirs et les exercices à effectuer ou s'efforcera d'étayer des cheminements diversifiés dans la construction des contenus au travers de situations ouvertes et d'étayages plus individualisés.

Pour reprendre Jean-François Halté (1992 : 3) : « Enseigner consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement. » Ces moyens s'adossent à l'organisation des situations depuis la mise en relation entre les élèves et le contenu de l'enseignement jusqu'à son évaluation. Reste que cette formulation est porteuse d'une certaine linéarité qui n'est pas toujours de mise puisque les cheminements dans les savoirs peuvent être construits de multiples façons. Dans tous les cas, malgré la diversité des actions pédagogiques et de leurs enchaînements, l'enseignant est censé organiser et contrôler les situations de classe. Mais la définition de l'enseignement ne peut être circonscrite à la mise en relation par le maître, dans des formes choisies, des élèves et des savoirs. La classe est également un lieu de vie dans lequel l'ambiance n'est pas un élément secondaire. Dans cet espace de travail, enseignants et élèves, de leurs places différentes, contribuent à construire, maintenir ou transformer ce climat scolaire facilitant, ou pas, l'enseignement et les apprentissages. On peut donc considérer que la gestion des relations au sein de la classe afin que le climat soit propice à l'étude constitue une part non négligeable de l'enseignement.

Problèmes, questions, débats

Différentes disciplines de recherche comme l'histoire, la sociologie, la psychologie... ont fait de l'enseignement un objet d'étude. Lorsque les didactiques s'en emparent, elles s'intéressent à l'enseignement d'une discipline scolaire et à ses processus. À la différence du caractère global de certains points de vue scientifiques, les didacticiens portent leur regard sur un champ disciplinaire et des contenus de savoirs déterminés. Les savoirs en jeu et leurs spécificités sont considérés comme des éléments structurants des situations scolaires. L'enseignement du français, de l'histoire, de la musique... ne peut être étudié en didactique indépendamment des savoirs disciplinaires. Pour un didacticien, la nature des savoirs engendre donc des situations scolaires singulières. Dans cette perspective, chaque didactique disciplinaire s'attache à analyser les spécificités des processus d'enseignement et des *situations didactiques* en accordant une place fondamentale aux contenus et à la nature des savoirs. Ainsi, l'enseignement des sports collectifs présente certaines caractéristiques liées à l'objet même (confrontation, coopération, sens de l'espace, multiplicité de combinaisons, rapports aux pratiques extrascolaires...) qu'on ne retrouve pas, au moins sous ces formes, dans le cas d'autres objets d'enseignement de la même discipline ou dans d'autres disciplines.

Pour comprendre et expliquer les situations de classe, Gérard Sensevy et Alain Mercier (2007) décrivent *l'action conjointe* des enseignants et des

élèves. Le travail de ces auteurs a pour but la construction d'outils théoriques et méthodologiques pour élaborer *une théorie de l'action didactique*. Les activités des acteurs en jeu dans la classe sont pensées ici comme intimement liées entre elles et se façonnent à partir des contenus de savoirs en jeu. Ainsi, les contenus de l'enseignement sont étudiés à partir de l'action enseignante pensée dans l'interaction avec les élèves. « Toute activité d'une instance (le professeur ou les élèves) ne trouve l'intégralité de son sens qu'à travers l'autre instance, l'une et l'autre rendues solidaires par le savoir en travail » (ibid, p. 9). Ce cadre permet d'interroger, entre autres, les contours des savoirs enseignés produits par l'action enseignante. Mais les recherches menées semblent pour l'instant davantage axées sur l'action de l'enseignant orienté vers les élèves plutôt que sur « la conjonction des actions qui impliquerait une analyse fine des processus d'apprentissage des élèves et l'explication et la description détaillée de leur action » (Schneuwly, 2007)

D'autres axes de recherches importants existent encore. Ils concernent notamment les relations entre enseignement et apprentissages. Ainsi, se pose la question de l'attribution des apprentissages à l'enseignement. Qu'est-ce qui permet de dire, méthodologiquement, que des apprentissages sont des *effets* de l'enseignement (Bru, Altet, Blanchard-Laville 2004) ? Ou encore, quels modes d'enseignement sont les plus facilitateurs pour la construction de tels savoirs ou de savoir-faire disciplinaires (voir, pour l'exemple de l'écriture, Reuter, dir., 2005) ?

■ Éléments bibliographiques

Bru Marc, Altet Marguerite, Blanchard-Laville Claudine (2004) : À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, *Revue française de pédagogie* n° 148, *Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques*, p. 75-87.

Develay Michel (2004) : *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.

Halté Jean-François (1992) : *La Didactique du français*, Paris, PUF, collection Que sais-je ?

Houssaye Jean (1988) : *Le Triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.

Reuter Yves, dir. (2005) : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Sensevy Gérard, Mercier Alain, dir. (2007), *Agir ensemble, L'action didactique conjointe du professeur des élèves*, Rennes, PU Rennes.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES: Apprentissages ■ Contenus ■ Pédagogie.

ERREUR — DYSFONCTIONNEMENT

Première approche de la notion

La notion d'erreur est fondamentale au sein de l'école et elle est constamment utilisée dans les recherches sur le fonctionnement de l'enseignement ou des apprentissages. Elle demeure cependant relativement floue sans doute pour deux raisons principales : l'impression d'évidence qui lui est attachée au premier abord et sa grande complexité pour qui cherche à la cerner plus précisément. Et, de fait, il existe à l'heure actuelle plus de travaux centrés sur les catégories d'erreurs, leurs causes possibles ou leurs modes de traitement (questions sur lesquelles nous reviendrons dans la suite de cet article) que sur la construction même de cette notion. C'est pour ces raisons que nous proposerons, en première approche, la définition suivante (largement inspirée de celle d'Yves Reuter, 2005), en précisant que le choix du terme de dysfonctionnement sera expliqué et discuté plus loin : le dysfonctionnement (à valeur) didactique est une partie ou la totalité d'un produit, situé dans et relevant d'un espace d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires, estimée problématique (inadéquate/inappropriée), en fonction d'un cadre de référence déterminé.

Éléments d'éclairage

Cette définition peut paraître complexe mais force est de constater que la catégorie d'erreur, elle-même, n'a rien d'évident. En effet, elle n'est pas consensuelle : enseignants ou chercheurs ne s'accordent pas facilement sur le repérage des erreurs, leur nombre ou leur importance. Elle est variable dans ses dimensions et ses contours : localisée de manière précise en orthographe par exemple, mais pouvant être plus étendue et avec des frontières moins nettes dans un travail de rédaction. Elle est encore variable selon les tâches et les disciplines : une erreur orthographique sera par exemple relevée systématiquement en dictée, parfois en rédaction, plus rarement dans un devoir de mathématiques. Elle est de surcroît non réductible à d'autres catégories auxquelles on l'associe parfois hâtivement :

- celle du vrai ou du faux puisque, en général, la vérité scolaire ne correspond pas aux théories scientifiques en fonction notamment de ce qui

est compréhensible et exigible à tel niveau et que, dans nombre de cas, les produits sollicités (récits d'imagination, par exemple) rendent malaisé le maniement de cette catégorie ;

- celle du normal ou de l'anormal, puisque certaines erreurs peuvent être considérées comme normales, en raison du moment de l'apprentissage, de l'âge des apprenants, de la difficulté des contenus ou encore de la situation de travail mise en place et, qu'à l'inverse, l'absence d'erreurs peut sembler anormale ;
- celle du réussi ou du raté, puisque certains discours peuvent atteindre leur objectif (convaincre, émouvoir...) malgré (ou grâce à) des entorses aux normes et, qu'à l'inverse, certains textes respectueux de ces mêmes normes peuvent ne pas atteindre leur but ;
- celle de l'appris ou du non appris puisqu'un devoir sans erreur ne témoigne pas nécessairement d'une acquisition des savoirs (cela peut être dû à un coup de chance ou au fait d'avoir copié) et, qu'à l'inverse, un écrit truffé de problèmes ne renvoie pas mécaniquement à l'absence de savoirs, mais peut être causé par la fatigue, le stress ou l'incompréhension de la consigne...

La définition proposée enregistre donc ces difficultés en portant l'accent sur quelques traits essentiels. Un dysfonctionnement est toujours *situé*, inscrit, repéré et tributaire d'un espace social de pratiques qu'il importe donc de définir le plus précisément possible dans la mesure où ce genre de phénomène n'apparaît pas nécessairement ailleurs ou n'est pas forcément désigné comme tel (le refus de répondre à une question en classe ne signifie pas que le sujet refuse toujours de répondre à des questions et un tel refus peut être valorisé en d'autres lieux ou d'autres circonstances). Un dysfonctionnement est toujours *doublement construit* : en tant qu'il est produit par un sujet et aussi, ce que l'on oublie souvent, en tant qu'il est catégorisé comme tel par un sujet qui peut être le même (par exemple l'élève qui l'a commis) ou un autre (un pair, un enseignant...). Il convient d'ailleurs ici de noter que les chercheurs en didactiques peuvent travailler sur deux grandes catégories de dysfonctionnements : ceux qui sont pré-constitués comme tels, notamment par les enseignants, dans les pratiques « ordinaires » de correction et ceux qu'ils constituent eux-mêmes en fonction de leur projet de recherche. Un dysfonctionnement est enfin toujours désigné comme tel *en référence à un cadre d'analyse*, théorique ou non, constitué de normes et de valeurs estimées importantes au sein de l'espace institutionnel considéré. Ce cadre peut d'ailleurs varier à l'école, selon la discipline, le niveau du cursus, les priorités de l'enseignant, les références théoriques dont il se sert, les référents culturels dont il dispose : par exemple, dans l'éducation musicale, la référence à la musique électro-acoustique peut amener à considérer certaines productions d'élèves, autrement simplement désignées comme des fausses notes ou des couacs, comme des sons possibles...

Cet ensemble de remarques nous ramène donc à la question épineuse du choix terminologique. Si l'ensemble des didacticiens s'accorde pour exclure la désignation de *faute*, issue du domaine moral, simpliste et stigmatisante, le consensus ne dépasse pas cela. Yves Reuter (2005) préfère employer *dysfonctionnement* dans la mesure où, selon lui, la notion d'erreur est trop restrictive (elle réfère plutôt à ce qui est à la fois faux et précisément localisable dans une production) alors que le terme de dysfonctionnement serait moins réducteur et établirait un lien plus étroit avec celui de *fonctionnement*, manifestant ainsi qu'ils sont associés et participent de l'activité même. Force est cependant de constater que, d'un côté, ce choix n'est pas véritablement partagé (« erreur » demeure le terme le plus fréquemment employé) et que, d'un autre côté, ce terme, pas plus qu'aucun autre d'ailleurs, n'arrive à exclure totalement des connotations négatives.

■ Problèmes, questions, débats

Le problème principal est sans doute celui de la *valeur didactique* d'un dysfonctionnement. Quel phénomène peut être caractérisé comme didactique ? Si le fait d'être *situé* au sein des espaces scolaire et disciplinaire est sans doute nécessaire, cela ne suffit pas : une faute (vestimentaire) de goût ou une erreur due à un accès de fièvre sont, de ce point de vue, peu pertinents. La valeur didactique dépend donc indissociablement du *produit* que le dysfonctionnement affecte en tant qu'il est généré par un *sujet didactique* (maître ou élève) et qu'il participe de l'enseignement ou des apprentissages, ainsi que du *caractère problématique* de ce dysfonctionnement au regard de cet enseignement ou de ces apprentissages, dans la mesure où il est estimé tel par un *sujet didactique* en vertu d'un *cadre de référence didactique*. Cela signifie donc que le dysfonctionnement à valeur didactique, à la différence d'autres, est considéré comme *tributaire* de cet espace socio-institutionnel, *compréhensible* dans un cadre d'analyse didactique et *traitable*, au moins potentiellement, dans ce même espace. Cette question soulève ainsi des interrogations quant à la *responsabilité* de l'intervention didactique et quant aux *limites* des théories didactiques. En effet, si on estime qu'un dysfonctionnement n'a pas de valeur didactique, cela peut signifier qu'il ne relève pas du cadre théorique des didactiques et des fonctionnements pédagogico-didactiques mais d'autres espaces sociaux (le milieu socio-culturel, en pensant, par exemple, à des manières de parler considérées par certains comme « pauvres » ou encore, le psychisme ou l'état de santé, en pensant, par exemple, à ce qui est parfois désigné, à l'heure actuelle, comme de l'hyperactivité...) et d'autres espaces théoriques (sociologique, médical, psychologique...).

Un autre problème important concerne le *statut* des dysfonctionnements dans le cadre des théories didactiques. On peut sans doute avancer qu'il constitue un *élément structurel* des fonctionnements didactiques, non seulement en fonction de son importance et de sa fréquence mais encore parce que

la possibilité de l'erreur est au fondement même de la *forme scolaire* qui l'autorise en tant qu'il s'agit d'un espace d'apprentissages dissociés d'autres espaces, tel celui de la production. De surcroît, d'une certaine manière, les dysfonctionnements *justifient* l'enseignement. Pourquoi enseignerait-on des savoirs ou des savoir-faire qui ne poseraient aucun problème aux élèves ? Dans la perspective des théories actuelles de l'apprentissage, ils sont encore considérés comme des *modalités de fonctionnement* : on apprend avec / contre ses difficultés, *via* des tâtonnements, des restructurations, des régressions... Ils constituent enfin, pour les maîtres notamment, des *outils de guidage* pour déterminer objectifs, démarches ou situations de travail ou déterminer niveau et classement des élèves.

Ce statut explique que les dysfonctionnements possèdent, pour le chercheur (et pour les sujets didactiques qui les prennent au sérieux), une *valeur heuristique* qui excède leurs valeurs descriptive et évaluative : ils constituent des indicateurs (des indices, des signes, des symptômes, des témoins...) qui attirent son attention sur certaines dimensions, plus ou moins visibles, et sont des outils pour explorer les fonctionnements des sujets, des contenus et de leurs relations. Ils signalent, dans cette perspective, non des manques mais la présence d'éléments (des représentations par exemple) qu'il convient d'analyser précisément. Le dysfonctionnement peut ainsi orienter vers des fonctionnements pédagogico-didactiques telles les situations de travail ou les consignes proposées en ce qu'elles peuvent être sources de problèmes non prévus pour les élèves ou tel le traitement des erreurs qui, selon les cadres adoptés peut être péjorant (le dysfonctionnement est à éviter, l'erreur est stigmatisée et à effacer au plus vite...) ou, au contraire, accueillant (l'erreur est acceptée, elle n'est pas stigmatisée et peut devenir un objet de réflexion au sein de la classe...). Le dysfonctionnement peut aussi amener à spécifier des différences disciplinaires (par exemple, la présence de codages, de symboles et de nombres écrits en chiffres en mathématiques, tendanciellement proscrits en français) ou permettre de mieux cerner la complexité de certains savoirs ou savoir-faire (par exemple, en écriture, la gestion conjointe d'opérations « globales » telle la structuration du texte et d'opérations « locales » tel le contrôle orthographique). L'erreur peut encore favoriser la mise au jour de certains obstacles, tributaires par exemple de représentations ou de valeurs. Sylvette Maury et Michel Caillot (2003) mentionnent ainsi une étude (menée par Y. Jelman) qui montre comment, en classe de sciences physiques en Tunisie, les explications à propos de la foudre viennent se heurter à la croyance d'une origine divine.

Le statut et la valeur des dysfonctionnements ayant été construits, se pose encore la question des *catégories d'erreurs* qui a fait l'objet de maintes propositions avec sans doute, parfois, l'illusion de pouvoir parvenir à une typologie générale qui s'avère en fait impossible ou, du moins, hétérogène. En effet, les mécanismes de catégorisation des dysfonctionnements, à les étu-

dier de près, reposent de manière dominante soit sur les objets, savoirs ou savoir-faire (on dispose ainsi de typologies sophistiquées sur l'orthographe), soit sur les sujets et les mécanismes d'apprentissage (on peut penser ici aux travaux sur les représentations, les obstacles, les tensions, les « rapports à », la clarté ou encore sur la différenciation selon l'âge, le sexe, le milieu...), soit encore sur les modes d'enseignement (accentuant la coopération ou la compétition entre élèves, magistral ou interactif...) et de mise en œuvre des savoirs (progressions, situations de travail, consignes...). Si l'on ajoute à cela que, sur chacun de ces pôles (et de leurs composantes), il peut exister plusieurs théories concurrentes et, surtout, qu'en matière didactique il paraît difficile de ne pas analyser les dysfonctionnements à la lumière des interactions entre ces composantes, on peut concevoir qu'une typologie synthétique relève de l'utopie... ce qui n'oblité en rien la nécessité d'élaborer des typologies précises afin de se donner des repères quant aux problèmes les plus fréquents, selon les savoirs ou savoir-faire concernés, les caractéristiques des élèves ou les stratégies d'enseignement mises en place...

La question des catégories n'est, en tout cas, pas sans relation avec celle des *causes* ou des *sources* possibles d'erreurs qui renvoient aux pôles de l'enseignement, des apprentissages et des contenus et à *leurs interactions*, fondamentales dans un cadre d'analyse didactique. Cette question, qui constitue un domaine de recherche très fécond à l'heure actuelle, mérite encore quelques remarques. Ainsi, il est sans doute nécessaire de souligner que les causes déterminées par le chercheur ont toujours un statut hypothétique, dans la mesure où il n'est pas dans la tête de l'élève au moment où celui-ci effectue une erreur et, qu'y compris chez ce dernier, les phénomènes liés à la mémorisation ou à l'inconscient font, la plupart du temps, obstacle à la clarté quant aux sources possibles de son erreur. Par voie de conséquence, il s'agit d'une *reconstruction* dont on tente de limiter la part spéculative en croisant les recueils de données (analyse du savoir sollicité, analyse de la production de l'apprenant, observation de l'effectuation de la tâche, entretiens...) auxquels il convient sans doute d'ajouter l'expérimentation de diverses modalités d'enseignement (pour étudier si celles-ci modifient la survenue et la forme de certains problèmes) et de remédiation (pour étudier si la stratégie choisie, fondée sur une cause possible, est confortée par ses effets). De surcroît, il importe encore de ne pas négliger qu'un même dysfonctionnement peut être tributaire de sources différentes. Ainsi, pour un élève, l'absence d'un « s » final peut renvoyer à la méconnaissance d'une règle, chez un autre à sa non-actualisation dans un contexte textuel déterminé, chez un autre encore à sa centration sur d'autres aspects de la tâche d'écriture ou à de la fatigue. Cela explique, en grande partie, la méfiance des chercheurs devant les référentiels, censés s'adapter à tous, catégorisant sans précaution les erreurs et leurs causes, tout en leur associant des exercices de remédiation « types ».

Il n'en demeure pas moins que la question des sources possibles est d'autant plus importante qu'elle est structurellement liée à la détermination du caractère didactique ou non du dysfonctionnement que nous évoquions précédemment : soit il relève du système didactique (constitué par les interactions entre contenus, enseignement et apprentissages), soit on estime qu'il n'en relève pas. Sans doute faut-il d'ailleurs, en l'occurrence, se garder d'un côté de l'inflation selon laquelle tout relèverait du système didactique et des théories didactiques (ce qui tiendrait d'une illusion pratique et de fantasmes de toute puissance théorique) et, de l'autre, de la déflation, fréquente dans les discours médiatiques, selon laquelle la majeure partie des problèmes « sortiraient » du didactique en étant tributaires du social, du psychique ou du médical... ce qui peut, parfois, décharger de nombre de responsabilités certains acteurs ou systèmes (mais les empêchent conséquemment de se prévaloir des réussites).

■ Éléments bibliographiques

Astolfi Jean-Pierre (1997) : *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

Margolinas Claire (1993) : *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Marquilló Larruy Martine (2003) : *L'Interprétation de l'erreur*, Paris, CLE international/VUEF.

Maury Sylvette, Caillot Michel (2003) : Quand les didactiques rencontrent le rapport au savoir, dans Maury Sylvette, Caillot Michel, dir. : *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert, p. 13-32.

Reuter Yves (1984) : Pour une autre pratique de l'erreur, *Pratiques* n° 44, *L'Évaluation*, Metz, CRESEF, p. 117-126.

Reuter Yves (2005) : Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique, *Repères* n° 31, *L'Évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, Paris, INRP, p. 211-231.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Obstacles – objectifs-obstacles ■ Rapports à ■ Représentations.

ÉVALUATION

Première approche de la notion

L'évaluation, en éducation, peut être définie comme la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation, de formation, etc.), en les rapportant à des normes ou à des objectifs. L'évaluation peut donc être effectuée par un autre évaluateur que l'enseignant (par exemple dans la classe, d'autres élèves, l'élève lui-même) et sur d'autres acteurs que les élèves (au niveau de l'établissement, les enseignants, les chefs d'établissement, etc.).

L'évaluation poursuit des buts de certification, de régulation des apprentissages ou des comportements, d'amélioration des produits ou des processus de production, ou enfin de prédiction de l'avenir (par exemple, en vue d'une orientation scolaire ou professionnelle).

La prise d'informations suppose en amont un choix de démarches et d'« instruments » d'évaluation ou de mesure (notes, moyennes de notes, échelles d'acquisition, tests, épreuves standardisées, grilles critériées, audits, etc.), et en aval, une interprétation de l'information recueillie, une communication aux acteurs directs et indirects de la situation d'évaluation et des prises de décision quant aux interventions ou aux adaptations à faire dans la situation d'enseignement, de travail ou de formation.

Éléments d'éclairage

Cette définition, très large, vise à montrer que l'évaluation n'est pas initialement une notion didactique. L'évaluation a d'abord été l'objet dans les années 1930 des travaux de *docimologie* qui ont établi le défaut d'objectivité de l'évaluation scolaire jusque dans sa fonction certificative (écarts de notation d'un correcteur à l'autre) et ont proposé des aménagements pour réduire les distorsions produites par ces écarts et rendre plus fiables les procédures de notation notamment aux examens, comme l'harmonisation préalable des attentes des correcteurs par la production de barèmes de notation

ou a posteriori comme l'organisation de multi-corrrections ou l'harmonisation des moyennes par la prise en compte des écarts-types de chaque correcteur, etc., ce en quoi ils ont contribué à alimenter l'image contestable d'une évaluation qui pourrait être une mesure juste et fidèle. La pédagogie par objectifs (dite PPO), issue dans les années 1970 de la formation continue, puis diffusée en formation initiale (elle est présente aujourd'hui surtout dans les référentiels en usage dans l'enseignement professionnel en France), qui s'attache à contrôler les résultats d'une formation en les mettant en relation avec les objectifs visés, en décomposant les performances attendues en objectifs intermédiaires, a lié évaluation et définition des objectifs (calibrer les performances attendues, préciser le niveau d'exigence par des critères de réussite, clarifier les circonstances de l'évaluation, etc.). L'explicitation des objectifs correspond à l'explicitation des normes institutionnelles auxquelles se réfère l'évaluation. La PPO a modifié la réflexion sur l'évaluation ; en posant les questions de la nécessaire explicitation (pour l'enseignant et pour les élèves) des moyens pour atteindre les buts assignés à un apprentissage et de la différenciation pédagogique, elle a jeté les bases de *l'évaluation formative* (Crahay, 1986 : 138-139), cette forme de l'évaluation qui *est censée contribuer à la régulation continue des apprentissages*.

Les didactiques naissantes se sont emparées des problématiques de l'évaluation ; on peut même situer leur origine dans la réflexion sur l'évaluation (Martinand, 1996). Ainsi, dans un recueil de travaux inscrits dans le champ des recherches en éducation se référant au constructivisme, l'évaluation formative est présentée comme se donnant pour objet « l'analyse du comment l'élève organise une connaissance au fur et à mesure qu'il progresse dans sa construction ; par quels tâtonnements, oscillations passe-t-il dans son acquisition ? » (Brun, 1979 : 174). Quatorze ans plus tard, Linda Allal, Daniel Bain et Philippe Perrenoud (Allal *et al.*, 1993 : 17-23) ouvrent un nouveau recueil par le constat des convergences incontournables entre l'évaluation formative et les didactiques, dans ses dimensions épistémologique (définition des objets d'enseignement, organisation des savoirs), psychologique (élucidation des conditions d'appropriation des savoirs par les élèves, obstacles, représentations, stratégies d'apprentissage, etc.) et praxéologique (réflexion sur les interventions enseignantes, organisation des situations didactiques, etc.).

Cependant, alors que l'évaluation formative peut rester à un niveau de description pédagogique, certains parlent d'*évaluation formatrice* (Hadji, 1995) pour cette évaluation née de questions didactiques, et qui donne une grande importance à la compréhension et au contrôle des processus d'apprentissages par les élèves. L'évaluation, en ce qu'elle se donne l'élève et la régulation des apprentissages comme visée principale, est donc une dimension importante des didactiques.

Ces évaluations à visées didactiques sont à distinguer des évaluations à fonction institutionnelle (comparaison des résultats des élèves au niveau

national ou international : PISA, évaluations CE2/6^e en France, etc.) qui contribuent au pilotage des systèmes éducatifs (*Revue Française de Pédagogie*, 2008b), de l'évaluation à fonction de certification (les examens) et de l'évaluation à fonction prédictive (les tests psychométriques). Ainsi, l'évaluation se pratique et se réfléchit dans de multiples espaces institutionnels différents (l'enseignement, le pilotage politique, la recherche).

Pour conclure, l'approche didactique de l'évaluation se caractérise par une attention spécifique portée aux relations entre enseignement, apprentissages et contenus, entre évaluation et construction des disciplines scolaires, ou encore entre didactiques et pédagogie.

■ Problèmes, questions et débats

Les problématiques didactiques ont abordé l'évaluation sous un certain nombre d'angles qui ont varié selon les époques. Seront retenues ici certains exemples d'analyse critique des pratiques d'évaluation (les grilles, la correction de copies, la notation, les annotations) et des articulations entre la question de l'évaluation et certains concepts didactiques (le contrat didactique, la notion de discipline).

D'un point de vue praxéologique, les recherches des années 80 sur l'évaluation des écrits en didactique du français ont contribué à faire proliférer un outil d'évaluation connu sous le nom de *grille d'évaluation*. Une grille se présente comme une liste de critères décrivant les composantes de l'objet à produire (les critères de réussite fixent les normes du produit attendu) ou les opérations à mettre en œuvre pour y arriver (critères de réalisation). Les critères peuvent être ou non associés à un barème, qui sera appliqué par le professeur, par l'élève ou par les deux, etc. Ces outils présentent à la fois l'intérêt d'une explicitation des attentes et d'un support pour une évaluation positive (identifier ce que l'élève a réussi, et non plus seulement ce qu'il a échoué à faire). Ils ont cependant été l'objet de nombreuses critiques qui en pointent les limites (Masseron, Riedlin, 1984). Malgré le but que ces grilles semblent poursuivre, elles ne suppriment pas une certaine part d'opacité de l'évaluation : elles peuvent vite ou devenir pointillistes, par recherche d'exhaustivité et manque de hiérarchisation des objectifs importants pour la tâche, ou en rester à un niveau de généralité et de transversalité qui ne dit rien des spécificités de l'objet à produire. Dans ces deux cas, elles sont inefficaces pour guider l'activité des élèves. Ou encore, elles renforcent pour l'enseignant l'illusion d'une évaluation/notation objective ; elles ne sont pas appropriables par les élèves sans connaissances métalinguistiques ou métatextuelles, ou sans qu'ils les aient eux-mêmes élaborées en relation avec les problèmes d'écriture identifiés et nommés, ce qui pose la question de qui rédige les grilles, qui formule les critères, etc. ; elles changent de rôle et de fonction selon le moment où elles sont utilisées dans la production écrite. Ces critiques, formulées dans un domaine disciplinaire particulier, le français, mettent en évidence le caractère nécessairement

contextualisé de l'évaluation dans ses dimensions formative et même certificative, et ce dans toutes les disciplines. L'évaluation pose au chercheur en didactiques la question de la construction des *erreurs*, et de leur interprétation (et éventuellement, du lien avec les remédiations envisageables). Dans les pratiques ordinaires d'enseignement, *l'activité de correction de copies* est pilotée non seulement par des savoirs sur les processus et les produits mais aussi par des valeurs accordées à telle ou telle dimension du produit : la propreté, le soin, la graphie, le respect des normes édictées, interprétés souvent comme signes d'implication dans le travail, parfois à tort, la connaissance (et/ou les représentations) qu'ont les enseignants de leurs élèves, de leur passé scolaire ou de leur monde extrascolaire, les attentes qu'ils ont quant à la restitution des contenus de savoir ou des savoir-faire enseignés, signes de motivation, de compréhension et d'intérêt pour le travail scolaire, etc. Les pratiques évaluatives entrent dans un jeu d'attentes et de construction d'images qui amène à interroger la fonction de mesure et d'objectivité qui est souvent attribuée à l'évaluation scolaire par ceux qui la pratiquent. Isabelle Delcambre et Yves Reuter (2002) proposent la notion d'*image scripturale* pour rendre compte de ces phénomènes ténus mais importants grâce auxquels un lecteur (re)construit l'image que le scripteur donne dans son texte de son rapport à l'écriture en général et à l'écriture scolaire en particulier, de son rapport au texte qu'il produit dans la situation donnée, rapport à la consigne, aux choses à dire (par exemple, vécues, pseudo vécues ou imaginaires), etc. Ces remarques alimentent des débats récurrents, notamment en formation des enseignants, sur les questions de l'objectivité, de l'exactitude ou de la justesse de l'évaluation.

Yves Chevallard (1986) montre, de son côté, que les faits d'évaluation, loin d'être des objets d'étude autonomes et séparables du fonctionnement didactique, permettent de « repérer et de décrire les règles du jeu » didactique et de mieux les comprendre. Il analyse la *notation* des travaux des élèves comme un des moyens de *négociation du contrat* (scolaire ou pédagogique). S'insurgeant contre la conception de la « vraie » note, de la note comme mesure fidèle, il montre par l'analyse des notes données, au cours d'une année, aux devoirs écrits de mathématiques d'une classe de quatrième, que la variation des moyennes de la classe sont à mettre au compte d'une constante négociation entre l'enseignant et le groupe-classe sur le niveau des exigences (du point de vue du professeur) et celui des efforts à fournir (du point de vue des élèves) pour atteindre le but visé et progresser vers le savoir.

Un autre effet de contrat peut être identifié dans l'analyse que faisait Jean-François Halté (1984) de *l'annotation* des copies de français comme reposant sur une injonction paradoxale, un malentendu communicationnel : le professeur signifie par le signalement des erreurs locales (orthographe, lexique, syntaxe) ou ses jugements négatifs que seuls comptent pour lui les critères formels de l'écriture scolaire, et non le contenu du discours de l'élève, pourtant explicitement sollicité par la consigne d'écriture (parle-moi de toi,

de tes sentiments, de ton vécu, etc.). Le contrat se construit, entre autres choses, dans le dialogue écrit qu'entretient l'enseignant avec l'élève par le biais de ses annotations.

Ces deux études montrent, à partir de référents différents, que la question de la communication de l'enseignant aux élèves lors de l'évaluation repose sur l'établissement d'un contrat nécessaire au fonctionnement didactique.

L'émergence en didactiques d'une réflexion sur la notion de discipline scolaire interroge le rôle de l'évaluation dans la construction des disciplines scolaires. L'évaluation, tout en étant définie par elles (est évalué ce qui, de la discipline scolaire, fait partie du programme), est un bon révélateur de certaines caractéristiques des disciplines scolaires (Delcambre, 2006). Il en est de même des relations entre l'évaluation et les objets d'enseignement et d'apprentissages. Ainsi de l'oral : l'obligation d'évaluer l'oral amène à privilégier certains types de pratiques orales (évaluables) et certains aspects (évaluables) de l'oral ; en retour, certaines dimensions de l'oral (ses caractéristiques interactives, par exemple) interrogent des pratiques d'évaluation qui ne porteraient que sur des productions individuelles monologiques (Nonnon, 2005). Un des objets importants pour les didactiques aujourd'hui est donc d'élucider la manière dont les modalités évaluatives varient selon les contenus et les disciplines.

Au départ pédagogiques, les faits d'évaluation (la notation, les annotations, les grilles de critères, etc.) sont tombés dans le champ des didactiques. Tout en restant actuellement un objet important dans les recherches en pédagogie (Endrizzi, Rey, 2008), ils sont devenus, comme le disait Chevallard dès 1986 (*op.cit.*), un aspect essentiel du système didactique et de sa compréhension.

■ Éléments bibliographiques

- Allal Linda, Bain Daniel, Perrenoud Philippe, dir. (1993) : *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Chevallard Yves (1986) : Vers une analyse didactique des faits d'évaluation, dans De Ketele Jean-Marie, dir. : *L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 31-59.
- Groupe EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette
- Halté Jean-François (1984) : L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique, *Pratiques*, n° 44, *L'évaluation*, p. 61-69.
- Nonnon Élisabeth (2005) : Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ?, *Repères*, n° 31, *L'Évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, Lyon, INRP, p. 161-187.
- Revue Française de Pédagogie* (2008) : *Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales*

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Contrat didactique ■ Disciplines scolaires ■ Erreur, Dysfonctionnement

FORME SCOLAIRE

Première approche de la notion

Le concept de *forme scolaire* se construit au croisement de travaux d'histoire et de sociologie de l'éducation (voir notamment Chartier, Julia et Compère, 1976 ; Vincent, 1980 et Vincent, dir. 1994). Il ne s'agit donc pas, à proprement parler, d'un concept didactique. Il nous paraît cependant fondamental dans la mesure où il permet de mieux comprendre un certain nombre de traits structurels qui contraignent et imprègnent, souvent à leur insu, les fonctionnements des systèmes et des pratiques didactiques, voire des théories qui s'efforcent d'en rendre compte.

On pourrait, en première approche, définir la forme scolaire comme une forme spécifique de relations sociales (différente des relations professionnelles, associatives, amicales...). Cette forme associe et met en interaction de multiples dimensions (espace, temps, sujets, objets, activités...). On peut donc parler d'une *configuration* qui structure de manière singulière la relation d'enseignement-apprentissage, en la différenciant notamment des modes « informels » qu'elle peut prendre (dans la famille, « sur le tas », par l'expérience...).

Avant de préciser les spécificités en question, il importe de noter que cette définition porte l'accent sur l'unité et la cohérence d'un ensemble (d'où le terme de configuration) historiquement constitué (qui émerge sur plusieurs siècles) et de longue durée (qui excède donc les réformes et les lieux institutionnels).

Éléments d'éclairage

En synthétisant à l'extrême les travaux sur ce concept, on peut avancer quelques caractéristiques majeures pour le cerner.

La forme scolaire structure d'abord, de manière spécifique, la relation pédagogique en rendant *formelle* (intentionnelle, consciente, explicite, réglée...) la transmission entre *un* maître (défini par son statut et sa qualification) et *des* élèves (regroupés par âge, niveau et classe). La professionnalité du maître, l'interchangeabilité des acteurs (maîtres et élèves peuvent être remplacés par d'autres et changent chaque année), ainsi que le caractère

collectif des apprenants constituent de fait une rupture avec des formes de relations plus personnelles.

Cette transmission formelle rompt encore avec des formes de l'enseignement et des apprentissages, dominantes en d'autres lieux sociaux, qui passent par les modalités du montrer, du voir-faire et du faire, ainsi que par la participation aux activités ordinaires du groupe familial ou professionnel. Elle s'organise autour de *grandes catégories de pratiques* telles l'exposition des savoirs (par le maître ou le manuel), les exercices, les leçons et les contrôles, en s'appuyant sur des *outils spécifiques* (tableau, cahiers, manuels...) et en construisant un *rapport distancié* (réflexif, analytique...) au langage, au monde et aux pratiques — ce que certains (cf. Bernard Lahire) ont pu appeler un rapport « scriptural-scolaire » — dans la mesure où cela s'effectue au travers d'une *relation privilégiée à la culture écrite* qui favorise l'objectivation, la codification, l'accumulation et la transmission de savoirs, dans un espace, une temporalité et des communautés excédant les situations d'interaction directe entre quelques personnes.

Cela signifie donc que cette forme de relation pédagogique *s'autonomise* des autres relations sociales (familiales, amicales, professionnelles...), rompant aussi bien avec l'éducation familiale qu'avec l'entrée précoce dans le monde du travail. Il s'agit conséquemment d'un affranchissement radical des contraintes de la production et de la rentabilité mais aussi des risques attachés à nombre de pratiques sociales extrascolaires, cela afin de favoriser les apprentissages en autorisant la durée, les essais, les tâtonnements, la progressivité...

Cette autonomisation s'appuie sur un *espace propre* : des lieux distincts (écoles...), organisés de manière spécifique (classes, salles spécialisées, cour de récréation...). Elle s'appuie aussi sur une *temporalité singulière* : une époque de la vie (de 3 à 16 ans à peu près dans les pays industrialisés), elle-même découpée en lieux institutionnels (maternelle, primaire, collège, lycée...) et en niveaux (classes) ; une segmentation particulière de l'année, de la semaine, de la journée ; un cursus organisant la confrontation aux savoirs selon certaines formes de progression... En cela, le « temps des études », pour reprendre l'expression de Michel Verret (1975), est bien un temps particulier.

Cette relation pédagogique n'est encore spécifique et autonomisée qu'au prix d'une *sélection* et d'une *organisation* des *contenus* qui en constituent les supports fondamentaux. Les contenus retenus pour faire l'objet de tels dispositifs et être destinés à un public aussi vaste doivent peu ou prou partager quelques caractéristiques essentielles. Ils doivent être considérés, socialement, comme importants (en termes d'objectifs et de finalités scolaires et extrascolaires), durables (non liés à des effets de mode et guettés par une obsolescence trop rapide), nécessitant une transmission formelle, acceptables éthiquement, organisables selon les modalités scolaires (cf. ci-après) et relativement solidarisables entre eux (il convient, autant que faire se peut, d'éviter les discordances, voire les contradictions, au sein d'une même discipline

et entre les disciplines). Ils sont donc organisés au travers des modalités structurelles des fonctionnements scolaires : disciplinarisation, formatage en vue de l'enseignement (exposition, exercices...) et de l'évaluation, progressivité... Abstraits et décontextualisés de leur terrain d'origine (domaines scientifiques, pratiques sociales extrascolaires...), ils sont ainsi transformés et restructurés pour être adaptés et recontextualisés au sein de l'école, au travers de situations spécifiques et de modifications de leurs modes de fonctionnement extrascolaires. On peut penser, par exemple, à la lecture avec les situations de lecture contrainte d'extraits accompagnée de questions du maître, ou encore aux sports avec, par exemple, le remplacement de la batte de base-ball par un instrument plus accessible, raquette ou batte de cricquet (Dugas, 2004). En tout état de cause, cet ensemble de contenus, les pratiques qui leur sont associées et leur mode d'organisation constituent une véritable culture spécifique qu'on peut appeler, à la suite d'André Chervel (1998), la « culture scolaire ».

Cet ensemble de contenus et de pratiques est, de surcroît, soumis à des *règles de fonctionnement et de comportement impersonnelles* dans la mesure où elles sont censées s'appliquer à tous. Elles impliquent attention, régularité des efforts, respect des règlements et des personnes. Le sujet visé se doit d'être policé, retenu, réservé, réflexif, rationnel, raisonnable, moral... On a pu parler à ce propos d'une conception ascétique de l'étude et d'une forme d'assujettissement (dans la mesure où il s'agit d'inculquer, outre des savoirs, des devoirs), voire d'un curriculum plus ou moins caché dans la mesure où, selon les époques et les lieux, ces exigences ne s'affichent pas forcément comme telles et peuvent être plus ou moins dissimulées derrière les exigences de savoirs qu'elles imprègnent pourtant (voir, dans cette optique, la dimension morale des textes donnés à lire ou des exercices de grammaire des manuels de la première moitié du ^{xx}e siècle). En tout état de cause, au travers ces règles et de cette discipline, c'est aussi l'imposition d'un rapport au pouvoir spécifique qui se joue.

Demeure encore un dernier trait de cette configuration, moins fréquemment souligné mais pourtant essentiel, le caractère *obligatoire* qui lui est attaché dans nombre de pays, désignant l'importance et la nécessité qui lui sont accordées mais impliquant aussi une dimension de contrainte qui peut être ressentie différemment par les familles et qui pèse sur la constitution de l'enfant en élève et en apprenant. D'une certaine manière, les pleurs des enfants (et des parents) à l'entrée en maternelle renvoient à la contrainte qui génère cette séparation...

Problèmes, questions, débats

Un des intérêts de ce concept est sans nul doute de permettre de penser un certain nombre de débats autour de l'organisation de l'enseignement, des modes de travail ou des contenus eux-mêmes, de manière plus complexe,

au-delà de positions immédiates ou partisans. Ainsi, à la lumière de la forme scolaire, on peut mieux comprendre comment certaines propositions « alternatives » (par rapport aux pratiques pédagogiques établies), telle l'ouverture de l'école sur le monde extérieur, la prise en compte des pratiques extra-scolaires, le décroisement disciplinaire ou encore l'accent porté sur les projets ainsi que la production et l'intégration des savoirs au sein de cette production, peuvent questionner les principes mêmes de fonctionnement de l'école. De la même façon, on peut appréhender des mécanismes de formatage des savoirs à l'œuvre : par exemple, les formes prises par le débat à l'école, privilégiant écoute, respect de l'autre et raison, au détriment du spectaculaire ou de l'efficacité immédiate qui priment souvent en dehors de l'école.

On peut aussi penser que ce concept permet de mener certaines analyses sans occulter le contexte qui pèse sur les acteurs. Ainsi, la notion d'obligation, attachée à la forme scolaire, implique de construire celle de *motivation* en relation à celle-ci puisqu'il n'y a pas de choix, que le sujet ne peut se dérober à la contrainte légale et qu'il doit faire avec.

Dans cette perspective, ce concept peut amener à dénaturiser certains fonctionnements en ce qu'ils sont historiquement et institutionnellement constitués (c'est-à-dire en ce qu'ils n'ont rien de naturel) et en ce qu'ils peuvent générer des problèmes d'apprentissage. On peut ainsi penser à la distance réflexive, dont les sociologues ont montré le caractère socialement construit et inégalement partagé et qui est susceptible de mettre en difficulté certains élèves plus que d'autres, par exemple lors de l'entrée dans l'écrit (Lahire, 1993). Dès lors, il s'agit de préciser jusqu'à quel point ce mécanisme est indispensable aux apprentissages scolaires et, si tel est le cas, comment le reconstruire didactiquement afin de limiter ses effets discriminants (par exemple, en prenant appui sur les termes employés par les élèves, en justifiant plus explicitement son intérêt ou en ne le mettant en œuvre qu'au service de problèmes rencontrés par les élèves).

Demeure encore une question fondamentale. Comment intégrer ce concept, issu d'autres disciplines (histoire et sociologie), au sein d'une théorisation didactique ? Peut-être peut-on avancer, à titre de débat, qu'on peut y parvenir en le mettant en relation avec les concepts de pédagogie et de discipline scolaire (Reuter, 2011). Dans cette perspective, la *forme scolaire* permettrait de rendre compte d'une configuration globale qui détermine les formes pédagogiques et disciplinaires (tout en étant incessamment constituée et/ou remise en question par celles-ci). Cette forme scolaire est cependant susceptible d'actualisations institutionnelles différentes selon les réseaux (public ou privé), les niveaux, les lieux sociaux (voir en France les Réseaux d'Éducation Prioritaires...). Ces différentes actualisations institutionnelles modalisent spécifiquement la relation pédagogique en interaction avec des *modes de travail pédagogique* (transmissif ou interactif, compétitif ou coopératif...) et des *configurations disciplinaires* (les formes particulières d'organisation de la disci-

pline). Ainsi, toute théorisation de phénomènes considérés comme didactiques, ne pourrait faire l'économie d'une mise en interaction de ces concepts, la forme scolaire étant intégrée dans un réseau conceptuel (configurations scolaires, modes de travail pédagogique, configurations disciplinaires...) structurant l'approche des sujets et des phénomènes didactiques.

Nous ne saurions enfin conclure sans signaler que, selon les auteurs, le concept de forme scolaire est utilisé pour éclairer de manière tendanciellement positive la structuration scolaire des enseignements et des apprentissages (voir, par exemple Thévenaz-Christen et Tröhler, dir., 2008) alors que pour d'autres (Astolfi, 2008 ou Vincent lui-même, 2008 et 2012, qui l'oppose à l'« instruction démocratique ») cela renvoie à des formes de structuration critiquables.

■ Éléments bibliographiques

Chervel André (1998) : *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.

Dugas Éric (2004) : Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles, *Revue française de pédagogie* n° 149, *Circulation et transformation des savoirs dans et hors la classe*, octobre, novembre, décembre, Paris, INRP, p. 5-17.

Maulini Olivier, Montandon Cléopâtre, dir. (2005) : *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck, collection Raisons Éducatives.

Verret Michel (1975) : *Le Temps des études*, Paris, Honoré Champion.

Vincent Guy (2012) : La forme scolaire : débats et mises au point (1re partie), Entretien avec Bernard Courtebras et Yves Reuter, *Recherches en Didactiques*, n° 13, Ville-neuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, mars, p. 109 -135.

Vincent Guy, dir. (1994) : *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Disciplines scolaires ■ Enseignement ■ Pédagogie.

GENRES

Première approche de la notion

Les genres sont des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale ; ils régissent aussi les actions des acteurs sociaux, non forcément verbales, telles qu'on peut les observer dans les pratiques professionnelles par exemple. En tant que l'école fait partie du monde social, les genres régissent donc les discours produits et reçus dans cette institution et les activités qui y ont cours. Cependant il faut remarquer que, si les genres déterminent les conditions d'usage des discours, les contextes et les modalités des actions, corrélativement ils sont définis, construits par les discours et les actions. C'est la raison pour laquelle on les considère comme « relativement stabilisés », on pourrait dire aussi qu'ils sont toujours en train d'évoluer.

Éléments d'éclairage

La notion de *genre du discours* repose sur des principes de catégorisation des productions langagières (contextes énonciatifs, institutionnels, culturels et/ou historiques) qui se distinguent d'une approche purement interne qui considérerait les grandes masses verbales selon des principes d'organisation intrinsèques. Ce n'est pas un concept issu du champ des didactiques, mais il a toute sa place ici parce qu'il est utilisé notamment en didactique du français, et qu'au-delà de ce champ particulier, il aide à penser des phénomènes didactiques.

La notion de genre du discours ne peut pas aujourd'hui ne pas être référée à Mikhaïl Bakhtine (1984). Avec cette notion, Bakhtine articule la dimension historico-sociale des productions langagières (leurs aspects relativement stables, historiquement produits, partagés par tous, etc.) et leurs dimensions nécessairement individuelles (la production d'un énoncé par un individu X.). Tout énoncé verbal, dit Bakhtine, depuis la réplique dans une conversation ordinaire jusqu'au roman de plusieurs centaines de pages, réalise un genre du discours, c'est-à-dire manifeste à la fois une dimension commune et une « forme individuelle ». La notion de genre du discours s'oppose ainsi à une

visée formaliste sur les textes, coupée de l'histoire, du culturel, du socio-culturel, comme celle de la typologie des textes qui a prévalu un temps en didactique du français.

La notion de genre intéresse les didactiques pour différentes raisons.

En didactique du français, la notion de genre est utilisée pour catégoriser certains contenus d'enseignement, les discours oraux et écrits, littéraires et non littéraires, donnés à lire et à écrire. Ainsi, la catégorisation des genres littéraires, héritée de la tradition rhétorique, est à l'origine de la structuration de l'enseignement de la littérature (roman, théâtre, poésie, etc.) ; l'enseignement du français vise également l'enseignement et l'apprentissage de genres du discours non littéraires (le discours argumentatif de la publicité, le discours polémique du débat, le discours narratif du récit d'expérience vécue, le discours explicatif ou descriptif de la règle du jeu, etc.). L'émergence des genres non littéraires dans les classes de français a été analysée comme un des signes d'une nouvelle configuration didactique, centrée sur la réception/production de discours écrits et oraux et non plus seulement sur l'enseignement de la littérature (Halté, 1992).

Certains didacticiens du français interrogent les fonctions des genres qui circulent dans la classe de français et les modalités de leur émergence.

Ainsi, les didacticiens du français qui s'inscrivent dans le courant de l'interactionnisme social montrent en quoi les genres sont des appuis pour l'apprentissage : ce sont des « outils » qui permettent à la fois de produire les discours et de les reconnaître (Dolz, Schneuwly, 1998). La référence aux genres sociaux qui sous-tendent les genres scolaires (par exemple, l'interview) est présentée par ces auteurs comme une facilitation pour les élèves et un appui pour leur transposition en genres à enseigner. Leurs recherches montrent comment les dimensions des genres du discours définies par Bakhtine (contenus du discours, structure communicative et configurations d'unités linguistiques) peuvent fonder des contenus d'enseignement et permettent d'identifier les compétences langagières à développer.

D'autre part, les genres, pratiqués dans l'univers scolaire, sont des constructions disciplinaires. Nathalie Denizot (2010) montre à l'issue de quels processus (sélection, découpage, etc.) des « objets extrascolaires » comme les romans de Balzac, les tragédies de Racine deviennent les genres scolaires de « la tragédie classique » ou du « roman réaliste ». De même des genres scripturaux comme la narration, la description, etc., apparaissent comme le résultat, toujours évolutif, d'un processus de « dérivation » et d'amalgame à partir de différents genres rhétoriques avec lesquels ils vont progressivement perdre contact dans leur transformation en exercices scolaires. On peut ainsi parler de scolarisation des genres, dans une perspective très proche de celle de Chervel (2006), pour désigner les « phénomènes de construction d'objets scolaires à partir d'objets extrascolaires déjà existants » (Denizot, 2010 : 213).

Au-delà des analyses de la notion de genre spécifiques à la didactique du français, *toutes les didactiques* (y compris, donc aussi la didactique du français) peuvent être intéressées par la dimension culturelle, constitutive de la notion de genre : toutes les disciplines sont constituées par des genres de discours (et de pratiques). La notion de genre peut contribuer à décrire les formes langagières des apprentissages, de l'enseignement, des évaluations, etc.

Prenons d'abord l'exemple d'un contenu d'enseignement partiellement spécifié par ses dimensions langagières : le compte-rendu d'expérience ou d'observation dans l'enseignement scientifique. Il peut être décrit comme un « genre composite » (Vérin, 1998b) insérant des séquences descriptives dans un discours argumentatif ou explicatif, selon les cas. Il est composite, également, au regard des évolutions que ce genre connaît aux différents niveaux scolaires : au CP, lorsqu'il s'agit de décrire des échantillons de roche pour produire une observation systématique et arriver à un début de classement en éliminant l'anecdotique, le genre descriptif domine ; plus tard, lorsqu'il s'agira de faire un compte-rendu d'expérience, les élèves seront amenés à insérer leurs descriptions d'observations ou de données dans un projet argumentatif ou explicatif (poser une question, choisir et justifier un protocole à appliquer, lire les résultats et les interpréter en terme de confirmation ou de mise en évidence d'une loi générale, etc.). Ces genres du discours constituent l'activité scientifique elle-même : c'est en décrivant de manière raisonnée puis en articulant description et argumentation/explication que les élèves découvrent la « posture fondamentale dans la recherche scientifique : la soumission aux faits » (*ibid.*, p. 248).

Les contenus disciplinaires d'une manière générale sont constitués de cette relation indissociable entre le « quelque chose à dire » (le contenu du discours), la façon de le dire (l'organisation du discours et les opérations langagières sous-jacentes) et les enjeux d'apprentissage.

La notion de genre sert plus globalement à caractériser les formes langagières de l'enseignement. Ainsi, on peut caractériser le dialogue scolaire par une série de spécificités langagières qui le distinguent du dialogue ordinaire : les questions de l'enseignant ne sont généralement pas posées pour obtenir une information nouvelle mais pour vérifier la capacité d'y répondre de celui qui est questionné. En didactiques des mathématiques, par exemple, la notion de genre du discours renvoie principalement à des études du discours oral du professeur et à l'analyse de son incidence sur la façon de faire des mathématiques en classe et les apprentissages des élèves (de nombreux exemples dans la revue *Recherches en Didactique des Mathématiques*).

Enfin, en ce qui concerne les apprentissages et les évaluations, les exercices peuvent se décrire en termes de *genres scolaires*, ou *disciplinaires* lorsqu'ils sont emblématiques d'une discipline (la dictée, la démonstration, etc.). Chaque discipline produit ses propres exercices, mais ils ne sont pas toujours distingués par des dénominations différentes. Ainsi le compte-rendu

d'observation en sciences n'a pas grand-chose à voir avec le compte-rendu de lecture en classe de français, ou le compte-rendu de visite en histoire, de sortie en géographie, etc. Les différences disciplinaires qui sous-tendent des productions langagières désignées par le même terme (par exemple, ici compte-rendu, mais ce peut être dissertation, analyse ou texte argumenté, etc.) sont un des lieux de difficulté dans les apprentissages, que les didactiques ont à analyser. Certains didacticiens se donnent, d'ailleurs, comme projet de connaissance de décrire les variations auxquelles un genre de discours est soumis par son ancrage dans des disciplines différentes (voir le numéro de *Pratiques*, dirigé par Y. Reuter en 2007, *Récits et Disciplines scolaires*).

La notion de genre permet ainsi de mieux définir les fonctionnements disciplinaires et scolaires. En ce sens, elle est importante pour les didactiques.

■ Problèmes, questions, débats

Seules trois grandes questions seront retenues ici : la genèse des genres scolaires, leurs relations avec des genres extrascolaires et les relations entre genres du discours et activités.

En tant qu'ils sont des objets historiques et sociaux, les genres du discours scolaire ne sont ni stables institutionnellement ni permanents historiquement. Les différents *genres scolaires* sont plus ou moins présents dans les programmes selon le niveau dans le cursus, selon les filières, selon les périodes historiques, etc. L'histoire de l'éducation analyse ces évolutions (voir par exemple les travaux de Chervel (1999) sur la composition française au XIX^e siècle) ; en didactique du français, également, de nombreuses études sont menées sur des évolutions historiques ou institutionnelles de genres scolaires propres à la discipline français, genres à écrire comme la rédaction, la description scolaire, etc., ou genres à lire (Petitjean, dir., 2001 ; Denizot, 2010).

Par ailleurs, les genres scolaires entretiennent des relations complexes avec les *genres extrascolaires*. Ainsi, la dissertation, apparue comme un genre de la critique littéraire mondaine au XVII^e siècle, devient un exercice universitaire puis scolaire au cours du XIX^e, et se présente aujourd'hui, dans l'enseignement secondaire, sous des configurations différentes en littérature, histoire, philosophie ou économie, tout en restant une dissertation (Denizot, Mabilon-Bonfils, 2012) ; les élèves, au moins implicitement, savent la différencier d'autres genres scolaires comme le commentaire de document (ou de texte) et la rédaction (exercice propre au collège). Elle fait à ce point partie du patrimoine culturel français que toute réforme du baccalauréat provoque des débats publics sur le risque que sa disparition ferait courir à l'école et à la culture française. Elle donne forme, au-delà de l'espace scolaire, à des pratiques d'écriture, dans la presse par exemple.

Les genres du discours et les activités sont en interrelation constante : on parle de l'exposé comme d'un genre de discours, alors que faire un exposé sup-

pose un certain nombre d'activités. Les recherches didactiques s'efforcent de différencier les deux sphères, celle des produits et celle des activités (ou dans un sens plus large, celle des pratiques) pour mieux identifier les interrelations entre ces deux niveaux. Prendre en compte les pratiques et les activités permet de les autonomiser par rapport aux genres du discours qu'elles convoquent. Cela autorise encore à considérer que les pratiques peuvent aussi constituer des genres (Clot, 1999) et amène à interroger les relations entre genres du discours et genres de pratiques : on pourra ainsi, face à une situation didactique, se demander quels sont les genres du discours (disciplinaires ou transversaux) institués et par qui, quels acteurs de la situation sont engagés dans une pratique d'écriture ou de lecture et pour produire quel genre du discours, quelle objectivation en est faite dans la classe, etc. (Chartrand, Blaser, 2006).

Penser les relations entre genres et pratiques permet enfin de décrire les fonctionnements disciplinaires dans l'univers scolaire. La notion de genre (d'objets, de produits, etc.) et l'analyse de ses relations avec les pratiques des acteurs, est un outil théorique pour décrire et comprendre ces fonctionnements, au croisement de trois systèmes imbriqués, les systèmes disciplinaire, scolaire et pédagogique (Reuter, 2007b). Ainsi, certaines descriptions mettront en évidence l'homogénéité des genres scolaires, considérés comme purement disciplinaires (les exercices propres à chaque discipline : la dictée, la démonstration, etc.) ou purement scolaires/pédagogiques (le bulletin trimestriel, le cahier de textes, etc.). D'autres descriptions, au contraire, mettront en évidence leur hétérogénéité, tout genre disciplinaire étant aussi d'un certain point de vue scolaire et/ou pédagogique : les exercices sont liés à des contenus disciplinaires spécifiques mais visent aussi à faire intérioriser le métier d'élève, la valeur du travail et de l'entraînement, le rapport entre travail à la maison/travail en classe, etc. Les trois systèmes permettent également de décrire les transformations des genres du discours à l'intérieur du cursus scolaire par migration d'un système à l'autre. Ainsi le « quoi de neuf ? » ou les rituels du matin en maternelle peuvent être considérés comme des formes de communication scolaire, un genre du discours à dominantes scolaires/pédagogiques mais où apparaissent en préfiguration des savoir-faire et des genres du discours qui seront des objets d'enseignement et d'apprentissage disciplinaires explicites ultérieurement (la numération, l'écriture et la lecture, l'exposé ou le débat à visée épistémique, etc.) (Daunay, Delcambre, 2006).

L'intérêt de la notion de genre du discours en didactique, outre celui de comprendre les fonctionnements scolaires, est d'apporter un point de vue potentiellement structurant sur les erreurs et les difficultés d'apprentissage des élèves. Le genre du discours est généralement vu comme une aide (la problématique du genre comme « outil » contribue grandement à cette conception), mais est-il toujours une aide ? Ne peut-il se transformer en obstacle ? Par exemple, dans la mesure où le genre produit des attentes communes, une

variation inopinée dans le genre attendu peut déstabiliser les élèves (particulièrement dans les exercices d'examen, qui sont soumis à une tension constitutive entre nouveauté de l'épreuve et respect des normes définissant le genre).

■ Éléments bibliographiques

Bakhtine Mikhaïl (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Éditions Gallimard, chapitre « Les genres du discours », p. 263-308.

Chervel André (1999) : *La composition française au xixe siècle dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*, Paris : Vuibert/INRP.

Dolz Joaquim, Schneuwly Bernard (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.

Reuter, Yves (2007b) : Statut et usage de la notion de genre en didactique(s), *Le français aujourd'hui*, n° 59, *Les genres : corpus, usages, pratiques*, p. 11-18.

Vérin Anne (1998b) : La description dans l'enseignement des sciences expérimentales, dans Y. Reuter, dir. : *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 247-262.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Activités-Pratiques ■ Disciplines scolaires ■ Pratiques langagières

INSTITUTIONNALISATION

Première approche de la notion

Il existe deux approches quelque peu différentes de cette notion. La première approche désigne par institutionnalisation les *moments* de l'étude singularisés par l'instauration dans la classe d'un rapport « officiel » à un savoir ou à un savoir-faire : certains contenus de l'enseignement sont alors rendus publics, mis en forme et nettement soulignés en tant que savoirs importants, en conséquence de quoi ils doivent être appris par les élèves et peuvent devenir des objets d'évaluation. La seconde approche désigne par institutionnalisation les *processus* par lesquels l'enseignant amène les élèves eux-mêmes à reconnaître les apprentissages réalisés (ou estimés tels par l'enseignant).

Éléments d'éclairage

Ces deux approches de la notion se différencient tout d'abord par la relation posée entre l'institutionnalisation et les apprentissages. Dans le premier cas, l'institutionnalisation, moment particulier de l'étude, peut précéder ou anticiper les apprentissages. Dans certaines formes d'organisation pédagogique — tels le cours magistral — l'enseignant désigne ainsi, dans des phases d'institutionnalisation, les savoirs à apprendre et non pas les savoirs appris. Dans le second cas au contraire, le processus d'institutionnalisation est finalisé par la mise en évidence et la légitimation collective des savoirs appris (ou censés avoir été appris) au cours des situations (Brousseau, 1998 : 311) :

« Les maîtres doivent prendre acte de ce que les élèves ont fait, décrire ce qui s'est passé et ce qui a un rapport avec la connaissance visée, donner un statut aux événements de la classe, comme résultat des élèves et comme résultat de l'enseignant, assumer un objet d'enseignement, l'identifier, rapprocher ces productions des connaissances des autres (culturelles ou du programme), indiquer qu'elles peuvent resservir. »

Ce processus semble nécessaire car ce qui est nouveau en situation (par exemple, les nouveaux moyens ou les nouvelles manières de faire auxquels les élèves ont peut-être recouru) ne prend pas automatiquement le statut de nouveau savoir aux yeux des élèves. On peut expliquer ce phénomène de différentes manières. En premier lieu, par la difficulté à décontextualiser les

connaissances engagées en situation. En second lieu, par les représentations qu'ont les élèves de l'activité scolaire en situation : ainsi la résolution satisfaisante d'un problème posé peut jugée être suffisante pour l'élève qui ne s'interroge donc pas plus avant sur les connaissances mises en œuvre. Il revient par conséquent à l'enseignant la tâche de faire construire des positions réflexives par rapport aux actions et aux savoirs en jeu. C'est en cela que le processus d'institutionnalisation peut être considéré comme le processus en quelque sorte réciproque de celui de dévolution, puisqu'au cours des phases de dévolution, l'enseignant tend à rendre l'élève responsable des actions qu'il engage et des apprentissages qu'il réalise (Margolinas, 1993 : 135).

Mais ces deux approches de la notion diffèrent également selon leurs modes d'analyse. En effet, si l'on considère l'institutionnalisation en tant que *moment* de l'étude spécifié par la mise en forme et la désignation des savoirs « officiels », ce sont des éléments de discours, voire des énoncés (« c'est ainsi que l'on dit », « voilà comment il faut faire ») qui constitueront le matériau de travail des chercheurs. En revanche si l'on envisage d'étudier le *processus d'institutionnalisation*, le matériau principal est constitué par les interactions entre les différents acteurs de la situation et l'analyse didactique est sous-tendue par la recherche de l'organisation chronologique de ces différentes interactions et de leurs finalités.

En tout état de cause, la notion étudiée, quelle que soit l'approche adoptée, permet de différencier les savoirs ou savoir-faire qui font l'objet d'institutionnalisation des autres (Arsac, Tiberghien, 1995 : 10) :

« [Il existe] des connaissances en jeu dans un enseignement ou une formation sans être explicitement des connaissances à apprendre et qui, de ce fait, ne seront pas institutionnalisées. »

Par exemple, dans une classe de physique, certaines procédures de calcul, comme les simplifications de fractions, ne sont pas des connaissances à apprendre et sont ainsi laissées à la responsabilité de l'élève sans être institutionnalisées. Cependant, cet exemple ne doit pas laisser croire que seuls des savoirs concernant des notions « extra-disciplinaires » ne feraient pas l'objet d'une institutionnalisation : certaines connaissances peuvent être considérées, à certains niveaux d'enseignement, ou dans certaines formations, comme « allant de soi » (Chevallard, 1985/1991 : 55), comme peut l'être, par exemple, l'échelle d'une carte en géographie en Terminale.

L'étude des phénomènes liés à l'institutionnalisation fait encore apparaître des analyses qui sont plus ou moins spécifiques aux différentes didactiques. Ainsi, la discipline scolaire dans laquelle s'inscrit l'institutionnalisation est sans doute un des facteurs de variation importants : les formes que prend cette institutionnalisation diffèrent selon que l'on se trouve dans une classe de philosophie ou dans une classe d'éducation physique et sportive. En revanche, d'autres phénomènes semblent pouvoir être considérés comme

communs à la plupart des disciplines scolaires : ainsi en est-il de l'« effet Jourdain » (Brousseau, 1986), qui rend compte du fait que, parfois, un enseignant croit reconnaître dans les actions des élèves une élaboration de connaissances qui en est absente (Brousseau, 1986 : 42) :

« Le professeur, pour éviter le débat de connaissance avec l'élève et éventuellement le constat d'échec, admet de reconnaître l'indice d'une connaissance savante dans les comportements ou dans les réponses de l'élève, bien qu'elles soient en fait motivées par des causes et des significations banales [...]. Exemple : l'élève à qui l'on faisait faire des manipulations un peu étranges avec des pots de yaourt ou des images coloriées se voyait déclarer : "Tu viens de découvrir un groupe de Klein". »

De même, les formes que revêt l'institutionnalisation (plus ou moins ritualisée, assumée par l'enseignant seul ou collectivement...) constituent un objet d'étude commun à la plupart des didactiques disciplinaires. Cela permet d'interroger la construction des savoirs à enseigner et à apprendre et est à mettre en relation avec le problème de l'évaluation.

Problèmes, questions, débats

De très nombreuses questions sont soulevées par l'étude de la notion d'institutionnalisation. Celle-ci permet en premier lieu de poser le problème de la différence entre connaissances et savoirs. L'étude didactique de ces moments ou de ces processus particuliers dans la classe fait apparaître une différence de statut entre des *connaissances* identifiées et interprétées au travers des actions observables et contextualisées des élèves et des *savoirs* qui prennent la forme d'énoncés décontextualisés (même si la question de la différence entre savoirs et connaissances est loin d'être simple et suscite de nombreux débats dans le champ de la didactique). En second lieu, elle permet d'interroger les relations entre cette phase, les formes qu'elle revêt et les effets auprès des élèves : par exemple, il serait intéressant d'étudier les effets (si effets il y a) de l'importance du temps consacré à l'institutionnalisation, du morcellement de ce temps (les répétitions sont-elles utiles, et pour qui ?)...

Ces questions, fondamentales pour la didactique, permettent d'appréhender l'intérêt que revêtent les études, encore peu nombreuses, de la notion d'institutionnalisation. D'autres types de débats laissent entrevoir la complexité des questions soulevées. Ils ont pour trait commun d'interroger la nature et le statut de ce qui est effectivement institutionnalisé. Est-ce plutôt un savoir ou un savoir-faire décontextualisé ou plutôt un *usage* de ce savoir ou savoir-faire qui est l'objet de l'institutionnalisation ? S'agit-il plutôt d'instaurer des règles ou des usages de ces règles (Sarrazy, 2005 : 388) ? Quels sont les fondements épistémologiques des savoirs ou des usages de ces savoirs institutionnalisés ?

■ Éléments bibliographiques

- Arsac Gilbert, Tiberghien Andrée (1995) : Introduction, dans Arsac Gilbert, Gréa Jean, Grenier Denise et Tiberghien Andrée, dir. : *Différents types de savoirs et leur articulation*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 7-11.
- Brousseau Guy (1986) : Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n° 2, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 33-115.
- Brousseau Guy (1998) : *Théories des situations didactiques en mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Chevallard Yves (1985/1991) : *La Transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Margolinas Claire (1993) : *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Sarrazy Bernard (2005) : La théorie des situations : une théorie anthropologique des mathématiques ?, dans Salin Marie-Hélène, Clanché Pierre, Sarrazy Bernard, dir. : *Sur la théorie des situations didactiques : questions, réponses, ouvertures, Hommage à Guy Brousseau*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 375-390.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Dévolution ■ Enseignement ■ Évaluation.

MÉTALANGAGE — ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE

Première approche de la notion

Lorsqu'un locuteur utilise le langage non pour parler du monde (des autres, etc.), mais pour parler de la langue ou du langage (à l'écrit comme à l'oral), on dit qu'il exerce une activité métalinguistique (ou métalangagière), c'est-à-dire qu'il constitue la langue elle-même (ou le langage) en objet d'étude ou de discours. Par exemple, lorsqu'un élève de CP doit identifier un « mot » écrit et dans ce mot, un « morceau » qu'il a déjà rencontré (identifier dans « manteau » le « man » de « maman »), il est confronté à une activité métalinguistique. Cette activité caractérise tous les usages de la langue ou du langage qui opèrent une réflexion sur les formes et les usages langagiers en mettant entre parenthèses le contenu référentiel des énoncés et leur visée communicationnelle, toutes les situations de langage où se construisent des notions linguistiques utiles pour l'analyse de la langue et du langage, voire pour celle des concepts scientifiques (les conduites de définition, par exemple). On peut distinguer l'activité métalinguistique du métalangage. Le terme métalangage désigne généralement un répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple « mot », « verbe », « adjectif », « phrase ». L'activité métalinguistique est une activité de prise de conscience et d'analyse des phénomènes langagiers, qui permet leur étude ou leur contrôle en situation de production. Mais les relations entre activité métalinguistique et maîtrise d'un métalangage sont complexes, comme nous le verrons ci-dessous.

Ces notions, bien que souvent peu formalisées, sont omniprésentes en didactiques, dans la mesure où ces dernières sont concernées par une réflexion sur les usages du langage et de la langue dans l'enseignement et les apprentissages scolaires.

Éléments d'éclairage

La question du métalangage et des activités métalinguistiques se situe à la croisée de théories linguistiques et de recherches en psychologie cognitive. Ces deux disciplines de recherche ne donnent cependant pas la même extension à ces notions. La première restreint la fonction métalinguistique au

métalangage, en se focalisant sur l'usage, dans le discours, du lexique spécialisé de l'analyse de la langue (par exemple, les mots « syllabe », « lettre », « discours », « énonciation », etc., tout ce qui constitue les terminologies grammaticales). La seconde cherche à identifier dans les comportements verbaux (ou non verbaux) des indices de contrôle ou de réflexion sur les objets langagiers, ce qui les amène à distinguer autant de compétences métalinguistiques qu'il y a de composantes langagières (Gombert, 1990). On parlera ainsi de compétences métasyntactiques, métatextuelles, métalexicales, métacommunicationnelles, etc.

Cependant, les didactiques sont concernées par les questions du métalangage et des activités métalinguistiques pour au moins quatre raisons.

Toute discipline construit un langage spécialisé et développe une activité métalinguistique à propos de ses objets. On parle de *langage de spécialité* pour désigner ces répertoires de termes caractérisant un domaine de savoir et ses concepts spécifiques, de « français scientifique et technique », etc. À l'école, les élèves rencontrent les disciplines scolaires par la nécessité de comprendre les usages spécifiques des mots dans chaque discipline. Ainsi ils doivent comprendre que l'objet mathématique est le nombre et non le chiffre (mot qui désigne le signe graphique utilisé pour écrire un nombre), que le sommet d'un triangle ou d'un pavé n'a rien à voir avec le sommet d'une montagne, etc.

L'enseignement, quelle que soit la discipline, repose sur des activités métalinguistiques importantes. Ainsi, les activités de définition visent la construction d'un métalangage lié aux contenus disciplinaires. Dans les années 1980, ce fut un des objets de débat, dans le champ qui se nommait alors le « français bien commun » ou le « français transdisciplinaire », que de savoir qui, du français ou des autres disciplines, était chargé du travail sur ces termes spécifiquement disciplinaires. Un point de vue techniciste sur la langue renvoyait au français le soin de clarifier ces vocabulaires de spécialité, mais on a depuis pensé que les lexiques ne se construisent pas indépendamment des concepts eux-mêmes et qu'il revient à chaque discipline de travailler sur les deux dimensions indissociables de la pensée (le concept) et du langage (le mot pour dire le concept). Les Instructions Officielles de 2002 pour l'école élémentaire en France qui insistaient sur les dimensions langagières des apprentissages dans toutes les disciplines allaient dans ce sens.

Dans de nombreuses activités d'apprentissage, l'activité métalinguistique est fortement sollicitée. C'est le cas notamment en français, discipline qui construit la dimension métalinguistique ou métalangagière comme un de ses objets spécifiques.

Par exemple, dans l'apprentissage de la lecture, les élèves ont à prendre conscience de la structure phonique de la langue et des correspondances que cette structure entretient avec la structure graphique. L'exemple suivant, emprunté à Bernard Lahire (1993 : 98-99), et dont un autre extrait est

commenté ici-même dans l'article « Contrat didactique », est représentatif du travail métalinguistique ordinaire au Cours Préparatoire, lorsqu'une maîtresse demande par exemple de trouver des « mots avec "ou" ».

L'institutrice : T. est-ce que l'on entend « ou » dans « bougie » ?

T. : non

Institutrice : tu n'entends pas « ou » dans « bougie » ?

T. : silence

(...)

M. : dans « évier » t'entends « ou » ? (dit sur un ton neutre)

é. : oui

M. : t'entends « ou » ! (dit sur un ton exaspéré)

é. : euh... non

M. : vous dites n'importe quoi ! On réfléchit, on parle pas uniquement pour ouvrir sa bouche !

La tâche des élèves est de considérer les mots de la langue, non selon leur sens ou leur emploi dans des contextes de communication, mais selon leur forme linguistique, en isolant ici un phonème, partie d'une syllabe, elle-même partie d'un mot. Ils doivent « réfléchir » (sur la langue) et non seulement d'« ouvrir sa bouche pour parler », comme le dit alors cette maîtresse. Cette réflexion se traduit par une activité d'analyse et non par l'apprentissage d'un métalangage. Le rapport à la langue des élèves est transformé par la *distance réflexive* instaurée par l'activité ; mais le savoir en jeu dans cette situation (la notion de phonème) n'est pas à apprendre en tant que tel. C'est un savoir pour l'enseignant, non pour l'élève (du moins à ce moment-là de l'apprentissage). Il n'est qu'un outil pour développer la conscience linguistique des élèves, la *clarté cognitive* quant aux fonctions et aux caractéristiques de la langue (Downing, Fijalkow, 1984 : 60).

Enfin, l'apprentissage, quelle que soit la discipline, est évalué, en partie, au travers de l'activité métalinguistique des élèves et de leur maîtrise du métalangage. Par exemple, en Sciences et Vie de la Terre, on peut évaluer la réutilisation par les élèves du métalangage biologique ou géologique introduit en classe (gène, plaque tectonique, etc.), chercher à voir s'ils sont capables non seulement d'utiliser les concepts à bon escient (par exemple, dans les réponses aux questions ou dans le travail sur documents) mais aussi de les définir, d'en expliquer les particularités, de les exemplifier, etc. ; en Éducation Physique et Sportive, on peut, de même, vérifier si les élèves sont capables d'exposer des connaissances à propos des conduites motrices construites en classe, ce qui suppose une prise de conscience de ces conduites, la capacité de les nommer, et donc l'utilisation d'un métalangage adéquat, etc. Que ce

soit au niveau de l'emploi pertinent du métalangage ou de la mise en œuvre adéquate des activités « méta- », l'évaluation scolaire repose pour une bonne part sur des savoirs et des activités métalinguistiques.

■ Problèmes, questions, débats

Cinq espaces de discussion peuvent être signalés ici.

Une première interrogation porte sur *les liens entre apprentissages disciplinaires et métalangages*. L'importance de cette question peut varier selon la conception de la discipline, selon qu'on fait porter plus l'attention sur les activités de production ou sur les activités de conceptualisation, ou selon le niveau scolaire. Ainsi, si on considère nécessaire d'introduire un métalangage spécialisé dans l'analyse des textes littéraires au lycée, cela semble moins nécessaire par contre au niveau de l'école élémentaire, où l'on vise plutôt à développer des compétences de lecture « littéraire » sans passer par des activités métatextuelles de commentaires ou d'analyse. Ces variations peuvent aussi tenir à des choix pédagogiques : l'opposition aux activités grammaticales de Célestin Freinet est bien connue. Il s'agissait pour lui de privilégier des « méthodes naturelles » d'apprentissage de la lecture ou de l'écriture sans passer préalablement par l'apprentissage des correspondances phonie/graphie ou de la grammaire, mais en accordant une place prépondérante à l'activité des élèves dans des situations signifiantes de lecture ou d'écriture. D'une manière plus générale, c'est la didactique des langues qui est concernée au premier chef par la question des métalangages. Apprendre une langue étrangère — mais cela vaut aussi pour le français langue première — suppose de construire des *savoir-faire* (savoir parler, lire, écrire dans cette langue) autant que des savoirs sur cette langue (et les cultures auxquelles elle est liée).

Ensuite, de nombreux débats, toujours en didactiques des langues, portent sur les *relations entre apprentissages langagiers et métalangage*. Ainsi, les activités métalinguistiques ne sont pas forcément un préalable aux productions langagières. Le développement langagier et le développement métalinguistique sont liés dans des relations de causalité réciproque : par exemple, dans l'apprentissage de la lecture, on pense aujourd'hui qu'un certain degré de « conscience phonologique » peut être un prérequis utile, tout autant qu'il est établi que l'apprentissage lui-même est un facteur de développement de cette capacité à analyser la langue dans ses modalités orales et écrites. De même, les connaissances métalinguistiques ne sont pas forcément nécessaires aux activités de production. Si la langue, ses formes et ses fonctionnements sont décrits dans un corps de connaissances métalinguistiques (définitions, nomenclatures et règles), autrement dit une grammaire, quel rôle ces connaissances doivent-elles avoir dans les apprentissages langagiers qui visent fondamentalement la maîtrise pratique de la langue (Bronckart, 2011) ? L'élève peut connaître les règles de grammaire, d'orthographe, savoir les réciter, etc., et ne pas s'en servir lorsqu'il écrit. Si les textes peuvent être également l'objet

de descriptions métatextuelles, quels rôles ces connaissances déclaratives ont-elles dans le développement des compétences à produire ou recevoir des textes et des discours ? Les savoirs « méta- » contribuent à transformer le rapport au langage par la *distance réflexive* sur la langue et le langage qu'ils permettent (Reuter, 2006a), mais ils ne peuvent à eux seuls tenir lieu de cette transformation. Ces réflexions ont émergé en didactique du français dans les années 1970, et ont donné lieu, par la suite, à de nombreuses publications et colloques (Brigaudiot, Brossard, dir., 1994 ; Bouchard, Meyer, dir., 1996 ; Dolz, Meyer, dir., 1998).

Les aspects métalinguistiques des apprentissages scolaires renvoient aussi aux *dimensions socialement construites du rapport au langage*. Bernard Lahire (1994) rappelle que les dispositions métalangagières ne sont pas naturelles mais socialement construites, et particulièrement liées au rapport scriptural-scolaire au langage, privilégié et quasi naturalisé dans l'univers scolaire (Lahire, 1994 : 22) :

« On peut se demander si l'inégale réussite scolaire des élèves issus des différents groupes sociaux ne met pas fondamentalement en jeu le rapport de ces groupes sociaux aux formes objectivées de culture et si les dispositions "méta" (le rapport scriptural-scolaire au langage), socialement constituées au sein de ces formes objectivées de culture, ne sont pas au centre des processus d'"échecs" scolaires ».

Ainsi, dans le commentaire que fait B. Lahire (1993 : 99) de l'exemple qui ouvre le présent article, seuls certains élèves de cette classe comprennent en fin de compte ce qu'attend l'enseignante. Même après répétition de l'analyse du son « ou », deux élèves ne savent toujours pas donner de réponses satisfaisantes, sans que l'on puisse attribuer cet échec à une absence d'effort ou à un trouble de la perception auditive. La construction d'un rapport « méta- » au langage suppose donc de prendre en compte le rapport au langage et aux activités métalangagières des élèves, d'interroger ce sur quoi portent les activités réflexives (les aspects pragmatiques sont peut-être plus faciles à analyser que les aspects formels), le type de métalangue construit (une activité métalinguistique peut se verbaliser en une métalangue non savante, proche des ressources linguistiques des élèves), etc. (Brossard, 1994b). Le poids conféré par l'école et nombre de théoriciens aux dimensions métalangagières de l'apprentissage ne doit pas empêcher de penser aux formes différentes que peuvent prendre dans les classes des activités de réflexion sur le langage.

Enfin, les théories langagières, sous-jacentes aux activités méta-, obligent à envisager leurs relations aux normes et aux théories linguistiques dites scientifiques. En contexte d'apprentissage, il peut être très fécond d'observer les « savoirs spontanés » sur la langue des élèves comme des enseignants. C'est tout l'intérêt du numéro 139-140 de la revue *Pratiques* sur la « linguistique

populaire » (Achard-Bayle, Paveau, dir., 2008) que de donner des aperçus variés sur *les savoirs émergents des élèves*, même très jeunes, dans différentes situations de verbalisations sur des productions langagières.

■ Éléments bibliographiques

Brossard Michel (1994b) : Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires, *Repères*, n° 9, *Activités métalinguistiques à l'école*, p. 29-36.

Dolz Joaquim, Meyer Jean-Claude, dir. (1998) : *Activités métalangagières et enseignement du français*, Berne, P. Lang.

Gombert Jean-Émile (1990) : *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

Lahire Bernard (1994) : L'inscription sociale des dispositions métalangagières, *Repères*, n°, *Activités métalinguistiques à l'école*, p. 5-28.

Achard-Bayle Guy, Paveau Marie-Anne, dir. (2008) : *Pratiques*, n° 139-140, *Linguistique populaire ?* Metz, CRESEF.

Reuter Yves (2006a) : Les enjeux du français : questions pour la didactique, *Recherches*, n° 43, *Les enjeux de l'enseignement du français*, p. 5-38.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Contenus d'enseignement / apprentissage ■ Rapport à
■ Pratiques langagières

MÉTHODES DE RECHERCHE

Première approche de la notion

Les méthodes de recherche en didactique, comme dans toutes les sciences de l'homme (sociologie, psychologie, histoire, etc.), sont une composante essentielle de ce domaine puisque les résultats scientifiques y sont élaborés au travers de prises de données sur le « réel », c'est-à-dire de données empiriques. C'est à cette condition seule — la confrontation méthodique au réel — que ces résultats peuvent être qualifiés de scientifiques et différer d'opinions ou de croyances. Cependant, il ne faudrait pas conclure que cette confrontation avec le réel se réduit à une simple lecture du monde : une méthode de recherche ne s'appuie pas sur le réel mais sur une *reconstruction* de celui-ci. C'est donc en tant que processus d'interprétation du réel et non en tant que prise directe d'informations qu'elle doit être appréhendée.

Une méthode de recherche ne se réduit pas davantage à des techniques (entretiens, questionnaires, etc.) car elle est constituée par un ensemble de pratiques (prises de données, mise en forme de ces données, traitements, écriture, etc.) au cours desquelles les décisions et les choix des chercheurs sont continuels et soumis aux exigences de la communauté scientifique à laquelle ils appartiennent.

Enfin, les méthodes de recherche sont nombreuses et diverses en didactique. Saisir cette diversité dépend de l'échelle de description choisie. En effet, il est tout à fait possible de catégoriser certaines méthodes par leurs invariants. Ceci permet d'identifier de façon globale des méthodes : l'étude de cas par exemple. Mais il est important également de comprendre qu'une méthode de recherche n'est jamais reproduite à l'identique par des chercheurs, car toute méthode de recherche se détermine et est déterminée par l'objet de la recherche qui peut être très différent (représentations des élèves, pratiques d'enseignement...) ainsi que par les aléas inévitables, les terrains d'investigations accessibles... Une méthode de recherche est en quelque sorte une invention instrumentée.

■ Éléments d'éclairage

Il s'agit ici dans un premier temps de décrire et de permettre d'évaluer des méthodes de recherche. Nous nous arrêterons ensuite sur celles qui sont les plus classiques en didactique.

Si l'objet de la recherche entreprise détermine, au moins en partie, une méthode de recherche (ainsi l'étude des pratiques d'enseignement suppose le recours à l'observation de classe), plusieurs autres dimensions permettent de les décrire précisément :

- Le choix des moyens et des techniques mis en œuvre pour recueillir des données et les analyser. Parmi les modes classiques de prises de données, on peut citer les questionnaires, les entretiens, les observations... auxquels correspondent des mises en forme de ces données comme par exemple les retranscriptions d'entretiens. Parmi les traitements reconnus de données, on peut aussi retenir des techniques d'analyse : l'analyse de contenu ou des méthodes statistiques.
- Les terrains et les espaces d'investigation. Ils se définissent généralement en didactique par leur position par rapport à l'espace scolaire, qui est le plus usuel. Celle-ci permet de différencier les espaces explorés : la classe *stricto sensu*, des espaces hors de la classe mais dans l'établissement scolaire (cour de récréation, étude surveillée...), des espaces hors de l'établissement scolaire mais où les sujets peuvent encore être considérés comme des sujets de l'institution (travail à la maison, préparation de cours, etc.) et enfin des espaces extrascolaires.
- L'organisation des techniques de recueil de données et les places respectives qui leur sont accordées dans le processus de recherche. Il est par exemple possible de faire passer un questionnaire puis de mener des entretiens, auquel cas les discours recueillis seront à confronter. Il est aussi envisageable de multiplier les observations auprès d'une même classe (certaines recherches s'effectuent sur des temps très longs, pouvant aller jusqu'à l'année scolaire alors que d'autres limitent les prises de données à des instant choisis — les débuts de cours par exemple) ou dans des classes différentes.
- L'équilibre entre le poids accordé aux ressemblances et celui attribué aux différences entre sujets étudiés. Ainsi, il n'est pas équivalent de rechercher à mettre en évidence des similarités dans des productions d'élèves ou d'essayer au contraire de reconstruire des stratégies particulières à chacun. De même, on peut particulariser les méthodes de recherche en didactique selon l'approche des sujets étudiés : celle-ci peut être plutôt « généraliste » et tendre à envisager l'ensemble des sujets comme un seul groupe ou plutôt « différentialiste » en essayant au contraire de constituer ou d'étudier des groupes de sujets qu'il s'agit dans ce cas de comparer (Ehrlich, 1990 : 102).

- La modification éventuelle du terrain que provoque le recueil des données. Il n'est pas équivalent de collecter des textes d'*instructions officielles* ou de manuels scolaires, d'observer une séquence de classe sans y intervenir ou d'expérimenter une situation didactique qui modifie les fonctionnements « ordinaires » de la classe. Les phénomènes mis en évidence n'ont en effet pas le même statut selon que le chercheur tente de les provoquer comme c'est le cas dans une expérimentation ou dans une recherche-action, ou selon qu'il tente de modifier le moins possible les phénomènes qu'il étudie.
- Enfin, les moments d'écriture et les formes de l'écrit spécifient aussi les méthodes de recherche. Il n'est pas indifférent de décider de « jeter sur le papier » immédiatement après un entretien ou une observation de classe les premiers éléments d'analyse ou au contraire de différer les écrits. De même, le choix d'une écriture narrative ou explicative pour rendre compte d'observations dépend du projet de connaissance de l'auteur. Enfin, le recours à d'autres registres que celui du discours linéaire (registres tabulaire, graphique, etc.) est un choix qui relève également de la méthode adoptée.

En reprenant ces différents axes, il est possible de caractériser certaines des méthodes de recherche en didactique. De nombreuses recherches s'appuient sur des méthodes croisant analyse de tâches, analyse de productions (écrites ou orales) d'élèves confrontés à cette tâche et analyse d'entretiens de ces élèves. D'autres au contraire sont davantage centrées sur les pratiques enseignantes et reposent sur des observations multiples dans les classes, accompagnées aussi d'entretiens, menés cette fois auprès des maîtres. D'autres encore sont organisées sur un mode expérimental : l'ingénierie didactique (Artigue, 1988) en particulier suppose un temps d'élaboration de situations et d'exploration des possibles, puis un temps d'observation des situations et d'analyse rétrospective des phénomènes observés au regard des phénomènes prévisibles.

Des problématiques importantes peuvent structurer différemment cette constellation. Citons la description des pratiques « ordinaires » dans la classe ou la mise en évidence par le biais d'expérimentations de phénomènes masqués ordinairement. Par exemple, il a été demandé à des élèves de collège de classer différentes descriptions d'un même objet selon la discipline dans laquelle ces textes étaient recevables : histoire, français, mathématiques. Cette expérimentation a fait apparaître l'hétérogénéité des critères d'identification que se donnent les élèves, ainsi que leur instabilité. Une autre question structurante, à laquelle tout champ scientifique se doit de répondre, est celle de la discussion ou mise à l'épreuve de concepts théoriques. De nombreuses recherches en didactiques ont pour enjeu d'éprouver la pertinence d'un concept particulier, ou d'en affiner et contrôler sa/ses définitions : ainsi, la question de la « performance disciplinaire/didactique »

a-t-elle structuré des investigations et des modes de recherche empiriques (*Les Cahiers Théodile* n° 9, 2008). D'autres problématiques peuvent encore être considérées comme des points d'ancrage de méthodes de recherche en didactiques : la description et l'analyse des comportements d'élèves et de leurs travaux, l'étude des pratiques enseignantes, l'évaluation des effets d'un enseignement particulier, l'identification des contraintes pesant sur la présentation des savoirs, les relations entre scolaire et extrascolaire...

Cependant, les méthodes de recherche ne servent pas seulement à décrire mais aussi à évaluer. Parmi les critères principaux d'évaluation des méthodes de recherche en didactique, on retiendra tout d'abord celui de l'adéquation entre la méthode présentée et l'objet de la recherche. Cette interrogation est fondamentale et permet de comprendre comment la méthode de recherche convoquée participe de la construction même de l'objet de la recherche. Par exemple, l'étude des « débuts de cours » nécessite de la part du chercheur de construire des indicateurs de délimitation de ces épisodes, indicateurs pragmatiques qui, en retour, contribuent à définir cet objet de recherche. L'adéquation entre la méthode présentée et les résultats affichés de la recherche constitue aussi un critère important d'évaluation. Il permet par exemple de mettre au jour des problèmes récurrents. L'un d'entre eux est celui de la représentativité des résultats obtenus. En effet, l'ensemble des observables n'est généralement pas accessible en didactique : on ne peut observer, par exemple, tous les débuts de cours dans toutes des disciplines, dans toutes les classes... En conséquence, les résultats d'une recherche sont toujours écartelés entre la singularité et la généralité. Le second problème tient encore à l'attachement à l'ici et maintenant des données empiriques recueillies. Comment distinguer, dans les phénomènes reconstruits, ce qui est de l'ordre de la contingence ? Ceci explique sans doute qu'il apparaît parfois ambitieux de prétendre établir un résultat en didactique (Johsua, 1996b).

D'autres critères d'évaluation peuvent être retenus. Tout particulièrement celui qui porte sur la sélection d'informations au cours des processus de recueil de données. En effet, comme il a été dit plus haut, une méthode de recherche ne permet pas de lire le monde « tel qu'il est ». Par conséquent, toute mise en œuvre d'une méthode de recherche délaisse certains éléments d'informations et se dote de modes de lecture particuliers et sélectifs. Il est donc intéressant d'examiner comment le chercheur explicite les choix qu'il a été amené à faire. Enfin, certains critères d'évaluation peuvent être regroupés : ce sont ceux qui concernent la pertinence dans le champ didactique de la méthode décrite et de sa mise en œuvre. Parmi les multiples interrogations, nous n'en retiendrons qu'une seule, à titre d'illustration. Quel est le statut des sujets interrogés (interroge-t-on des élèves ou des enfants, par exemple, lors d'entretiens réalisés à l'extérieur du cours) ?

Problèmes, questions, débats

L'une des questions les plus vives peut-être touchant aux méthodes de recherche en didactique est celle de la spécificité de ces méthodes. Certains, comme Jean-Louis Martinand, la nient, en considérant que les méthodes de recherche légitimées en didactique sont identiques à celles d'autres champs (psychologie, sociologie, anthropologie, etc.). D'autres en revanche créditent certaines de ces méthodes d'une originalité et d'une spécificité dessinées au moins par celle des objets de recherche, des terrains et des espaces explorés. Cette question et les réponses apportées ne sont pas à considérer comme des énoncés ou des positions figés, mais sont plutôt à resituer dans une perspective historique. En effet, les didactiques, en tant que champs scientifiques émergents, ont dans un premier temps emprunté des méthodes de recherche à d'autres disciplines de sciences humaines ou sociales. Néanmoins, leur histoire a déjà été marquée par des tentatives d'affranchissement qui se traduisent par l'abandon de certaines méthodes (par exemple des méthodes de recherche basées sur des expérimentations strictes, précédées et suivies de tests) au profit d'autres, comme l'ingénierie didactique par exemple. Ces recompositions laisseraient plutôt apparaître des ensembles de méthodes de recherche légitimes, dont les éléments ne seraient pas spécifiques à la didactique mais dont la configuration globale le serait davantage.

Une autre question centrale concernant les méthodes de recherche en didactique est celle de la congruence des espaces explorés, des acteurs et des pratiques. Jusqu'à quel point, par exemple, un élève est-il encore un élève lorsqu'il est interviewé hors des murs de la classe ? On peut retenir comme contribution à ce débat la distinction que propose Claire Margolinas (1992) selon laquelle l'isolement expérimental est légitime pour l'élève et non légitime pour l'enseignant, ainsi que l'argumentation de Marie-Claude Penloup (1999) sur la nécessité de prendre en compte des pratiques extrascolaires pour approcher et comprendre des phénomènes didactiques.

D'autres questions, mais qui semblent pouvoir concerner d'autres domaines que celui de la didactique, peuvent également être évoquées. La place et la thématization de la subjectivité du chercheur dans le processus de recueil de documents, de constitution et d'interprétation des données en est une. Si la neutralité du chercheur paraît à l'heure actuelle un leurre, il reste à trouver comment prendre en compte cette implication du sujet dans la recherche et particulièrement dans les modes de recueil et d'interprétation de données. Enfin, et cela a déjà été évoqué plus haut, la complexité des situations pose les questions redoutables de la singularité des phénomènes observés et de leurs relations au contexte de la situation. C'est en effet un problème crucial en didactique que celui de la décision d'affranchir un « événement » (une stratégie développée par un élève, une suite d'interactions, etc.) d'une partie du contexte dans lequel il surgit. Néanmoins ces questions et ces

débats, même s'ils restent en suspens, sont la preuve que les méthodes de recherche contribuent à définir le champ de la didactique, en lui permettant de mieux penser ses objets et ses démarches.

■ Éléments bibliographiques

Artigue Michèle (1988) : Ingénierie didactique, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 9, n° 3, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 281-308.

Johsua Samuel (1996) : Qu'est-ce qu'un résultat en didactique des mathématiques ?, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 16, n° 2, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 197-220.

Margolinas Claire (1992) : Éléments pour l'analyse du rôle du maître : les phases de conclusion, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n° 1, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 113-158.

Martinand Jean-Louis (1994) : Didactique, dans Champy Philippe et Étévé Christiane, dir. : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, p. 254-256.

Mercier Alain, Schubauer-Leoni Maria-Luisa, Sensevy Gérard (2002) : Vers une didactique comparée, *Revue française de pédagogie* n° 141, *Vers une didactique comparée*, Paris, INRP, p. 5-16.

Reuter Yves (2006) : Penser les méthodes de recherche en didactique(s), dans Perrin-Glorian Marie-Jeanne et Reuter Yves, dir. : *Les Méthodes de recherche en didactique(s)*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 13-26.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Didactique comparée ■ Didactiques.

MODÈLE DIDACTIQUE

Première approche de la notion

La notion de modèle didactique est une création récente, issue de la didactique du français et encore en débat au sein de ce champ de recherches. Elle vise à proposer une formalisation qui permet d'analyser ce qui est enseigné (ou non), ce qui est enseignable (ou non) et les façons dont c'est enseigné.

Ainsi, un modèle didactique est une construction théorique à visée descriptive et/ou praxéologique. Cette notion est utilisée à Genève par Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly (1998) pour décrire les objets de la didactique de l'oral, mais elle est proche de la notion de formalisation proposée par Yves Reuter (1996) à propos de la didactique de l'écriture.

Éléments d'éclairage

Les didacticiens genevois cités ci-dessus utilisent cette notion pour décrire les modes d'élaboration des nouveaux objets d'enseignement suscités par l'émergence de la didactique de l'oral. Le modèle didactique définit un « objet potentiel pour l'enseignement » (Dolz, Schneuwly, 1998 : 73). Comme ces nouveaux objets d'enseignement (les discours oraux) sont mis en relation avec la notion de genre du discours, on trouve fréquemment sous leur plume l'expression de modèle didactique du genre.

On peut mettre en évidence plusieurs utilisations possibles de cette notion. D'abord, le concept de modèle didactique sert à comprendre les principes de construction des objets didactiques ; il est fondamentalement lié à la définition d'un objet « enseignable », d'un objet pour l'enseignement et les apprentissages scolaires. Il sert également d'outil pour la construction de séquences didactiques (ce qu'on appelle, dans d'autres didactiques, l'ingénierie didactique). L'ouvrage de J. Dolz et B. Schneuwly (1998) en donne des exemples précis sur différents genres de l'oral scolaire (le débat régulé, l'interview radiophonique, l'exposé, la lecture à d'autres). S'appuyant sur la définition préalable du genre à partir des référents théoriques disponibles et de l'analyse des pratiques sociales de référence, sur ce que l'on connaît des pratiques langagières des élèves et de la tradition scolaire sur le genre en

question, les chercheurs proposent des séquences d'enseignement ayant pour but de faire connaître/produire le genre visé et ses différentes composantes à des élèves dont le niveau dans le cursus sera un des facteurs de variation du modèle proposé. Le modèle didactique est ainsi conçu comme une matrice permettant de générer des séquences pour l'enseignement et les apprentissages à des niveaux scolaires différents et dans une temporalité variable (De Pietro, Schneuwly, 2003). Dans cette même perspective, une des fonctions des modèles didactiques est de permettre l'explicitation des modèles intuitifs, ou modèles en actes, qui régissent ordinairement l'enseignement, ce qui les constitue en outil important dans la formation des enseignants (Garcia-Debanc, 2007).

Ensuite, cette notion peut servir à réfléchir à ce qui est fait dans les classes et à ce qui n'est pas fait, que ce soit en termes de contenus disciplinaires, en termes de relation à des contenus ou des pratiques extrascolaires, en termes de progression ou de programme d'enseignement, mais aussi en termes de modalités pédagogiques ou modes de travail, en termes d'articulation entre le faire et le dire, entre les activités de production et les activités de réception, etc. Dans la mesure où un modèle didactique est élaboré dans une perspective praxéologique comme un système articulant démarches et contenus (comme c'est le cas dans l'ouvrage de J. Dolz et B. Schneuwly), il peut aussi servir de référence pour l'évaluation des performances des élèves.

Enfin, cette notion sert à proposer un cadre pour penser la didactique elle-même. La notion de modèle est liée à celle de modélisation (opération de construction de modèles) qui renvoie elle-même à une dimension réflexive de la didactique sur ses propres processus, une méta-didactique en quelque sorte. Y. Reuter (2001a : 57) propose de réfléchir sur les opérations de construction de modèles didactiques, en cherchant à voir s'ils se rapprochent plutôt « des mécanismes de transposition didactique » ou de « la construction socio-scolaire des savoirs à enseigner ». Pour développer cette dernière option, l'on pourrait faire appel à une autre notion, proche de celle de modèle didactique, la notion d'« élaboration didactique des savoirs et des savoir-faire » que propose un autre didacticien du français, Jean-François Halté (2001). La notion d'élaboration didactique apparaît comme une alternative critique à celle de la transposition didactique, en ce qu'elle permet de souligner la relative autonomie (et la complexité) de la production des objets didactiques en français. Une séquence d'apprentissage, par exemple, serait davantage caractérisée par les formes de solidarité entre types de savoirs hétérogènes rassemblés par une intention d'enseignement, plus que par une accumulation de savoirs issus de référentiels théoriques variés (Halté, 1998 : 192).

La réflexion sur les modèles didactiques (l'activité de modélisation) permet d'interroger les modèles « cachés » qui sous-tendent des modèles didactiques particuliers, en ce qu'ils sont liés à telle ou telle définition de la discipline, en l'occurrence le français, puisque cette notion a été construite dans

cette didactique-là. On trouvera dans J.-F. Halté (1998/2008 : 30) un essai de typologie des recherches didactiques qui traduisent des conceptions différentes de la discipline française. Ainsi, il y a fort à parier que les modèles didactiques divergent selon que cette discipline, le français, est définie par les savoirs ou par les compétences, et dans ce dernier cas, selon que les compétences sont référées à des activités ou à des pratiques, selon la définition des objets langagiers comme produits ou comme production, vus sous l'angle de la généralité (le texte narratif) ou sous celui de la spécificité : le conte merveilleux, le récit d'aventures, le récit de souvenir, etc. (Reuter, 2005c : 225-226). Ainsi, le modèle didactique du genre proposé par les didacticiens genevois est sous-tendu par une référence dominante à un modèle général du genre comme activité langagière, qui tend vers une généralisation, voire une normalisation des opérations de production et des produits, en même temps qu'à une transférabilité des composantes du genre dans des situations différentes, à une économie de leur définition et de la progressivité des apprentissages. Au contraire, un modèle didactique qui se construirait à partir d'un point de vue empirique sur les pratiques laisserait peut-être une plus grande place à la diversité et à la diversification des objets enseignés, à l'analyse de la spécificité des pratiques scolaires et de leurs liens avec les pratiques extra-scolaires des élèves, etc.

Problèmes, questions, débats

Cette notion n'est discutée pratiquement qu'en didactique du français. Sans que ce soit un problème à proprement parler, on peut toutefois se demander pourquoi les autres didactiques ne travaillent pas avec cette notion.

Cela dit, au sein de la didactique du français, donc, la notion de modèle fait débat sur plusieurs points. Le premier débat consiste à discuter les dimensions retenues pour le composer ou l'accentuation qui est faite de telle dimension par rapport à telle autre. Ainsi, un modèle didactique est-il principalement construit autour des théories savantes, ou des pratiques sociales de référence ou encore des difficultés des élèves et des analyses qu'on peut en faire (voir un exemple de « modèle didactique » de l'enseignement de la dissertation, élaboré par Bernard Delforce (1985) à partir de l'analyse des difficultés des élèves) ? La visée praxéologique du modèle didactique change singulièrement selon ces différentes accentuations.

Ensuite, entend-on par modèle didactique un modèle à imiter ou une matrice permettant de produire diverses variantes ? La position des didacticiens genevois qui consiste à donner à cette notion le sens d'une matrice « générative » oriente la discussion vers les questions de la normalisation des modèles ainsi construits. Ils peuvent être la source d'une « stéréotypisation des comportements langagiers » des élèves. Pour échapper à ce risque, il conviendrait, disent ces chercheurs, d'inclure des principes de variation au sein même du modèle (De Pietro, Schneuwly, 2003 : 42-43).

Enfin, il convient de distinguer différents niveaux d'appréhension des modèles didactiques. S'agit-il de modèles d'enseignement ou de modèles théoriques d'analyse ? Dans le premier cas, s'agit-il de modèles proposés (par les chercheurs, les prescripteurs, etc.) ou de modèles réalisés ? Certaines des dimensions actuelles de recherche en didactiques qui interrogent l'activité de l'enseignant dans les situations réelles de classe orientent vers des descriptions des objets réellement enseignés, vers la construction de modèles didactiques réellement mis en œuvre. Mais le modèle didactique peut aussi servir les perspectives d'une métadidactique, en mettant en évidence les principes explicites ou cachés des didactiques et servir ainsi le propos d'une didactique comparée.

■ Éléments bibliographiques

Dolz Joaquim, Schneuwly Bernard (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.

Garcia-Debanc Claudine (2007) : Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants, dans Falardeau Eric, Fisher Carole, Simard Claude, Sorin Noëlle, dir. : *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Les Presses de l'université Laval, p. 43-62

Halté Jean-François (1992) : *La didactique du français*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?

Halté Jean-François (2001) : Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM, dans Marquillo Larruy Martine, éd. : *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, *Les Cahiers FORELL*, n° 5, Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, p. 13-19.

Reuter Yves (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

Reuter Yves (2001) : Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français, dans Marquillo Larruy Martine, dir. : *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, *Les Cahiers FORELL*, n° 5, Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, p. 1-57.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Didactiques ■ Genres ■ Programmation didactique

NIVEAUX DE FORMULATION

Première approche de la notion

Lorsqu'une notion est travaillée en classe, le savoir en jeu fait l'objet d'une mise en texte. L'énoncé produit varie en fonction des problèmes spécifiques étudiés, relatifs aux savoirs, et des périodes du cursus. Ainsi, pour un même concept, différentes formulations peuvent être proposées. Ces énoncés, correspondant aux objectifs d'un apprentissage situé, sont appelés par certains théoriciens « niveaux de formulation ».

Éléments d'éclairage

Au cours de la scolarité, dans chaque discipline, un même concept peut être étudié plusieurs fois mais les contenus de savoir associés ne sont pas les mêmes selon les niveaux scolaires. En effet, l'enseignement et les apprentissages ne se répètent pas avec les mêmes modalités. La définition et les contours du concept se modifient selon l'âge des élèves, mais aussi selon la nature du problème qui oriente les séquences. Sur de nombreux objets de savoir, les didacticiens des sciences ont proposé des niveaux de formulation pour chaque niveau scolaire. Michel Develay (1991) a ainsi défini six énoncés concernant le concept de nutrition. Nous avons retenu ici des parties de ces énoncés :

- aux cours préparatoire et élémentaire : « se nourrir c'est s'alimenter » ;
- au cours moyen : « se nourrir c'est transformer des aliments pour qu'ils passent dans le sang » ;
- en sixième : « se nourrir c'est fabriquer sa propre matière à partir d'éléments minéraux et organiques contenus dans les aliments » ;
- en troisième : « chaque individu renouvelle sa matière. Les molécules constituant les cellules proviennent de la digestion : se nourrir c'est se renouveler » ;
- en première : « se nourrir c'est fabriquer des réserves. Le renouvellement est possible grâce à des régulations » ;
- en terminale : « se nourrir revient à respirer au niveau cellulaire, grâce à des mécanismes d'oxydoréduction. Se nourrir c'est respirer au niveau cellulaire ».

Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay (1989) ont montré complémentai-
rement que les différents niveaux de formulation se distinguent sur trois
plans :

- le plan linguistique : les énoncés peuvent varier du point de vue lexical, mais aussi du point de vue syntaxique. Ces variations modifient le sens des formulations et, de ce fait, leur plus ou moins grande complexité et leurs relations aux concepts scientifiques ;
- le plan psychogénétique : pour être compris, ils nécessitent la maîtrise d'outils intellectuels différents. Ainsi cet axe permet de hiérarchiser les niveaux de formulation ;
- le plan épistémologique : les énoncés étant référencés à un problème, ils y répondent de façon spécifique. Même si le concept traité est analogue dans tous les niveaux de formulation, les questions abordées peuvent être différentes. Par exemple, le concept de respiration peut être abordé d'un point de « vue mécanique », à partir des mouvements respiratoires, d'un point de vue physico-chimique avec les échanges gazeux, ou encore d'un point de vue cellulaire en lien avec la nutrition.

Interroger les niveaux de formulation permet de porter un regard analytique sur les situations didactiques : d'une part en prenant en compte les élèves et leurs capacités à acquérir ces savoirs, et, d'autre part, en interrogeant les *savoirs enseignés* et leurs liens avec les *savoirs de référence* dans le cadre d'une *programmation* à travers le temps scolaire. En ce qui concerne les élèves, les apprentissages sont intimement liés à leurs états de connaissances préalables c'est-à-dire, souvent, à leurs représentations. La mise en texte des savoirs va donner à voir les contenus à enseigner et leur organisation. Un même concept peut être utilisé dans différentes sphères sociales : concernant la multiplication des végétaux par exemple, le jardinier obtiendra de nouvelles plantes en pratiquant le bouturage et le marcottage, quand le biologiste aborde ces notions à travers le terme théorique de clonage végétal par exemple. Ainsi, selon les pratiques sociales qui serviront de référence à la construction de l'objet d'enseignement, les notions et sous-notions convoquées seront alors spécifiques. Les énoncés varieront en fonction de la nature des problèmes construits par les sphères de référence. C'est pour cette raison qu'Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel, Toussaint (1997) préfèrent le terme de *registres* à celui de niveaux.

Ce concept est donc fondé sur le fait qu'il existe une tension entre les deux éléments d'analyse que sont les savoirs et les apprenants. Cette tension agit comme une mise en dynamique d'un système qui ne peut trouver un équilibre définitif mais des équilibres à chaque fois renouvelés et symbolisés par le niveau de formulation. La stabilité provisoire du système est l'aboutissement d'un apprentissage construit sur un niveau de formulation. Celle-ci ne durera pas si

le niveau suivant est choisi pour structurer les nouveaux savoirs à enseigner. Les apprenants devront développer de nouveaux outils intellectuels pour comprendre, apprendre une autre dimension du savoir déjà construit.

■ Problèmes, questions, débats

Qu'existe-t-il entre les différents niveaux de formulation ? Doit-on penser ces espaces en termes de continuité ou de rupture ? Il existe sans doute une forme de continuité dans la succession des différents niveaux puisqu'ils sont hiérarchisés les uns par rapport aux autres. Mais ils peuvent également être pensés en termes de ruptures. Car, pour un même concept, la nature des savoirs et les questions auxquelles ils permettent de répondre sont différentes. Deux positions peuvent être tenues ici selon les définitions de l'enseignement et des apprentissages. La première consiste à penser les niveaux de formulation comme des emboîtements. Chaque niveau serait pertinent le temps de la construction d'un savoir, jusqu'à ce qu'il soit étoffé par l'énoncé suivant. La seconde tient pour nécessaire la réorganisation des savoirs premiers afin d'élaborer les savoirs contenus dans le niveau de formulation suivant. Par exemple, définir la notion de texte comme une *somme* de phrases au début de l'école primaire, puis la penser ultérieurement comme un *système* de composantes linguistiques relève d'une réorganisation complète. Dans ce cas, est-ce qu'un niveau de formulation peut, à un moment du cursus, entraver la construction des savoirs à venir, constituant ainsi un obstacle ?

Selon, les disciplines d'une part et les cadres théoriques didactiques mobilisés d'autre part, les niveaux de formulation, comme outils d'analyse ou de conception, peuvent s'avérer plus ou moins pertinents à l'école. Ainsi, en didactique des sciences, pour Christian Orange par exemple, qui donne une importance capitale à la problématisation dans la construction et l'apprentissage des savoirs scientifiques, cet outil ne convient pas pour décrire le curriculum dans la mesure où il s'organise autour de réponses plutôt que de formulations de problèmes ; dans ce cadre, « c'est en "*niveaux de problématisation*" qu'il faut penser » (Orange, 2006 : 86). De plus, une autre question mérite d'être posée : les niveaux de formulation sont-ils des outils adaptables à toutes les disciplines ? De fait, toutes les didactiques disciplinaires ne se sont pas emparées de ce concept. Il reste à analyser si cet état de fait est lié à une certaine étanchéité conceptuelle entre les didactiques ou à la nature même des savoirs en jeu qui rendrait le détour analytique plus ou moins possible ou pertinent.

Par l'intermédiaire des didacticiens des sciences, d'autres espaces publics ont été analysés ou pensés à l'aide des niveaux de formulation. Il en est ainsi des musées, des ouvrages de vulgarisation, des bandes dessinées scientifiques... En effet, dans une exposition scientifique par exemple, différents niveaux de lecture sont proposés en fonction de l'âge, des savoirs et du projet de connaissance des visiteurs. Les panneaux sont alors composés de

plusieurs textes pouvant être associés à des niveaux de formulation différents. Les parcours écrits pour les enfants-visiteurs témoignent de cette prise en compte particulière.

■ Éléments bibliographiques

Astolfi Jean-Pierre, Darot Éliane, Ginsburger-Vogel Yvette, Toussaint Jacques (1997) : *Mots-clefs de la didactique des sciences*, Bruxelles, De Boeck.

Astolfi Jean-Pierre, Develay Michel (1989) : *La Didactique des sciences*, Paris, PUF, collection Que sais-je ?

Develay Michel (1991) : Discipline et « matrice disciplinaire », *Cahiers pédagogiques* n° 298, *Les Contenus d'enseignement*, Paris, CRAP, p. 25-27.

Orange Christian (2006) : Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences, dans Fabre Michel, Vellas Etienne : *Situation de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Concepts – champs conceptuels ■ Contenus d'enseignement et d'apprentissage ■ Obstacles – objectifs-obstacles.

NOOSPHERE

Première approche de la notion

Le terme de noosphère a été introduit en didactique des mathématiques par Yves Chevallard (1985/1991) dans le cadre d'un ouvrage sur la transposition didactique. Il définit la noosphère comme l'ensemble des acteurs intervenant à l'intersection du système d'enseignement et de la société (notamment — et surtout — les parents, les savants, l'instance politique décisionnelle). Elle apparaît comme un lieu important du processus (dit parfois externe) de transposition didactique : c'est là que s'effectuent la sélection, dans le savoir savant, d'un savoir à enseigner et sa transformation en objet d'enseignement.

Éléments d'éclairage

Chevallard (1985/1991 : 25) décrit ainsi la « rencontre » entre les acteurs du système d'enseignement et de la société :

« Dans la noosphère, les représentants du système d'enseignement, mandatés ou non (du président d'une association d'enseignement au simple professeur militant), rencontrent, directement ou non (par le libelle dénonciateur, la requête comminatoire, le projet transactionnel ou les débats assourdis d'une commission ministérielle), les représentants de la société (les parents d'élèves, les spécialistes de la discipline qui militent autour de son enseignement, les émissaires de l'organe politique). »

Dans ce modèle théorique, le rôle de la noosphère est de rendre légitime le savoir à enseigner, d'une part en évitant qu'il soit perçu par les savants comme trop éloigné du savoir savant dont ils sont les garants, d'autre part en évitant qu'il soit perçu comme trop proche du savoir communément partagé par les parents les mieux informés (*ibid.* : 26). C'est en ce sens que la noosphère permet le rééquilibrage entre le système d'enseignement et la société : en effet, un déséquilibre est toujours possible (et apparaît régulièrement dans l'histoire de l'enseignement), du fait de l'usure des savoirs à enseigner, soit que les savoirs savants aient évolué de façon à rendre obsolètes les savoirs à enseigner, soit que les savoirs à enseigner aient été si diffusés dans la société qu'ils ne se justifient plus comme savoirs propres à l'école.

Deux caractéristiques de la noosphère sont encore à préciser. D'une part, en raison de la difficulté à penser les relations entre savoirs savants et savoirs à enseigner, la noosphère est un lieu de débats (voire de conflits, à certaines occasions : qu'on pense aux récurrents cris d'alarme sur la « crise du français » : cf. Boutan et Savatovsky, 2000) sur les choix des objets d'enseignement ou sur la méthodologie propre à la discipline.

D'autre part, pour Chevallard (1985/1991 : 214), la noosphère se caractérise encore par le fait qu'elle est constamment « désireuse de se faire oublier » et qu'elle « semble s'évanouir aussitôt qu'elle a produit ses effets, et dont nous sommes ordinairement oublieux jusqu'à la dénégation. » Cette dénégation, qui caractérise en fait l'ensemble de la transposition didactique (*ibid.* : 15 *sq.*), permet de maintenir l'illusion que les savoirs enseignés à l'école ne feraient pas l'objet d'une élaboration spécifique, seraient comme le fruit d'une construction naturelle, non soumise à des contraintes effectives.

On voit bien que la noosphère n'est pas un lieu institutionnel identifiable, mais une entité abstraite (reconstruite par le chercheur) « où l'on pense — selon des modalités parfois fort différentes — le fonctionnement didactique » (*ibid.* : 25). Pour concrétiser cette entité abstraite, on peut évoquer divers acteurs (qui sont doués d'une relative autonomie, même si leur légitimité doit être d'une manière ou d'une autre reconnue par le système d'enseignement et/ou la société) : les rédacteurs des programmes (chercheurs universitaires, inspecteurs, enseignants...), les auteurs de manuels, les militants d'associations d'enseignants ou de parents d'élèves, les membres de revues professionnelles, les intellectuels qui s'intéressent aux questions pédagogiques et didactiques, etc. La noosphère est donc aussi un lieu de production — des programmes et des manuels, bien sûr, mais aussi des ouvrages destinés aux enseignants comme des articles ou ouvrages militants.

Il faut à cet égard noter le statut ambigu des programmes scolaires : conçus au sein de la noosphère, ils prennent ensuite un statut réglementaire et deviennent une sorte de texte de loi, émanant très officiellement de l'organe politique : les enseignants y sont soumis par leur statut même. Il n'en est pas de même des autres produits de la noosphère, même quand ils ont une origine officielle et qu'il sont édités par le ministère, comme par exemple, en France, les accompagnements des programmes, que les enseignants, réglementairement, restent libres de suivre ou non.

Problèmes, questions, débats

La dimension au départ parodique du mot (emprunté sans doute, mais dans un sens totalement détourné, au philosophe Teilhard de Chardin, qui avançait ce terme dans une vision théologique et cosmologique du développement humain), dimension parodique que Chevallard signale lui-même (*ibid.* : 25), a disparu de l'usage ordinaire : c'est sans doute le signe que cette

notion a pu avoir un intérêt pour décrire les phénomènes didactiques — et particulièrement le processus de transposition didactique.

Il faut cependant se rappeler que la notion de transposition didactique et les notions connexes comme celle de *noosphère* ont été conçues initialement par Chevallard dans le cadre de la didactique des mathématiques. La question de son rôle pouvait donc se poser dans d'autres disciplines où le statut des savoirs savants n'était pas aussi évident que dans cette discipline, en français par exemple. Or André Chervel (1988) a montré que, dans cette discipline, la grammaire scolaire n'est pas née de références extérieures (par transposition de savoirs savants identifiables), mais s'est en quelque sorte autogénérée (*ibid.* : 66) :

« La "théorie" grammaticale enseignée à l'école n'est pas l'expression des sciences dites, ou présumées, de "référence", mais [...] elle a été historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école. »

L'école, de ce point de vue, serait un lieu autonome de création des savoirs à enseigner, sans nécessité d'un *sas* entre l'école et la société que serait la noosphère.

Samuel Johsua (1996a), pour rendre compte de l'intérêt de la notion de transposition didactique dans toutes les disciplines (y compris celles qui ne réfèrent pas à un savoir savant stable et aisément identifiable), a introduit la notion de *savoir expert*, qui peut servir, autant que le savoir savant, de référence dans l'élaboration des objets d'enseignement. Or, pour Johsua, ce savoir expert est lui-même objet de débat (qui n'est pas interne à l'école seule) et sa transformation en objet d'enseignement suit également un processus de transposition didactique, où la noosphère joue un rôle important. Il prend l'exemple de l'enseignement musical (*ibid.* : 67 sq.), où interviennent comme référence des savoirs experts nombreux : le solfège et la pratique d'un instrument notamment, mais aussi la pratique du rock et du rap, entre autres, dont l'institutionnalisation comme pratiques de référence est précisément sujet à débat et ne va pas de soi. Dans cette optique, la noosphère retrouverait, quelle que soit la discipline, son rôle d'interface entre le système d'enseignement et la société. Mais son fonctionnement dépend de chaque discipline et du statut des savoirs (savants ou experts) de référence.

Ce seul débat signale que la notion de noosphère n'est pas encore stabilisée. Si elle a pu accompagner la réflexion sur les questions que pose le processus de transposition didactique, elle n'a pas encore fait en soi l'objet d'études didactiques fines, qui prendraient en compte, par des études empiriques, les variations entre les disciplines (selon notamment le degré de sensibilité de la société aux questions d'enseignement, plus grande en français sans doute qu'en physique, par exemple) ou selon les pays (la question se pose certainement différemment selon qu'il y a ou non des instructions officielles ou selon la richesse de la production éditoriale de manuels). Par ailleurs, le fait que la noosphère désigne un ensemble d'acteurs très divers masque les

différences entre eux et les confrontations effectives entre ces divers acteurs. Cela explique sans doute que son usage est de moins en moins fréquent dans les descriptions didactiques de la construction des contenus d'enseignement.

D'autres disciplines, sans faire appel au concept de noosphère, ont une longue tradition de réflexion sur la manière dont les enjeux politiques, sociaux, voire idéologiques, influent sur la construction des objets d'enseignement, dans un lieu qui leur est étranger : on peut penser à l'histoire des disciplines (par exemple Jey, 1998, pour le français) ou à la sociologie (cf. la synthèse récente d'Isabelle Harlé, 2010, qui fait d'ailleurs une description critique du concept de noosphère — p. 53 *sq.*). Plus récemment, en didactiques, la perspective curriculaire interroge le contexte social d'émergence des disciplines scolaires, à la fois pour la compréhension des émergences d'objets d'enseignement et pour la vigilance épistémologique que se doivent d'exercer les didactiques (cf. Lebeaume, 2000b, 2008).

■ Éléments bibliographiques

Chervel André (1988) : L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation* n° 38, Paris, INRP, p. 59-119 (article repris dans Chervel, 1998, *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, p. 9-56).

Chevallard Yves (1985/1991) : *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Harlé Isabelle (2010) : *La Fabrique des savoirs scolaires*, Paris, La Dispute.

Jey Martine (1998) : *La Littérature au lycée. Invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Université de Metz — Centre d'études linguistiques des textes et des discours.

Johsua Samuel (1996) : Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? dans Raisky Claude, Caillot Michel, dir. : *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, p. 61-73.

Lebeaume Joël (2008) : *L'enseignement des sciences à l'école. Des leçons de choses à la technologie*, Paris, Delagrave.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Contenus d'enseignement et d'apprentissages ■ Disciplines scolaires ■ Transposition didactique.

OBSTACLES — OBJECTIFS-OBSTACLES

Première approche de la notion

Loin d'être linéaire, l'histoire de la production des connaissances scientifiques témoigne d'un cheminement chaotique opérant par rectifications et transformations des savoirs élaborés. En 1938, Gaston Bachelard (1938/1993 : 13) ouvre sa réflexion sur la formation de l'esprit scientifique par les propos suivants :

« Quand on cherche les conditions psychologiques des progrès de la science, on arrive bientôt à cette conviction que c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique. »

Il nomme « obstacles épistémologiques [...] les causes d'inertie », de dérive ou d'erreur dans la démarche de construction des savoirs scientifiques. Pour Bachelard, ce concept peut être étudié dans l'histoire des connaissances mais également dans la pratique éducative qui semble le méconnaître : « J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas » (1938/1993 : 18).

Les didacticiens des disciplines se sont emparés de cette notion pour travailler sur les questions d'enseignement et d'apprentissages. Cette construction théorique permet de donner du sens à ces phénomènes. Les connaissances des élèves, qu'elles soient « fausses » ou « justes » au regard des enseignants, peuvent expliquer des processus de résistance quant à l'élaboration des savoirs en jeu dans les classes. Dans ce cadre, certaines « erreurs » d'élèves ne peuvent plus être interprétées comme un manque d'attention ou de travail, mais comme des manifestations d'états de savoirs, comme des modes de fonctionnement. Bachelard s'appuie entre autres, sur la notion « d'observation première ». L'expérience quotidienne d'observation du monde que partagent les enfants, les amène à construire des savoirs empiriques à distance des savoirs scientifiques, « il s'agit alors, non pas *d'acquérir* une culture expérimentale, mais bien de *changer* de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne » (1938/1993 : 18). C'est en s'émancipant de ces états de savoirs précédemment élaborés que les sujets en concevraient d'autres.

Ainsi, en didactiques, les obstacles peuvent être définis comme des structures et des modes de pensée qui font résistance dans l'enseignement et dans les apprentissages.

■ Éléments d'éclairage

Dans une perspective constructiviste, lorsque des élèves sont confrontés à de nouveaux savoirs, ils ne se les approprient pas tels quels, mais les intègrent en fonction de ce qu'ils connaissent et savent déjà. Cette prise en compte peut renvoyer aux nombreux travaux didactiques sur les représentations. Dans ce cadre, qu'apporte la réflexion sur les obstacles ? N'est-elle pas redondante par rapport à l'analyse que permet l'entrée par les représentations ? Les premières recherches sur ces thématiques ont permis d'une part de poser l'existence de représentations et d'autre part de constater qu'elles pouvaient subsister même après l'enseignement. Ces investigations ont amené à l'établissement de « catalogues » des représentations fréquentes dans différentes disciplines. Si, pour chaque thématique, les représentations peuvent être variées, les obstacles sont souvent en nombre restreint puisqu'ils les expliqueraient et les structureraient en profondeur. Dans cette perspective, différentes représentations pourraient être liées à un seul et même obstacle. Ainsi, Pierre Clément (1998), par exemple, montre que la difficulté de concevoir que, dans le corps, une paroi peut à la fois constituer une limite et être perméable constitue un obstacle commun à la compréhension de la digestion et à celle du fonctionnement cellulaire : il existe ici un « noeud d'obstacles » qui peut expliquer plusieurs conceptions. L'étude des représentations n'est donc qu'un premier temps de l'investigation qui pourra être poursuivie par l'analyse des obstacles qui les sous-tendent.

Il faut, pour bien comprendre cela, se dégager du sens commun du terme *obstacle*. En effet, en didactique, il n'est pas entendu dans un sens purement négatif puisqu'il participe d'un certain fonctionnement intellectuel. De plus, cet obstacle est, pour celui qui l'a construit, une connaissance qui est le plus souvent invisible. C'est le regard de l'enseignant, du pédagogue ou du didacticien qui le fait tel, ainsi, l'interprétation d'un phénomène en termes d'obstacle devient une question de recherche didactique. Ajoutons enfin que, le plus souvent, il n'est pas vécu par le sujet apprenant comme un élément de difficulté puisqu'il lui permet de construire sa réflexion et lui donne l'impression de comprendre. Dépasser un obstacle implique pour le sujet la réorganisation d'un fonctionnement qui pouvait lui paraître confortable et efficace lorsqu'il était en place. Cette reconstruction des connaissances est coûteuse pour l'apprenant, mais une fois dépassé, l'obstacle peut rétrospectivement sembler inconsistant puisqu'il perd, de ce fait, son statut de clef de voûte des modèles de pensée.

Les recherches didactiques ont permis de travailler les contours de la notion d'obstacle. Si Bachelard a mis en évidence les obstacles épistémolo-

giques (dans la construction de la pensée scientifique), les didacticiens, en interrogeant spécifiquement les phénomènes de l'enseignement et des apprentissages des disciplines, ont associé à la notion d'obstacle d'autres qualificatifs : psychologiques, affectifs, conceptuels ou encore didactiques. En effet, selon l'âge ou l'histoire des élèves, les structures de pensée varient. Les choix pédagogiques et les découpages dans les savoirs peuvent, eux aussi, générer des obstacles concernant les enseignements ultérieurs. Ainsi, lorsque dans une classe de mathématiques à l'école primaire, l'enseignant s'applique à faire construire aux élèves la soustraction, il peut choisir de la lier à des situations quotidiennes comme « faire des courses ». Dans ce cadre, la soustraction est associée à des nombres positifs et « 7-10 » devient impossible. D'ailleurs, lors des évaluations l'indication « impossible » peut être la réponse attendue face à ce type d'opération... jusqu'au jour où cette opération devient possible et sa réussite exigée pour obtenir une bonne note. Il est possible de reprendre ici l'exemple de biologie précédemment cité. Les manuels scolaires, par les représentations graphiques des parois du corps humain, confortent une certaine construction conceptuelle. En effet, le contour de la cellule ou de l'organe peut signifier pour l'élève une frontière imperméable.

Dans une classe, pour que les connaissances progressent, quelle que soit la nature des obstacles, leur franchissement et la rupture avec les savoirs antérieurs sont importants à générer. Mais quelles peuvent être les modalités de ce dépassement ? Jean-Louis Martinand (1986) a construit un concept permettant de travailler sur ce questionnement en couplant cette notion d'obstacle à celle d'objectif qui était initialement issue du modèle behavioriste de l'apprentissage. Dans ce courant de pensée, les objectifs permettent de définir les savoirs à acquérir en termes de comportements observables chez les apprenants. Associant ces deux termes issus de perspectives différentes, le concept d'objectif-obstacle permet d'exprimer les objectifs de l'enseignement en termes d'obstacles franchissables. Si la situation didactique est construite autour du dépassement d'obstacles identifiés, ces derniers deviennent un moteur dans la construction des connaissances, puisque le franchissement de l'obstacle génère une transformation des structures de pensées. Ce concept d'objectif-obstacle ouvre des pistes de travail sur la nature des savoirs et sur les sujets apprenants en centrant la réflexion davantage sur la transformation intellectuelle. Il s'inscrit ainsi dans une conception constructiviste des apprentissages.

Problèmes, questions, débats

La réflexion didactique à partir des obstacles et des objectifs-obstacles amène les didacticiens à travailler sur les conditions qui rendent possibles ou non des franchissements d'obstacles. Les pistes de recherches se sont orientées dès lors vers des propositions d'éléments pour la construction de situations didactiques mais aussi vers l'analyse des dispositifs existants. Dans ce

dernier cadre, certaines recherches ont interrogé (ou visé) le développement des capacités des élèves à reconnaître, après l'apprentissage, l'obstacle franchi. Ces travaux s'ancrent sur les possibilités d'instaurer une attitude de vigilance chez les apprenants quant à leur propre pensée (Peterfalvi 1997). D'autres recherches sont effectuées sur le lien entre les activités et le franchissement d'obstacle. Cet axe permet d'analyser le choix des outils et l'organisation des dispositifs didactiques (Fabre, Orange, 1997, Robardet, 1997...). Ce sont ici les dispositifs d'aide aux changements conceptuels qui deviennent les objets centraux de l'analyse. En ce qui concerne le maître, ces concepts permettent d'interroger le rapport qu'il entretient avec les obstacles intériorisés par les élèves, mais également les obstacles qu'il peut lui-même avoir intériorisés. Ces derniers peuvent être analysés à la lumière de son rapport aux savoirs ainsi qu'à celle de ses conceptions ou convictions sur l'acte d'apprendre.

Mais, si c'est en termes d'obstacles qu'il faut penser les apprentissages, alors ne peut-on penser que lorsqu'un obstacle est franchi, la construction de connaissances se continue autour d'un autre obstacle, lui-même éventuellement franchissable ultérieurement dans des conditions spécifiques ? Cette perspective porte l'accent sur la dimension dynamique des apprentissages. Ces questions ne mettent pas en avant l'impossibilité d'agir, mais manifestent au contraire la dimension dynamique de cette perspective. Une autre question découle de ce cadre théorique : tous les obstacles sont-ils toujours et par tous franchissables ? Si aujourd'hui, cette question trouve des réponses plutôt stables quant aux obstacles liés à l'âge des sujets (par exemple l'anthropomorphisme), il reste difficile de généraliser cette réponse.

■ Éléments bibliographiques

- Bachelard Gaston (1938/1993) : *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- Brousseau Guy (1983) : Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques* 4/2, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 164-198.
- Clément Pierre (1998) : La biologie et sa didactique, dix ans de recherche, *Aster*, n° 27, *Thèmes, Thèses, Tendances*, Paris, INRP, p. 57-93.
- Martinand Jean-Louis (1986) : *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- Migne Jean (1969) : Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts, *Éducation permanente* n° 2, avril-mai-juin, p. 39-66, repris dans *Éducation permanente*, n° 119 (1994), pp. 101-124.
- Peterfalvi Brigitte, dir. (1997) : *Aster* n° 24, *Obstacles : travail didactique*, Paris.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Erreur – dysfonctionnement ■ Rapport à ■ Représentations.

OUTILS

Première approche de la notion

Un outil peut être défini dans les situations d'enseignement et d'apprentissage comme un dispositif matériel ou un artefact servant ces situations. Ainsi le tableau noir ou blanc, les cahiers, les manuels scolaires, les ordinateurs, les cartes géographiques, les compas, les flûtes... peuvent être considérés comme des outils. Des études relevant de la pédagogie ont interrogé ces éléments pour travailler sur les fonctionnements de classe. Lorsque les didactiques s'emparent de cette notion, elles l'articulent à chaque enseignement disciplinaire : on parle ainsi d'outils d'enseignement du français, des mathématiques, des sciences... Mais il faut dès lors distinguer la notion d'objet matériel et d'outil : le tableau préparé par l'enseignante pour une leçon de lecture est un outil d'enseignement du français, le même tableau effacé par un personnel de ménage peut être défini alors comme un objet scolaire, et si ce tableau est effacé par un élève dont c'est la responsabilité du jour, il peut être qualifié ici d'outil pédagogique.

Éléments d'éclairage

La définition de la notion d'outils permet de rassembler des éléments très différents : les outils physiques (manuels, stylos...), les outils psychologiques (langage...) et les outils symboliques (système de signes...). Nous insisterons principalement ici sur la première dimension en évoquant le rôle psychologique de l'outil.

Au sein des outils d'enseignement, les outils physiques peuvent être catégorisés selon des principes diversifiés. On peut ainsi, par exemple, les répartir en deux classes, à partir de leur lieu de conception. Dans la première, on peut ranger ceux qui sont conçus pour l'école : les manuels, par exemple, sont des outils fondamentalement scolaires qui n'ont que peu d'existence en dehors des situations d'enseignement et d'apprentissage. Parmi ces outils, certains, comme les cahiers ou le tableau, sont à l'œuvre dans plusieurs disciplines, alors que d'autres sont spécifiques à certains enseignements (tubes à essais, ballons, rapporteur...). On peut ranger dans une seconde classe les outils conçus hors de l'école et transformés par elle : les images biomédicales

(telles les radiographies ou les échographies), par exemple, ont été développées pour des usages médicaux, mais sont transformées pour devenir des outils d'enseignement et cette nécessaire transformation de l'objet assure la possibilité d'un usage scolaire ; les oeuvres littéraires, les articles de journaux ou encore les logiciels de mise en page peuvent également être rassemblés dans cette catégorie.

D'autres classifications peuvent évidemment être proposées (outils anciens/récents, outils de l'élève/du maître...). Selon les diverses classifications proposées, quelle que soit la catégorie, les outils sont censés participer à l'enseignement et aux apprentissages de la discipline en jeu. Ils ne peuvent donc pas être définis uniquement par leurs aspects physiques mais leurs utilisations et les pratiques associées doivent être prises en compte. Cette ouverture définitionnelle permet d'intégrer l'enseignant, les élèves et les parents d'élèves qui peuvent tour à tour manipuler les mêmes objets physiques. L'outil n'imposant pas toujours de pratiques particulières, chacun peut l'appréhender différemment en fonction de son positionnement et des fonctions qu'il lui attribue. Est-ce dans ce cas le même objet didactique ? Certes, l'objet physique ne change pas mais la prise en compte des actions du sujet, des fonctions accordées à l'outil font varier les contours de sa définition : c'est le cas, par exemple, du cahier, dont l'usage diffère selon les enseignants et/ou les enseignements mais aussi selon les acteurs (enseignants, élèves, parents n'en ont pas le même usage) (Chartier, 1999) ; autre exemple : la règle graduée, utilisée en mathématiques pour mesurer, peut servir dans d'autres matières uniquement à souligner ou à suivre les lignes d'un texte pendant sa lecture. L'outil sera donc appréhendé au-delà de son existence physique, en intégrant les gestes, les pratiques et les représentations qui lui sont associés par les différents intervenants dans les situations d'enseignement et d'apprentissage.

Les premières recherches didactiques ont privilégié des entrées par des questions centrées sur les contenus d'enseignement. Lorsque les outils étaient étudiés, ils l'étaient en lien avec ces axes d'observation. Les manuels scolaires ont fait l'objet de nombreuses recherches portant sur les contenus de savoirs en jeu et leur mise en texte. De là des questions se sont posées sur la compréhension de ces documents par les élèves, les obstacles liés à ces écrits et les compétences multiples exigées par ces pages de manuels (Ginsburger-Vogel, Astolfi, 1987). C'est le manuel comme objet porteur de savoir qui était analysé en excluant une interrogation sur son utilisation et son fonctionnement dans la classe (par exemple, le manuel peut être utilisé en continu, fonctionnant presque comme outil de programmation de l'enseignement, ou de façon sporadique, au gré des besoins de l'enseignant). L'entrée par les outils permet d'interroger autrement l'enseignement et les apprentissages des différentes disciplines en se basant sur les fonctionnements de la classe. Les gestes, les pratiques, les actions, les situations de classes ont donc été intégrés aux éléments d'analyse.

Certains de ces outils ont été définis par des didacticiens comme des « aides didactiques ». Ces termes désignent « les instruments, sélectionnés ou élaborés par l'enseignant pour constituer des facilitateurs, à différents moments des activités didactiques » (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel, Tous-saint, 1997 :15). Pour ces auteurs, trois finalités sont attribuées aux aides didactiques. La première est la sollicitation de l'activité et de la réflexion personnelle des élèves, soit une aide à l'appropriation des savoirs et savoir-faire. La deuxième est le fait de rendre possible un travail autonome adapté à chaque élève et la troisième est de les familiariser avec des outils de communication liés aux différentes disciplines. Il semble que la notion d'outil permette ici d'englober les aides didactiques, mais également d'autres éléments. En effet, elle réunit les manuels scolaires, les différents documents écrits ou visuels, qui peuvent être définis comme des aides didactiques, mais aussi le tableau noir, les cahiers des élèves, ou encore des outils autres que physiques comme les outils langagiers par exemple (les débats, les exposés...). Les aides didactiques pourraient être alors définies comme la catégorie constituée par les outils physiques, pensés ou choisis par l'enseignant.

Ces outils, au-delà de leur caractère banal et quotidien contribuent, entre autres, à la construction de l'image de l'école, du travail scolaire mais aussi des différentes disciplines. Ils peuvent en effet, être des éléments de repérage des disciplines scolaires. Si nous reprenons ici l'exemple du cahier, toutes les disciplines présentes à l'école primaire n'ont pas de cahier. Même s'il existe de nombreuses variations dans le choix des cahiers, classeurs et autres supports à ces niveaux scolaires, les mathématiques et les sous-disciplines du français sont souvent liées à des cahiers qui s'étofferont au fil de l'année scolaire. Les disciplines telles que l'histoire, la géographie, les sciences... peuvent être par exemple rassemblées dans un seul et même classeur. Les enseignements d'éducation physique et sportive ne sont que très peu associés à des cahiers ou mêmes à des formes écrites. Ce choix matériel réalisé par l'enseignant est le reflet des objectifs qu'il se donne ou qui lui sont donnés par les instructions officielles, de la formation qu'il a reçue, de la fonction qu'il s'attribue, de ses représentations de la discipline, de l'école, des élèves, etc. Notons ici que toutes les didactiques disciplinaires n'ont pas investi cette notion avec le même intérêt. En outre, la présence des outils peut engendrer des actions différenciées. Par exemple, entrer dans une classe dans laquelle se trouve un tableau noir et une série de bureaux en bois, ou dans une classe avec un tableau blanc avec une série de paillasse blanches donne à penser et à mettre en place des formes d'activités différentes. Les outils participent ainsi à la construction chez les élèves des représentations des disciplines, de la conscience disciplinaire (Giguère, Reuter, 2003, Reuter, 2007) mais aussi des différentes formes du travail scolaire.

Cela nous amène à un aspect spécifique du rôle psychologique de l'outil, que met en valeur Bernard Schneuwly (1994 : 158) :

« Un outil médiatise une activité, lui donne une certaine forme, mais ce même outil représente aussi cette activité, la matérialise. Autrement dit : les activités ne sont plus seulement présentes dans leur seule exécution. Elles existent en quelque sorte indépendamment d'elle dans les outils qui les représentent et par là même les signifient. L'outil devient ainsi le lieu privilégié de la transformation des comportements : explorer leurs possibilités, les enrichir, les transformer sont autant de manières de transformer l'activité qui est liée à leur utilisation. »

Une telle représentation prend son sens dans une conception de l'outil, qui, par les actions qui lui sont associées, contribue à la transformation de la pensée et génère des processus psychiques (Vygotski, 1934/1997). L'outil, tel qu'il est défini dans cette théorie, est d'une part un intermédiaire entre le sujet et le milieu, et d'autre part un intermédiaire entre l'anticipation d'une action et sa réalisation. Chacun peut agir sur son milieu à l'aide d'outils matériels, mais peut aussi agir sur ses pairs et sur lui-même à l'aide d'outils mentaux ou intellectuels (comme le langage ou les genres par exemple). Le maniement de ces différents types d'outils résulte d'apprentissages qui sont spécifiques dans la mesure où ils peuvent être référés à des exigences intellectuelles particulières. Il est possible de rapporter cela aux différentes disciplines, et de prendre par exemple la conception du schéma. Il est construit différemment dans un cours de français et dans celui de biologie. Les objectifs n'étant pas les mêmes, les outils intellectuels et les processus psychiques en jeu se distinguent également.

Problèmes, questions, débats

L'intégration de nouveaux outils à l'école peut reconfigurer l'enseignement. C'est le cas pour l'enseignement de l'écriture qui a été profondément transformé lorsque certains outils ont pu être accessibles à tous. La baisse du prix du papier et la généralisation des plumes en métal a ainsi révolutionné cet enseignement. Même s'il n'est pas toujours question de révolution, des modifications importantes ont eu lieu avec l'introduction en classe de machines à calculer de plus en plus puissantes, d'ordinateurs (classes papiers) ou même d'outils de correction tels que les effaceurs ou les flacons de « blanc ».

Même si la notion d'outil traverse la plupart des recherches en didactique, elle n'a pas encore été beaucoup travaillée. Bien sûr, certains outils comme les manuels scolaires par exemple ont fait l'objet de nombreux travaux (Choppin, 1992), mais ces études, comme nous l'avons vu, se sont portées davantage sur le manuel en tant qu'objet résultant du processus de transposition didactique. Dans les différentes didactiques disciplinaires, l'entrée par les outils dans leur fonctionnement au sein de la classe est une orientation récente qui permet d'appréhender autrement l'enseignement et les apprentissages des différentes disciplines. Avec ces nouvelles recherches, des répercus-

sions peuvent être envisagées dans la formation des enseignants. Ainsi, aujourd'hui, les outils sont très présents dans les discours des formateurs, mais leurs potentialités demeurent souvent associées à des questions générales telles que la motivation ou l'autonomie. Les investigations d'ordre didactique peuvent renouveler ces points de vue en proposant des approches spécifiques aux savoirs disciplinaires en jeu à l'école.

Selon les modes de travail pédagogiques et les objectifs visés, les outils peuvent varier au sein des classes. Ainsi des outils individuels (cahiers, fiches d'autoévaluation...) ou collectifs (affiches, tableau, cahier de la vie de classe...) seront plus ou moins développés et diversifiés. Cependant il est important de préciser qu'un même outil (le système de classement des classeurs par exemple) peut constituer, pour certains élèves et selon les moments, une aide alors qu'il fonctionne pour d'autres en termes de gêne ou d'obstacle. Prendre cela en compte permet d'observer plus finement les fonctionnements des outils au regard de la diversité des élèves en se gardant de toute illusion et de toute généralisation *a priori*.

Comme nous l'avons évoqué précédemment avec B. Schneuwly, il est possible d'élargir la notion d'outil en évoquant, à la suite de L. Vygotski (1934/1997), l'outil (ou l'instrument) psychologique. Michel Brossard (1998/2002 : 38) le définit ainsi :

« Par ce terme, il convient d'entendre, outre les signes linguistiques, l'ensemble des signifiants qui permettent aux hommes d'exercer un contrôle sur leurs propres comportements. Vygotski donne une liste, aujourd'hui connue, d'exemples d'instruments psychologiques : "Le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les oeuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc." (Vygotski, 1931/1985). »

Ces outils se caractérisent par le fait qu'ils cristallisent une histoire (ce sont des outils socio-culturels), des manières de faire... et permettent d'étayer le développement des fonctions psychiques supérieures (caractérisées notamment par la distance, la conscience, l'intention, la systématité...).

Bernard Schneuwly (1994) a tiré des conséquences didactiques de cette conception en proposant par exemple de concevoir le *genre textuel* comme un outil psychologique. Il établit ainsi l'analogie entre cet outil sémiotique et l'outil matériel :

« Un sujet, le locuteur-énonciateur [...], agit langagièrement (parler/écrire) dans une situation définie par une série de paramètres à l'aide d'un outil qui se trouve être ici un genre, un outil sémiotique complexe, c'est-à-dire une forme langagière prescriptive qui permet à la fois la production et la compréhension de textes [...]. Le choix du genre se fait en fonction de la définition des paramètres de la situation qui guident

l'action. Il y a donc bien ici un rapport de but et de moyen qui est la structure de base de l'activité médiatisée. »

Puisque l'outil peut être objet physique, psychologique ou symbolique, comment déterminer les limites de sa définition ? Qu'en est-il de l'exposition que visite une classe pour illustrer un cours ? Cet espace culturel devient-il par l'action et les pratiques scolaires un outil ? Mais encore, qu'en est-il des baskets en éducation physique et sportive ou du porte-manteau individuel à l'école maternelle sur lequel l'enfant non-lecteur reconnaît son prénom ? Ce dernier exemple, aussi banal soit-il, permet au tout jeune élève de produire un acte de transition entre l'extérieur et l'intérieur de l'école, entre sa posture d'enfant et celle d'élève. On voit donc qu'il existe une variété d'éléments considérables derrière l'appellation *outil* (c'est d'ailleurs la perspective au sein de laquelle se situe B. Schneuwly que nous avons cité précédemment). C'est pourquoi une des tâches importantes des didactiques pourrait résider en la spécification de cette notion et en la construction de catégories opératoires dans son champ de recherche.

■ Éléments bibliographiques

Chartier Anne-Marie (1999) : Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire, *Hermès*, n° 25, *Le dispositif entre usage et concept*, Paris, CNRS Édition, p. 207-218.

Choppin Alain (1992) : *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette.

Giguère Jacinthe, Reuter Yves (2003) : Les cahiers et classeurs et la construction de l'image de la discipline à l'école primaire, dans Jaubert Martine, Rebière Maryse, Bernié Jean-Paul, dir. : *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Actes du colloque pluridisciplinaire international, Bordeaux. [CDRom]

Ginsburger-Vogel Yvette, Astolfi Jean-Pierre (1987) : Sur la lecture des manuels de biologie, *Aster* n° 4, *Communiquer les sciences*, Paris, INRP, p. 33-63.

Plane Sylvie, Schneuwly Bernard, dir. (2000) : *Repères* n° 22, *Les Outils d'enseignement du français*, Paris, INRP.

Schneuwly Bernard (1994) : Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontologiques, dans Reuter Yves, dir. : *Les Interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, p. 55-174.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Conscience disciplinaire ■ Disciplines scolaires ■ Enseignement.

PÉDAGOGIE

Première approche de la notion

On désigne généralement par pédagogie un mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissages qui s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations de classe, liées aux relations entre enseignant et apprenants et/ou entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation, etc., sans prendre en compte spécifiquement les contenus disciplinaires.

Selon ses visées, l'approche pédagogique peut se présenter sous une forme théorique (elle décrit les modèles pédagogiques ou analyse l'action et les pratiques pédagogiques) ou prescriptive (elle recommande telle ou telle façon de faire).

Éléments d'éclairage

La pédagogie s'oppose d'une certaine manière à la didactique : historiquement la pédagogie est première, les didactiques se constituant progressivement à partir des années 1970 à partir de préoccupations praxéologiques et épistémologiques sur les contenus de savoir scolaires, leurs spécificités disciplinaires et les incidences que ces spécificités peuvent avoir sur les apprentissages et l'enseignement. Mais cette répartition des champs est contemporaine : bien avant l'émergence des didactiques, à la fin du XIX^e siècle, la pédagogie se souciait aussi des contenus scolaires (voir le *Dictionnaire Pédagogique et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson). Entre autres thèses sur la filiation entre les didactiques et la pédagogie, Alain Marchive (2008) avance que les didactiques seraient héritières du courant de la pédagogie scientifique, qui reposait sur un modèle de recherches expérimentales. Ce courant, qui s'est développé au début du XX^e siècle, a été particulièrement théorisée en Belgique par Raymond Buyse (voir son ouvrage de 1935, *L'Expérimentation en Pédagogie*). Mais l'apparition des didactiques a produit une restructuration des champs d'étude en partageant les objets de recherche.

Les deux approches, pédagogique et didactique, se côtoient aujourd'hui dans les Sciences de l'Éducation mais avec des centres d'intérêt différents. La pédagogie construit des modèles de l'enseignement et de l'apprentissage en clarifiant les grands principes fondateurs, en posant la question des finalités et des valeurs de l'enseignement, en déterminant différentes théories de l'apprentissage et de la socialisation des individus en construisant l'histoire des mouvements pédagogiques. Du fait de ces objets multiples, la pédagogie emprunte à la philosophie, à la psychologie et à la sociologie (voir, par exemple, le rôle d'Emile Durkheim à la naissance de ce qu'on appelait alors « la » science de l'éducation). Parallèlement à ces dimensions théoriques, elle traite également des pratiques avec une visée descriptive ou prescriptive en analysant le travail pédagogique et ses composantes (Morandi, 2002). Les didactiques, elles, sont en relation étroite avec les champs des disciplines particulières (universitaires ou scolaires) : à partir de ces disciplines (les mathématiques, la biologie, l'histoire, la littérature, la linguistique ou la grammaire, etc.), elles interrogent les contenus de savoir et les savoir-faire qui sont concernés par l'enseignement et par les apprentissages scolaires (dimension épistémologique, histoire des disciplines scolaires, etc.) et décrivent les relations entre ces contenus, les apprentissages (d'où l'intérêt que les didactiques portent également à la psychologie et à la sociologie) et les formes d'enseignement. Les deux approches, pédagogique et didactique, rendent compte de deux regards différents sur les situations de classe, qui sont vécues par les sujets didactiques, la plupart du temps, comme indissociablement pédagogiques et didactiques.

L'opposition entre les deux approches doit être modulée par deux constats qui les rapprochent. Le premier est que ces deux termes sont pris dans les mêmes ambiguïtés sémantiques : quand on les emploie, cherche-t-on à désigner des pratiques d'intervention dans les classes ou des recherches sur les pratiques (Reuter, 2011b : 41) ? Le second, articulé au premier, est que la pédagogie comme les didactiques sont traversées de la même manière par des points de vue différents selon les espaces institutionnels de la recherche, de la formation ou de la prescription. Dans les deux champs, on peut observer une tension entre, d'une part, description / explication de ce qui est et, d'autre part, prescription de ce qu'il convient de faire en fonction de valeurs, de principes, d'opinions plus ou moins fondées, de choix politiques, voire d'idées « à la mode ». Ainsi, l'étude des dispositifs d'enseignement (pédagogie par objectifs, par compétences, pédagogie de projet, pédagogie différenciée, etc.) et l'analyse des types d'apprentissages qu'ils peuvent ou non susciter peuvent donner lieu à ces glissements de perspective. Deux exemples : les modes de travail pédagogique (MTP) décrits par Marcel Lesne (1977/1994) ne sont pas à prendre comme des conseils pour enseigner ou former, même si l'on peut déceler une valorisation implicite du mode appropriatif (développement du « rôle d'agent social des personnes en formation ») ou du mode incitatif (développement de rapports coopératifs dans le travail de groupe), par

rapport aux rapports dissymétriques, peu valorisés, propres au MTP qui caractérise la pédagogie affirmative et interrogative. Les travaux de Philippe Meirieu sur le travail en groupe, la pédagogie différenciée (Meirieu, 1985), les spécificités de l'apprentissage (Meirieu, 1987), les dimensions éthiques de la pédagogie, etc., au-delà de leurs propositions théoriques, constituent des références pour les enseignants ou les formateurs qui peuvent y chercher réponse à leurs questions.

De leur côté, les didactiques, qui se sont constituées principalement comme disciplines de recherche, visent à construire des modèles d'intelligibilité des faits d'enseignement et d'apprentissage en fonction des contenus disciplinaires, et non directement à donner des conseils pour la classe. Si les didactiques ont aussi une dimension praxéologique (les situations d'enseignement et d'apprentissages sont à la fois leur point de départ et leur horizon d'attente, voir Reuter, 2005c), elles n'ont pas de manière dominante une visée de prescription, du moins dans la sphère où elles se constituent comme disciplines universitaires. Car, dans les sphères de la formation et de l'encadrement des enseignants ainsi que de la préparation aux concours de recrutement, se développent des discours didactiques à visée explicitement prescriptive. Dans les deux sphères, le mot didactique n'est pas à prendre dans la même acception. C'est un bon exemple des ambiguïtés sémantiques signalées plus haut.

La pédagogie est également intéressée par l'histoire des mouvements pédagogiques (les mouvements de l'éducation nouvelle : la pédagogie Freinet, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle, etc.), issus d'une configuration historique spécifique et structurés dans des formes associatives qui instituent et pérennisent les mouvements en tant que tels. Ces mouvements pédagogiques ont établi des techniques d'enseignement (Freinet, 1964), ont élaboré des philosophies éducatives liées soit à des visées politiques (Célestin Freinet) soit à des pratiques médicales (Maria Montessori, Ovide Decroly) soit encore à des théories philosophiques (John Dewey), etc. Ces mouvements pédagogiques interrogent les didactiques : ils se sont historiquement constitués à partir d'une critique de l'enseignement traditionnel pour donner une place centrale à l'apprenant dans le processus d'enseignement. Quelles relations entretiennent-ils aujourd'hui avec les didactiques qui interrogent également les relations entre apprenants et contenus disciplinaires (cf. les notions de représentations, de rapport à, etc.) ?

Problèmes, questions, débats

Les relations entre didactiques et pédagogie sont fortement controversées au sein des didactiques. Certains souhaitent la mort du discours pédagogique, pour faire advenir le « travail de civilisation » qui pourrait s'effectuer par l'avènement du didactique (Chevallard, 2010 : 145-146), d'autres proposent

de théoriser les relations entre pédagogie et didactiques, notamment en pensant leurs solidarités, au-delà de leurs différences (Reuter, 2011b).

Dans la perspective des nécessaires solidarités entre les deux points de vue, on peut dire qu'il est artificiel, comme le montrent aussi les lignes qui précèdent, de cantonner les unes à une centration sur les savoirs (à transmettre ou faire construire) et l'autre à une centration sur l'enseignement ou l'apprentissage, alors que dans les faits de classe les deux dimensions sont étroitement imbriquées. Par exemple, Isabelle Bloch (1999) montre comment le choix d'un mode de travail (le cours dialogué) conditionne les dimensions didactiques de l'activité de l'enseignant, ainsi que celle des élèves. Le professeur utilise ses connaissances mathématiques pour orienter le dialogue dans la direction qu'il souhaite prendre. Il ne peut donc vu la forme questions/réponses du dialogue, ni relever les procédures mises en œuvre par les élèves ni les interpréter comme signes de connaissances ou d'ignorances, ni faire dépendre la suite du cours de ce qu'il aurait reconnu chez les élèves et dont il aurait favorisé la verbalisation. Inversement, des décisions pédagogiques (interrompre un travail de groupe pour opérer une mise en commun provisoire) peuvent poursuivre des objectifs disciplinaires (formuler une contrainte, identifier des obstacles, etc.). Plus largement, l'inscription de pratiques d'enseignement dans les principes de la pédagogie Freinet peut amener à redessiner les contenus disciplinaires (Reuter, *dir.*, 2007).

Si la pédagogie est intéressée à la réflexion sur les valeurs et le rapport à la loi, les didactiques interrogent également les valeurs véhiculées explicitement ou implicitement par les savoirs scolaires et les modes d'organisation du travail des élèves. Si les didactiques se cantonnaient à la réflexion épistémologique sur les savoirs à enseigner, elles ne franchiraient pas les portes de la classe (Astolfi, Develay, 1989), elles deviendraient alors des corps de savoirs scolaires constitués en dehors de l'analyse des stratégies d'enseignement et d'apprentissages, en dehors d'une psychologie et d'une sociologie des apprentissages, ce qui les affaiblirait considérablement.

Il est vraisemblable, de même, qu'une réflexion pédagogique qui se déroulerait sans prendre en compte la nature des savoirs tournerait à vide, aboutirait à un certain fonctionnalisme qui ne produirait pas les effets escomptés. Peut-on mettre en pratique une évaluation formative des écrits dans la classe de français sans mener une réflexion approfondie sur la nature des savoirs et des savoir-faire convoqués par la production de textes ?

Le travail de Francis Ruellan est exemplaire de cette articulation entre pédagogie et didactique. Il nomme « mode de travail didactique » le dispositif complexe qu'il a construit pour identifier le développement de compétences narratives en situation ordinaire de classe (Ruellan, 1999). Les variations des modes de travail (individuel, collectif, par groupes) et des tâches (élaborer un projet, produire des textes, les analyser, les réécrire, seul ou à deux, élaborer des critères, les utiliser, etc.) sont indissociables d'une réflexion didactique

sur le développement des compétences d'écriture de contes à l'école élémentaire. Cette interaction très forte entre dimensions pédagogiques et didactiques fait dire à Yves Reuter (2005 : 201) que la pédagogie du projet, telle que mise en œuvre et analysée dans cette recherche, fonctionne comme « un analyseur de problèmes », rarement explicités en didactiques, comme la relation entre logique de la classe et logique des contenus. C'est dire que la recherche didactique peut avoir besoin de l'analyse pédagogique pour mieux cerner certains de ses implicites.

Une des questions qui se pose, outre ces interpénétrations de points de vue différents, est la question de la hiérarchisation des relations entre pédagogie et didactique : les visées généralistes et transversales de la pédagogie englobent-elles les visées plus spécifiques des didactiques ? Ou la question des décisions pédagogiques découle-t-elle des problématiques didactiques ? Les réponses à ces questions diffèrent selon l'ancrage de ceux qui les posent : un didacticien comme Jean-François Halté (1992 : 6-9) opte pour la deuxième question, une pédagogue comme Marguerite Altet pour la première (Altet, 1994).

■ Éléments bibliographiques

Altet Marguerite (1994) : *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF. Voir le chap. 1, « Les fonctions pédagogiques et didactiques de l'enseignant ».

Lesne Marcel (1977/1994) : *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF/L'Harmattan.

Marchive Alain (2008) : *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Meirieu Philippe (1987) : *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF

Reuter Yves (2011) : Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire, dans Daunay Bertrand, Reuter Yves et Schneuwly Bernard, dir., *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur, 35-60.

Ruellan Francis (1999) : Un mode de travail didactique pour « l'enseignement » de compétences en production d'écrits, *Spirale*, n° 3, *Apprendre l'écrit*, p. 3-73

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Didactiques ■ Enseignement ■ Système didactique – triangle didactique.

PRATIQUES EXTRASCOLAIRES DES ÉLÈVES

Première approche de la notion

Peut-on penser les relations entre l'école et le reste de la société en méconnaissant les pratiques des élèves lorsque celles-ci ne relèvent pas de prescriptions ou de recommandations scolaires ? Peut-on comprendre les apprentissages et les performances des élèves dans l'ignorance de ces mêmes pratiques ? Faut-il ou non que l'école prenne en compte les pratiques extrascolaires des élèves ? Et si tel est le cas, pourquoi et comment ? Ces questions traversent en fait l'école depuis sa fondation et génèrent des débats récurrents, qui sont d'autant plus passionnés lorsque la société a l'impression de vivre une situation de crise de l'école. Mais, avant d'étudier quels sont les positions et les arguments en présence, il convient de préciser que les pratiques extrascolaires des élèves désignent ce qui est reconstruit (par les enseignants, par les chercheurs...) quant à ce que font les élèves en dehors des injonctions de l'école.

Éléments d'éclairage

De fait, si cette notion est nécessaire, aussi bien pour penser les relations entre le scolaire et le non-scolaire que pour penser ce qui, dans ces relations, est susceptible de favoriser ou de faire obstacle à la constitution du sujet apprenant et aux apprentissages, elle n'est pas simple à construire et cela pour plusieurs raisons. En effet, différentes catégorisations des pratiques sont souvent confondues au travers de l'emploi du terme « extrascolaire ». Il y a ainsi ce qui se situe à l'extérieur de l'école, envisagé en tant que lieu, qu'espace matériel ; c'est par exemple ce que font les élèves à la maison ou dans la rue. Mais il y a aussi ce que font les élèves de non prescrit ou de non recommandé par l'école envisagé comme espace institutionnel. Ces deux catégories ne se recoupent pas. Ainsi, en dehors de l'école envisagée comme espace matériel, il peut y avoir des pratiques scolaires (les devoirs à la maison) et, au sein de l'école, il peut exister des pratiques qui ne répondent pas, voire qui contreviennent, aux injonctions scolaires (écrire en cachette une lettre d'amour, par exemple). En fait, dans la majeure partie des recherches, quand on traite des pratiques

extrascolaires des élèves, on a tendance à agglomérer ces deux catégories en se référant aux pratiques non scolaires réalisées en dehors de l'école.

Concernant les relations entre l'école et les pratiques extrascolaires des élèves, on pourrait dire — au risque de schématiser à l'extrême — que deux grandes thèses s'affrontent depuis les origines de l'école. Pour la première, il convient de ne pas laisser pénétrer les pratiques extrascolaires au sein de l'école. Deux arguments sont privilégiés. D'abord le fait que l'école se serait justement constituée en prenant ses distances avec les univers familiaux et professionnels afin de garantir des fonctionnements propices à l'étude : tranquillité, neutralité, suspension de l'exigence de rentabilité, possibilité de prendre des risques et de commettre des erreurs, temps conséquent... Réintroduire les pratiques extrascolaires serait donc susceptible de porter atteinte aux principes mêmes de la *forme scolaire* et au bon fonctionnement des apprentissages. De plus, l'enseignement viserait, au moins en grande partie, à modifier ces pratiques considérées comme « pauvres » ou d'un faible intérêt. Dans cette optique, elles constitueraient plutôt des obstacles aux apprentissages visés et il conviendrait donc de les éradiquer. Sont évoquées ici certaines formes langagières (patois, langage familier...), la « culture de masse » (télé-réalité, hit-parade, presse à scandales...) ou encore des relations sociales qui seraient caractérisées par la superficialité ou la violence. Cette position s'articule souvent à une vision ascétique des études, à l'affirmation de valeurs traditionnelles et à une appréhension de la société et de son évolution loin de valoriser les pratiques extrascolaires. Elle participe fréquemment des discours sur la baisse de niveau et est, de fait, privilégiée dans les médias et les pamphlets sur l'école, florissants à chaque rentrée.

La seconde position, plus fréquente chez les didacticiens et les pédagogues, postule qu'il est impossible de négliger ces pratiques. D'une part en raison du fonctionnement même des apprentissages. En effet, au-delà de leurs divergences, la majeure partie des théories se rejoignent pour considérer qu'on apprend *avec* ce que l'on est, en intégrant donc ce qui est nouveau à ses structures de pensée, forgées au travers de son histoire. Cela explique l'intérêt porté aussi bien aux représentations qu'aux pratiques extrascolaires des apprenants. On apprend *grâce à* ou *malgré* elles mais, en tout cas, pas *sans* elles. D'autre part, d'un point de vue historique, force est de constater que, depuis sa fondation, l'école a multiplié les passerelles entre univers scolaire et extrascolaire : correspondances, sorties (musée, théâtre, bibliothèque...), intervenants extérieurs (notamment dans les domaines artistiques), classes vertes, exposés des élèves appuyés sur leurs expériences, travaux sur la presse ou la chanson... La clôture de l'école tient donc, au moins en partie, plus d'un mythe que de fonctionnements réels. De surcroît, les tenants de cette thèse notent, en s'appuyant sur nombre de travaux de sociologie, que « l'indifférence aux différences » (selon l'expression de Pierre Bourdieu et de Jean-

Claude Passeron) mise en place par l'école n'empêche pas, loin de là, un échec socialement différencié. Complémentairement, nombre de travaux récents en sociologie, en ethnologie ou en didactique, ont pu montrer, qu'y compris dans des milieux considérés comme très défavorisés, les pratiques culturelles — par exemple de lecture, d'écriture ou de mesure — étaient plus diversifiées et plus riches qu'on ne le pensait avant d'avoir effectué de véritables recherches sur ces questions.

Si donc, selon cette position, on ne peut enseigner sans tenir compte de ces pratiques, on peut, de surcroît, en escompter quelques bénéfices non négligeables, tels les trois *effets* formalisés par Reuter (2001b). Tout d'abord un *effet de connaissance* dans la mesure où l'objectivation de ces pratiques extrascolaires peut permettre de modifier l'image qu'ont les enseignants des élèves. Par exemple, en matière d'écriture, Marie-Claude Penloup (1999) a pu montrer, au travers de la première enquête d'envergure sur les pratiques extrascolaires des collégiens que, contrairement à nombre d'idées reçues, celles-ci étaient massives et diversifiées. Par voie de conséquence, cette connaissance peut aider à spécifier jusqu'où et comment l'enseignement peut prendre appui sur ce socle. *L'effet de reconnaissance*, conséquence du premier, consiste en une valorisation des élèves — à leurs yeux et aux yeux des enseignants — dans la mesure où ils ne sont pas réduits à des manques ou à des pratiques stigmatisables. *L'effet passerelle*, quant à lui, consiste en une opérationnalisation possible de la connaissance et de la reconnaissance, au travers de stratégies pédagogico-didactiques visant à tisser des relations entre les cultures des élèves et la culture scolaire *via* l'appui sur des savoirs des élèves issus de leurs pratiques et la recherche de points communs entre les différents types de cultures.

À ces trois effets, il convient encore d'ajouter que l'interrogation sur les pratiques extrascolaires des élèves, leur mise au jour et leur analyse, permettent sans doute de porter un autre regard sur les pratiques scolaires elles-mêmes, en les dénaturisant et en analysant comment elles peuvent entrer en congruence avec les pratiques extrascolaires de certains élèves et en dissonance avec celles d'autres élèves, offrant ainsi une dimension interprétative possible à la différenciation de l'échec ou de la réussite. Ainsi, Bernard Lahire (1993), travaillant sur l'entrée dans l'écrit, avance l'hypothèse selon laquelle l'échec, en tant qu'il est socialement différencié, pourrait s'expliquer, au moins en partie, par l'écart entre le rapport au langage (distancié, formel...) mis en place au travers de l'enseignement et celui à l'œuvre dans les pratiques langagières de nombre de familles (lié aux situations, essentiellement conçu comme outil au service du sens et de l'efficacité, et donc, moins formalisé et moins mis à distance).

Il n'en demeure pas moins que cette prise en compte n'est pas sans soulever nombre de questions.

■ Problèmes, questions, débats

Le premier problème — et non le moindre — est sans nul doute celui de l'objectivation des pratiques extrascolaires. En effet, pour des raisons de faisabilité aussi bien que de déontologie, il est difficile de s'immiscer dans la vie des enfants et de leur famille en recourant à l'observation. Les chercheurs (et les enseignants) en sont donc généralement réduits à solliciter des déclarations avec tous les biais que cela peut induire. Mais, au-delà même du recueil et de son traitement, se pose la question de la *sélection* des pratiques avec plusieurs problèmes récurrents dans les études disponibles : celui de ne retenir que les pratiques les plus légitimées ou celles où l'activité scolaire constituée comme objet d'enseignement est la plus « visible » (lire un roman et non lire une recette de cuisine en préparant le repas) ; celui de ne retenir que les pratiques les plus acceptables au regard de l'éthique scolaire et de ses valeurs (le débat raisonné et respectueux de l'autre et non ses formes polémiques ou encore des tournures propres à des langues étrangères issues de livres et non de conversations « ordinaires ») ; celui de ne retenir que les pratiques les moins risquées pour l'enseignement, c'est-à-dire les moins implicantes quant aux contenus, afin d'éviter aussi bien les critiques des parents ou de l'administration que la focalisation des apprenants sur autre chose que les aspects formels (voir le cas du travail sur les histoires drôles). On voit ainsi, au travers des problèmes soulevés, que la sélection de certaines pratiques au détriment d'autres est susceptible de générer des effets opposés à ceux qui sont escomptés en excluant les pratiques les plus fréquentes, les plus typiques et les plus chargées de sens pour les apprenants.

Les modalités de la « prise en compte » pédagogico-didactique demeurent également à définir. En effet, les mécanismes de décontextualisation et de recontextualisation (au sein du scolaire) modifient radicalement les objets, ne serait-ce que dans leur matérialité (un fait divers se présente différemment dans un livre de lecture et dans le journal dont il est issu ; il en est de même pour une radiographie, « reproduite » dans un manuel de sciences, par rapport à son original), ainsi que les pratiques qui les accompagnent (qui sont restructurées par les déterminations liées à l'enseignement et à l'évaluation). Cela peut donc aboutir — à rebours des efforts souhaités — à une sorte d'aseptisation générant du désintérêt. Cela s'avère d'autant plus risqué dans les cas où une partie de la motivation tient à la liberté de choix et au fait que ce n'est justement pas scolaire (voir les paralittératures ou des succès éditoriaux tel *Harry Potter*). On s'expose alors, au lieu de capitaliser la motivation au sein de la classe, à la détruire en dehors de l'école en rendant ces objets de loisir ennuyeux (car scolaires) aux yeux de certains élèves.

Il faut enfin soulever un autre problème, lié d'ailleurs à celui de la sélection. Si on n'y prend garde, on peut en effet renforcer les inégalités que l'on souhaiterait combattre, et cela de deux manières : soit en privilégiant les pra-

tiques extrascolaires des élèves de milieux favorisés, soit en enfermant les élèves de milieux défavorisés dans leur culture d'origine dont on a vu plus haut qu'elle pouvait entrer en conflit avec les pratiques scolaires légitimes.

Comme on peut le constater, la prise en compte des pratiques extrascolaires des élèves pose la question des relations complexes entre culture(s) scolaire(s) et cultures extrascolaires. Il faudra sans doute encore de multiples recherches pour mieux préciser les mécanismes qui permettent de réduire les risques et les dérives et d'optimiser les bénéfices possibles, ainsi que pour cerner les effets des différentes formes de prise en compte ou de l'absence de prise en compte, les discours sur ce point étant le plus souvent encore des discours d'opinion.

Reste qu'il est indispensable de revenir sur la partition effectuée entre pratiques scolaires et extrascolaires qui, au-delà de ses vertus heuristiques, est sans doute trop simpliste. Nous avons déjà vu qu'il convenait de distinguer, d'une part les pratiques internes et externes à l'école et, d'autre part, les pratiques sollicitées et celles qui ne le sont pas. Mais cela est encore loin d'être suffisant. En effet, chacun de ces pôles est loin d'être monolithique : le scolaire est très diversifié (selon qu'on considère les pratiques en maternelle ou en terminale, en filière générale ou professionnelle, en lycée agricole ou militaire...) et le non-scolaire est encore plus diversifié. De surcroît, des institutions non scolaires peuvent fonctionner selon des modèles de pratiques proches de la forme scolaire (conservatoires, clubs sportifs...) et des relations peuvent être nouées entre les diverses institutions au travers de multiples pratiques collaboratives et d'échanges : visites de musée, sorties au théâtre, ateliers d'écriture animés par un écrivain, enseignants détachés... Tout cela amène donc, au moins dans un second temps, à relativiser la dichotomie que nous avons posée pour envisager les relations entre les pratiques sous forme de *continuum* et de *circulation*. Ainsi par exemple, nombre de pratiques scolaires trouvent leur source dans des pratiques extrascolaires et, de leur côté nombre de pratiques extrascolaires s'originent dans des formes scolaires, les interactions ne cessant d'être à l'œuvre sur la durée, ce qui rend les distinctions encore plus complexes à effectuer.

Éléments bibliographiques

Baudelot Christian, Cartier Marie, Deprez Christine (1999) : *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil.

Cohen Cora (2001) : *Comment l'enfant devient visiteur. Une nouvelle approche du partenariat École/Musée*, Paris, L'Harmattan (notamment les parties 1 et 2, p. 15-98).

Lahire Bernard (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Penloup Marie-Claude (1999) : *L'Écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.

Reuter Yves (2001) : Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux, *Repères* n° 23, *Les Pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, Paris, INRP, p. 9-31.

Revue française de pédagogie (2008) : *La culture des élèves : enjeux et questions*, n° 63, Lyon, INRP.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Apprentissages ■ Forme scolaire ■ Pratiques langagières.

PRATIQUES LANGAGIÈRES

Première approche de la notion

La notion de pratiques langagières est fondamentalement étrangère aux approches purement formelles et décontextualisées du langage. Cette notion désigne les usages du langage en ce qu'ils sont toujours contextualisés et situés physiquement, institutionnellement et historiquement. Elle permet de considérer que la capacité de langage n'est pas liée au seul agencement de formes linguistiques (au fonctionnement de la langue comme système de signes) mais à l'élaboration de significations et de modes de signification. Parler de pratiques langagières, c'est donc analyser les fonctionnements du langage en contexte, c'est s'interroger sur la production de sens et d'effets, c'est enfin interroger le rapport du sujet au langage et à la situation dans laquelle il est engagé comme sujet parlant/écrivain : les pratiques langagières sont construites dans les milieux sociaux dont l'individu est/se reconnaît membre et dans le contexte de l'interaction sociale où elles se déploient.

Éléments d'éclairage

La notion de pratiques langagières, bien que construite en linguistique et en sociologie, donc en dehors des didactiques, présente au moins quatre intérêts principaux pour les recherches en didactiques.

Elle permet d'abord de décrire *les spécificités des usages scolaires du langage par rapport aux usages extrascolaires*. L'école présente en effet des usages du langage qui se différencient des usages ordinaires. Parler/écrire à l'école, ce n'est pas que répondre aux questions de l'enseignant ou appliquer des consignes d'exercices. C'est, par exemple, faire des phrases complètes à l'oral pour montrer qu'on sait faire des phrases ; c'est justifier une réponse pour montrer qu'on sait pourquoi cette réponse est la bonne ; c'est expliquer comment on est arrivé à un résultat, et non seulement se contenter de l'exposer ; c'est écrire un texte en faisant comme si le destinataire de ce texte (qui en est aussi le prescripteur), à savoir l'enseignant, ne savait pas quel thème, quelle question, quels personnages, quelle histoire, etc., vont être la matière de ce texte ; c'est être capable de prendre la langue et le langage comme objet d'étude ; c'est être capable de verbaliser certaines opérations mentales, etc.

Ces usages scolaires du langage, caractérisés par l'explicitation, la justification, la décontextualisation, le métalangage, la réflexivité, etc., ne sont pas dominants dans bien des usages extrascolaires du langage.

Cela rencontre les thèses de Bernard Lahire (1993) pour qui les pratiques langagières scolaires, orales ou écrites, sont marquées par les exigences du langage écrit. Il propose les notions de « formes sociales scripturales » et « formes sociales orales » pour rendre compte de rapports au langage différenciés et socialement construits. Pour lui, les pratiques langagières scolaires appartiennent à un espace de pratiques sociales, historiquement déterminé, où dominent les formes scripturales, y compris à l'oral, et où se construit un rapport au langage qui le constitue comme objet d'étude (le langage *per se*, pour lui-même, dans la citation ci-dessous), y compris dans les interactions quotidiennes. Comme l'écrit B. Lahire (1993 : 190),

« L'école est (...) le lieu stratégique où l'on tente de rendre les êtres sociaux conscients du langage, en multipliant les angles d'attaque du langage *per se* grâce à des métalangages construits à cet effet, en pratiquant un travail systématique sur la langue au moyen d'exercices, de questions et de corrections sans cesse répétés, lieu où l'on essaie de transformer du même coup les pratiques langagières "quotidiennes", "spontanées" "ordinaires" (les guillemets sont importants) de ceux qui n'entretiennent pas le même rapport au langage »

Au-delà de ces fonctionnements généraux, la notion de pratiques langagières permet de *spécifier les fonctionnements disciplinaires*. Si, comme il a été dit précédemment, cette notion repose sur une mise en relation, relativement globale, des aspects langagiers, cognitifs et socialement ancrés des productions langagières, depuis peu, des recherches en didactiques interrogent les pratiques langagières scolaires et s'efforcent de décrire en quoi elles sont spécifiées par les disciplines scolaires. Ce travail porte surtout sur les pratiques scripturales, vues du point de vue de l'enseignant (quelles pratiques de l'écrit sont mobilisés ou suscitées en français, en mathématiques, en sciences, etc.), ou du point de vue de la reconstruction par les élèves des pratiques disciplinaires dominantes, approchée à travers leurs déclarations ou leurs productions écrites.

Ainsi, différentes recherches, reposant sur des observations de classe, des entretiens avec enseignants et élèves, permettent de mettre en évidence des éléments communs et des différences dans les pratiques d'écriture et de réécriture selon les disciplines et les niveaux des élèves. Le constat semble général, et cela quelle que soit la communauté éducative concernée : en dehors des cours de français consacrés à l'apprentissage de l'écriture, on fait écrire les élèves pour enregistrer des savoirs élaborés à l'oral, ou pour évaluer leurs connaissances. François Audigier (2000) montre qu'en histoire-géographie, à l'école élémentaire, l'écrit consigné dans le cahier, le « texte du savoir », est le plus souvent un résumé écrit au tableau par le professeur, synthétisant

les contenus jugés importants, les dates, le vocabulaire spécialisé, les définitions. L'activité d'écriture est une activité de copie ; lorsque les élèves sont associés à l'élaboration du résumé, c'est au cours d'échanges dialogués avec le professeur, dont on sait à quel point ils sont orientés par le questionnement magistral vers les formules attendues et pré-élaborées par l'enseignant. La production écrite est une transcription de l'oral, elle ne vient que très rarement en premier.

De leur côté, Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter (2002) ont établi, à partir d'un recueil de déclarations d'élèves en 6^e et en 3^e, que pour les élèves, l'écriture en français est « plus reliée aux formes qu'aux contenus » : phrases, mots, orthographe sont plus importants que plan et termes spécialisés. Au contraire, l'écriture en mathématiques, toujours selon ces collégiens, est caractérisée par une prédominance des idées, contenus et même démarches sur les aspects formels, qui lorsqu'ils sont mentionnées renvoient également à des contenus (termes spécialisés, formules, langage symbolique, etc.). En mathématiques, pour les élèves, il faut être bref et précis alors qu'en français on cherchera à écrire long. L'histoire-géographie et les SVT sont associés, plus que le français et les mathématiques, à la justification ; ce sont aussi des disciplines où le contenu est important, mais l'histoire-géographie se distinguent des SVT dans les déclarations de ces élèves, en ce qu'elles sont fortement associées à l'écriture et à la relecture (comme en français, il faut y écrire long) alors que les SVT semblent être, parmi les quatre disciplines interrogées, la discipline du collège où la relation à l'écriture est la plus faible.

Ces exemples mettent en évidence comment les disciplines scolaires sont articulées à des pratiques langagières (ici scripturales) spécifiques. Écrire dans le monde scolaire ne peut s'envisager comme une simple compétence transversale ou générique.

En troisième lieu, la notion de pratiques langagières permet de *penser certaines sources possibles d'échec*. La notion de pratiques langagières, proposée dans les années 1980 par Elisabeth Bautier, reprise, développée et largement exemplifiée dans son ouvrage de 1995, est issue des débats qui ont agité la communauté scientifique dans les années 1970-1990 suite à la diffusion de la théorie de Basil Bernstein (1975). Pour celui-ci, l'école, par les usages du langage qu'elle valorise, provoque la réussite ou l'échec scolaire des élèves, selon que leurs propres usages du langage, socialement et familialement construits, entrent ou non en concordance avec ceux développés à l'école. Cette théorie explicative a alimenté malgré elle, à cette époque, les théories du handicap socio-culturel, présenté comme cause majeure de l'échec scolaire (voir la controverse avec William Labov). Aujourd'hui, les recherches d'E. Bautier et de l'équipe CIRCEFT-ESCOL confirment cependant qu'il ne s'agit pas de penser les différences entre les élèves en termes de langue mais en termes de modes d'utilisation du langage et de rapport au langage, en intégrant de

manière centrale la question du sens de l'activité langagière pour les locuteurs, dans les situations où ils se servent du langage.

De son côté, B. Lahire a pu établir que l'échec scolaire des enfants des classes populaires n'est pas lié à un handicap en soi mais à la non-maîtrise de la forme scripturale scolaire. Il propose ainsi de comprendre l'échec scolaire des élèves issus des milieux populaires comme la « ré-appropriation des produits scolaires (énoncés, exercices, objectifs, leçons) selon des logiques non-scolaires » (Lahire, 1993 : 60).

Enfin, la notion de pratiques langagières peut *s'articuler avec d'autres concepts importants en didactiques*.

Ainsi, le concept de *rapport à*. La notion de pratiques langagières permet de penser l'actualisation dans des productions langagières (orales ou écrites) du rapport que le sujet entretient avec le savoir ou avec l'école et l'apprendre en général, avec le contenu précis des tâches à effectuer, avec les situations de travail et leurs caractéristiques matérielles, temporelles, institutionnelles, etc., avec l'image qu'il a de lui dans ces situations, les rapports qu'il a construits dans son histoire personnelle au langage (oral ou écrit), etc. Cependant, la notion de pratiques langagières oblige à observer plus spécifiquement les composantes langagières du « rapport à », en prenant en compte des dimensions particulières comme le rapport à l'écriture, le rapport à la situation d'interaction orale, etc.

On peut également interroger l'articulation de cette notion avec celle de *genres*. Les genres du discours sont décrits comme des phénomènes culturels, élaborés au cours de l'histoire et relativement stabilisés dans une société donnée à une époque donnée. Ils sont les cadres qui permettent d'identifier tout autant que de produire des discours en situation. L'école comme institution est une grande utilisatrice/productrice de genres, qu'ils soient importés du monde social ou produits à des fins d'apprentissages ou d'enseignement. L'analyse en termes de pratiques langagières permet de s'interroger sur la façon dont les sujets, définis comme sujets sociaux, s'emparent des genres et ce qu'ils font avec eux (Bautier, 1998). L'intérêt pour le sujet social (et non seulement scolaire) peut, dans certaines études, se focaliser sur les pratiques langagières des sujets dans la classe (les formes de violence verbale, cf. Romain, 2004) ou hors de la classe (les verlanes, les parlers jeunes, etc.), s'éloignant ainsi des contextes d'apprentissages disciplinaires, et donc des perspectives strictement didactiques.

Enfin, l'articulation théorique entre les notions de pratiques langagières et d'*interactions didactiques* est complexe : elle permet de délimiter des champs de recherche voisins mais qui sont faiblement interconnectés. La notion d'interaction didactique renvoie à l'analyse des interactions verbales dans la classe, aux interactions du maître et des élèves, *via* le langage, avec les objets de savoir ou avec les objets scolaires (que ce soit le tableau noir, la

règle et le compas, ou des systèmes sémiotiques comme les graphiques, les flèches, etc.). La notion d'interaction verbale a été principalement travaillée dans le champ des sciences du langage, mais elle est devenue progressivement une question didactique (Filliettaz, Schubauer-Leoni, 2008), en lien avec les théories psychologiques de l'activité. Cependant, ces études ne se réfèrent pas à la notion de pratiques langagières. L'expression « interaction didactique » est également souvent employée dans le champ du Français Langue étrangère. Concernant cette notion, Rouba Hassan (2012) montre fort bien le défi qu'elle pose aux recherches sur les interactions verbales, à savoir précisément quelles seraient les spécificités didactiques des interactions verbales en classe.

Quoi qu'il en soit, c'est l'ensemble des situations scolaires qui peut être décrit du point de vue de la notion de pratiques langagières : les élèves autant que les enseignants sont inscrits dans des champs de pratiques, et notamment langagières, qui déterminent les formes d'échanges, les modes de construction des savoirs, les objets langagiers présentés comme contenus d'enseignement/apprentissage, etc.

Problèmes, questions, débats

Il est difficile de discuter la notion de pratiques langagières tant elle semble aujourd'hui féconde. Il s'agira donc ici plutôt de signaler quelques éléments de difficulté qui peuvent se présenter lorsqu'elle est utilisée de manière simplificatrice.

Une première difficulté tient à la persistance, dans l'analyse des difficultés scolaires, des notions de handicap linguistique, de niveaux de langue, etc., elles-mêmes liées à un point de vue étroitement linguistique sur le langage (voir certains discours sur les difficultés des illettrés ou des élèves en échec d'apprentissage de la lecture). La notion de pratiques langagières oblige au contraire à considérer les productions non normées des élèves comme ne relevant pas exclusivement d'un manque de « maîtrise de la langue » (pour reprendre l'expression consacrée par les Instructions Officielles pour le français), mais comme le produit d'une situation de confrontation d'usages langagiers différents.

Une deuxième difficulté tient à l'idée que les pratiques langagières décriraient des caractéristiques stables des individus et indépendantes des situations (conception extrapolée, de nouveau, de la théorie de Bernstein). Très tôt, des linguistes comme Frédéric François (1980) ont mis en garde contre cette idée : la différenciation à l'intérieur d'un même groupe social selon les tâches et les situations de communication est importante, au moins autant, sinon plus, que les phénomènes de différenciation entre les groupes sociaux ; cette différenciation intragroupe empêche d'attribuer à des formes linguistiques spécifiques une interprétation cognitive générale. Cette considération importe particulièrement aux didacticiens qui explorent les pratiques

langagières spécifiques, et qui peuvent mettre en évidence que les différences entre élèves du point de vue langagier ne sont pas figées mais variables selon les tâches ou les situations de travail.

Un dernier problème lié à la notion de pratiques langagières tient à la difficulté d'avoir des critères précis et opérationnels pour la définir et la faire fonctionner pour analyser les productions langagières. Cette difficulté est la même que celle analysée et signalée dans ce même ouvrage à propos de la notion de rapport à.

■ Éléments bibliographiques

Bautier Elisabeth (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.

Bautier Élisabeth (2001) : Pratiques langagières et scolarisation, *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, p. 117-161.

Bernstein Basil (1975) : *Langages et classes sociales*, Paris, Éditions de Minuit.

Lahanier-Reuter Dominique, Reuter Yves (2002) : Écrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège, *Pratiques*, n° 113/114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, p. 13-129.

Lahire Bernard (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Filliettaz Laurent, Schubauer-Leoni Maria-Luisa, dir. (2008) : *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Activités-Pratiques ■ Pratiques extrascolaires des élèves
■ Rapport à.

PRATIQUES SOCIALES DE RÉFÉRENCE

Première approche de la notion

La notion de *pratique sociale de référence* a été élaborée et travaillée par Jean-Louis Martinand dans les années 1980. Il s'intéresse alors, dans le cadre d'une recherche en didactique des sciences, aux questions spécifiques liées à certains enseignements. Il interroge, entre autres, les liens entre les buts et les contenus de l'enseignement avec les situations et les tâches de pratiques existantes en dehors de l'école. Dans ce cadre, il pose le principe que des pratiques sociales peuvent servir de référence à des activités scolaires. Cette notion a donc pour fonction non seulement d'analyser les contenus et les activités d'enseignement, mais aussi d'en proposer.

Les trois aspects du concept se retrouvent dans le choix des termes : les *pratiques* renvoient aux activités « réelles » d'un espace *social* identifié, qui peut servir de *référence* pour la conception ou l'analyse d'activités scolaires.

Éléments d'éclairage

Pour l'enseignement scientifique, les pratiques sociales de référence peuvent être très variées. Martinand (1986) a listé, dans sa première définition, les productions industrielles ou artisanales, les activités domestiques, idéologiques et politiques, mais aussi la recherche scientifique fondamentale ou appliquée. Lorsque ce dernier champ sert de référence à la construction d'un objet d'enseignement, nous nous retrouvons face à un schéma proche de celui de la transposition didactique. En effet, Yves Chevallard (1985/1991) a défini ainsi le processus qui transforme un savoir savant en savoir à enseigner. Mais avec l'introduction des pratiques sociales de référence, la sphère de recherche n'est plus qu'une référence possible, parmi d'autres, et perd ainsi le statut exclusif qu'elle avait dans la théorie citée précédemment.

Dans cette perspective, l'intégration de la notion de pratiques sociales de référence dans la réflexion sur la construction des savoirs scolaires est un complément à la transposition didactique qui permet de répondre à une problématique spécifique. En effet, travailler avec le concept de transposition didactique incite à porter l'attention sur le savoir savant de référence et sur sa transformation en un savoir scolaire. La nature du savoir est donc centrale

dans ce processus. Intégrer le cadre d'analyse des pratiques sociales de référence pose les pratiques et les rôles sociaux comme éléments de référence sur le même plan que la nature des savoirs. Cette notion permet de surcroît d'interroger les pratiques scolaires au regard des pratiques sociales en questionnant notamment (Astolfi, Develay, 1989) :

- *l'objet de travail* (dans quel domaine ancre-t-on l'enseignement ?) ;
- *le problème scientifique* (quelle question décide-t-on de traiter ?) ;
- *les attitudes et rôles sociaux* (quelles images des sciences, et des pratiques associées véhicule-t-on ?) ;
- *les instruments matériels et intellectuels* convoqués ;
- *le savoir produit au cours et au terme de l'activité* (qui répondra au problème travaillé).

La référence n'est donc pas neutre. Elle intègre certains éléments et en exclut d'autres, essentiels pour d'autres cadres de référence. Ainsi, travailler en classe sur des questions en biologie végétale peut amener à construire des enseignements référencés aux pratiques de scientifiques, à celles d'ingénieurs agronomes ou de techniciens ou encore à celles de jardiniers. D'autres références pourraient être encore convoquées comme celles liées aux activités artistiques : le peintre dans sa création d'œuvres naturalistes ou l'écrivain.

Pour Martinand (1989), un des apports essentiels de la notion de pratiques sociales de référence est de permettre de poser les problèmes de la référence en termes :

- « [d'] *écarts* à analyser entre pratiques de référence possibles et activités scolaires (tâche de la didactique) ;
- [de] *choix* (politiques) à effectuer entre diverses pratiques de référence, choix dont la didactique doit éclairer les significations ;
- et [de] *cohérence* à assurer entre les buts et les moyens une fois les choix faits (fonction critique et constructrice des didactiques) ».

L'introduction de cette notion dans la réflexion didactique sur la construction des objets d'enseignement permet donc de questionner les ressemblances et dissemblances entre pratiques scolaires et extrascolaires. Une distance pourrait, par exemple, influencer sur le sens attribué par les élèves aux activités scolaires. Dans cette perspective, pour Michel Caillot (1993 : 158), la signification des activités didactiques doit être interrogée selon différentes approches : « L'histoire de la discipline de référence, son épistémologie et les pratiques sociales de référence qui font usage de cette discipline ». Or c'est rarement le cas dans la conception des programmes scolaires. Cela le conduit à parler d'un enseignement décontextualisé, caractérisé par :

- une *déshistorisation* : la dimension historique de la production des connaissances est souvent absente ;

- une *décontextualisation* : les situations didactiques sont souvent éloignées des situations élaborées par les scientifiques ;
- et une *désocialisation* : les activités didactiques ont peu de lien avec les pratiques sociales des chercheurs ou des ingénieurs.

On peut, pour mieux comprendre cela, prendre l'exemple de l'introduction des images biomédicales, pratique relativement récente à l'école dans l'enseignement de la biologie humaine. Une série d'images issues des biotechnologies a commencé à trouver sa place à l'école : les radios ou les échographies deviennent des supports d'enseignement. Les maîtres justifient souvent l'intérêt de travailler à l'aide de ces images par le fait qu'elles donnent du sens aux enseignements et motivent les élèves. Pourtant, si nous observons l'écart entre les pratiques de référence possibles et les activités scolaires, de nombreux éléments méritent d'être identifiés. Ainsi, les médecins ou les chercheurs connaissent précisément l'anatomie et les modes de production des radios pour pouvoir les lire, identifier les problèmes et faire des diagnostics. Or, à l'école, on ne partage pas ces connaissances et on se sert de ces images pour apprendre l'anatomie d'un corps sain. Par ailleurs, les techniques liées à la production de ces images ne sont que très rarement, sinon jamais abordées. L'observation de ces documents ne répond donc pas aux mêmes questions. Ainsi, il ne suffit pas de faire entrer à l'école des objets liés à des pratiques spécifiques pour introduire avec eux les questions auxquelles elles répondent. L'outil conceptuel que représente la notion de pratiques sociales de référence permet donc entre autres, d'appréhender et d'analyser l'objet scolaire construit.

■ Problèmes, questions, débats

Est-il possible de travailler à la construction d'objets scolaires en faisant appel à différentes pratiques sociales ? L'unicité d'une référence, ou du moins sa place dominante dans la construction d'un objet d'enseignement, favorise sans doute une construction cohérente. Un concept comme celui de « nutrition » ne sera pas défini de la même façon par un chercheur en biologie animale, un médecin, un nutritionniste, un sportif, ou un cuisinier. L'objet d'enseignement est donc souvent construit à partir d'une définition choisie, associée à une pratique sociale particulière.

Et si des questions telles que celles liées à l'environnement semblent avoir leur place à l'école, quelles peuvent être les sphères et les pratiques de référence de ces enseignements ? Les objectifs de tels cours s'orientent vers une responsabilisation des élèves, tandis que, lorsque nous interrogeons les savoirs « savants », c'est l'incertitude et le questionnement qui priment aujourd'hui dans le discours des experts. D'autre part, on peut penser que les références varient selon les disciplines et les objets de savoir (Johsua, Dupin, 1993). Ainsi, dans certaines d'entre elles, l'existence de savoirs savants

(c'est-à-dire reconnus socialement comme tels) ne pose aucun doute et contribue à la légitimité de la discipline scolaire (c'est le cas des mathématiques, par exemple). En revanche, dans de nombreuses autres disciplines, ce n'est pas le cas. Discutant les notions de transposition didactique et de pratiques sociales de référence, Samuel Johsua (1996a), parle de *savoirs experts* comme type de référence pour ces autres disciplines. Il s'agit de savoirs élaborés et pratiqués dans des institutions jouissant d'une moindre reconnaissance sociale, auxquelles n'est accordé ni le label de « savantes », ni le droit de juger « absolument » du bien, du vrai, des frontières d'un domaine... Il prend ainsi l'exemple de la musique avec la transposition scolaire du solfège, ou de la pratique d'un instrument. Cela entraîne sans doute des conséquences multiples, que ce soit sur la légitimité des disciplines, sur le rapport que les apprenants (et leurs parents) peuvent entretenir avec elles, ou encore sur les modes d'évaluation.

Cet élargissement des sources possibles enrichit en tout cas indéniablement l'analyse de la sélection, de l'élaboration et du fonctionnement des savoirs et savoir-faire scolaires ainsi que le montre Michel Develay (1995). Cela permet, outre la question de la transposition des savoirs, de préciser celle de la transposition scolaire de pratiques, professionnelles ou expertes, au travers d'une série de *modélisations*, issues de leur champ social d'origine et/ou propres à l'école.

■ Éléments bibliographiques

- Caillot Michel (1993) : Sens et situations didactiques en sciences expérimentales, dans Jonnaert Philippe, Lenoir Yves, dir. : *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 157-174.
- Develay Michel (1995) : Le sens d'une réflexion épistémologique, dans Develay Michel, dir. : *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF, p. 17-31.
- Johsua Samuel (1996) : Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? dans Raisky Claude, Caillot Michel, dir. : *Au delà des didactiques, le didactique*, Bruxelles, De Boeck, p. 64-73.
- Lebeaume Joël (2001) : Pratiques socio-techniques de référence, un concept pour l'intervention didactique : diffusion et appropriation par les enseignants de technologie, dans Mercier Alain, Lemoyne Gisèle, Rouchier André, dir. : *Le génie didactique, Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, p. 127-142.
- Martinand Jean-Louis (1986) : *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- Martinand Jean-Louis (1989) : Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* n° 2, p. 23-29.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Contenus d'enseignement et d'apprentissage ■ Disciplines scolaires ■ Transposition didactique.

PROGRAMMATION DIDACTIQUE

Première approche de la notion

On entend par « programmation didactique » le processus de planification temporelle des contenus d'enseignement d'une discipline. Dans son sens large, la programmation didactique est consubstantielle au système d'enseignement et constitue un des traits importants de la forme scolaire, qui envisage la découverte progressive des contenus d'enseignement dans le *cursus* scolaire : c'est le *curriculum*, qu'on peut définir comme l'ensemble des programmes disciplinaires. Dans son sens restreint, la programmation didactique est consubstantielle au système didactique, dont elle règle la chronogenèse : l'enseignant organise temporellement la découverte des contenus d'enseignement dans une durée plus ou moins longue.

Éléments d'éclairage

Tout système scolaire suppose une forme de programmation. Lié, d'une manière ou d'une autre, au développement de l'enfant, l'apprentissage scolaire se conçoit en quelques grandes étapes, qui forment le *cursus scolaire* ; la structure française actuelle n'en est qu'une des réalisations possibles, mais elle ressemble pour l'essentiel à beaucoup d'organisations scolaires dans le monde : maternelle, élémentaire, collège, lycée. Cette organisation en grandes étapes du cursus se double d'une répartition des contenus en disciplines — plus ou moins distinctes selon les niveaux (en maternelle, par exemple, les disciplines ne sont pas encore vraiment constituées et, dans l'évolution du cursus, leur configuration peut changer, dans le sens d'une plus grande spécialisation). Cette double organisation (chronologique et disciplinaire) structure le *curriculum*, qui désigne la programmation des contenus d'enseignement tout au long de la scolarité (avec de surcroît des différences selon les filières scolaires : enseignement général ou technique, enseignement ordinaire ou spécialisé, etc.)

La programmation didactique concerne la programmation des contenus selon chaque discipline et aux différentes étapes de la scolarité : c'est ce que l'on appelle *programme* ou *curriculum disciplinaire*. Dans de nombreux pays, le programme prend valeur de texte réglementaire (imposé par l'instance

politique). Dans les pays où un programme officiel est imposé par l'instance politique, la programmation didactique peut varier : pour prendre deux exemples contrastés, la France détermine un programme identique pour l'ensemble du territoire national, alors qu'en Suisse, chaque canton décide de la programmation.

Une autre variation s'observe sur la nature des contenus qui fondent la programmation : on peut envisager une programmation organisée autour des savoirs ou autour des compétences ; le Québec organise depuis longtemps la programmation autour de compétences et si la France a longtemps privilégié les savoirs comme organisateurs des programmes, la tendance est clairement à un infléchissement vers les compétences (cf. le « socle commun de connaissances et de compétences » en parallèle des programmes). Cet infléchissement est le fruit d'un long processus, qui a conduit, dans la plupart des pays occidentaux, à ce « nouveau pilotage des enseignements scolaires » (Lebeaume, 2011, p. 7), qui a pour effet, en vertu d'une certaine transversalité des compétences affichées, « un ébranlement voire une déconstruction des disciplines scolaires » dans la scolarité obligatoire (*ibid.*). La question de l'équilibre, dans la construction d'un curriculum, entre ce qui relève du disciplinaire et ce qui l'excède (des compétences transversales aux contenus d'enseignement non identifiés disciplinairement) est au cœur des travaux de *didactique curriculaire* (Martinand, 2003), qui interroge — en prenant en compte les dimensions historiques de la constitution des disciplines et des curriculums — la construction des contenus scolaires.

Au niveau de la classe, une autre programmation didactique est à l'œuvre à l'école, celle de l'enseignant : il se doit en effet de programmer sur l'année les contenus d'enseignement qu'il se propose de faire découvrir aux élèves : on parle souvent, alors, de *progression*. Par ailleurs, s'agissant d'un contenu d'enseignement déterminé isolable (même s'il entretient évidemment des liens avec l'ensemble de la progression et du programme), l'enseignant envisage aussi une programmation didactique sur un temps plus court, sous forme d'un enchaînement entre situations, auquel on donne parfois le nom de *séquence* (en français par exemple) ou de *cycle* (en éducation physique et sportive par exemple). Cette programmation relève du travail de l'enseignant — dont elle en constitue une part importante et néanmoins cachée (Nonnon, Dolz, 2010).

Ces deux types de programmations didactiques (qui se distinguent selon que l'enseignant en est ou non responsable) peuvent évidemment entrer en conflit, quand la population scolaire de tel établissement ou de telle classe est considérée par les enseignants (à tort ou à raison d'ailleurs) comme ne correspondant pas à la population scolaire « moyenne » que visent les programmes. Philippe Perrenoud (1993), reprenant à son compte une distinction née de la psychologie du travail, propose de distinguer curriculum *prescrit* et curriculum *réel*, le premier étant ce que « les maîtres sont censés enseigner »

et que « les élèves sont *censés* étudier », le deuxième correspondant avec ce qui est réellement enseigné et étudié, fruit d'une sorte de « compromis avec la réalité ».

Mais au sein même d'une classe, un autre conflit peut apparaître entre une programmation *a priori* et une programmation *en acte*, dans le cours même du processus d'enseignement et d'apprentissages : toute programmation *a priori* de contenus d'enseignement se trouve mise en péril par son application et l'enseignant doit, à chaque instant, reprogrammer les contenus en fonction de divers facteurs qui sont autant d'aléas du fonctionnement du système didactique (incompréhension des élèves, décalage entre le savoir supposé des élèves par l'enseignant et le savoir observé, surgissement d'une question d'élève qui n'entre pas dans la logique d'exposition du maître, etc.). C'est en ce sens que le maître peut être considéré comme un « chronomaître » (Sensevy, 2001 : 210), en ce qu'il doit « gérer en continu le micro et le macro temps didactique de la classe : il peut décider par exemple d'arrêter le travail dédié à une notion, pour passer à la notion "suivante" sur l'axe du temps » : tel est le « travail de gestion de la chronogenèse » de l'enseignant (*ibid.*)

■ Problèmes, questions, débats

Ces deux formes possibles de *conflits* portent en elles des éléments de discussion de la notion de programmation didactique. Comme l'a montré Yves Chevallard (1985/1991), le processus de programmation, qui relève de la transposition didactique, est en fait une *mise en texte* du savoir. Or cela relève en partie d'une fiction : si le texte du savoir a un début et procède séquentiellement, le savoir, lui, peut difficilement se faire assigner un *début* (il y a toujours un savoir nécessaire préalable à l'acquisition d'un savoir) et ne procède pas de façon *séquentielle* : « Il n'est pas vrai qu'un savoir, aussi "objectif" soit-il, puisse se "dire" de A jusqu'à Z » (*ibid.* : 63). Mais surtout, ajoute Chevallard,

« Il s'en faut de beaucoup [...] que le procès d'apprentissage soit *séquentiel* : l'ordre d'apprentissage n'est pas isomorphe à l'ordre d'exposition du savoir, *l'apprentissage du savoir n'est pas le décalque du texte du savoir.* »

Autrement dit, la progression prévue par l'enseignant correspond rarement à la progression des apprentissages, dans la mesure notamment où le temps des apprentissages n'est pas linéaire ni progressif.

Si donc la programmation didactique est une nécessité, comme on l'a vu, elle ne saurait suffire à penser l'enseignement et l'apprentissage de contenus : les didactiques ont précisément pour fonction de décrire les écarts possibles entre une programmation *a priori* et les conditions d'enseignement et d'apprentissages, autrement dit de mettre en garde contre l'illusion d'une projection possible de la programmation sur l'enseignement et surtout sur les apprentissages effectifs des savoirs. Aussi est-il nécessaire de distinguer

programmation prescrite (*a priori*) et réelle (*en acte*). Les travaux de l'équipe de didactique du français de Genève sur la *séquence didactique* vont dans ce sens : fondée *a priori* sur la détermination d'un objet enseignable et sur une logique de progression des contenus qui lui sont associés, la séquence didactique essaie de prendre en compte, dans son élaboration, les possibilités de modification qu'entraîne toute mise en situation de cet objet (pour un exemple : cf. Dolz et Schneuwly, 1998).

En général, la programmation didactique que prend en charge l'enseignant reste fondée sur des contenus qu'il détermine *a priori* (en rapport avec les programmes), quel que soit le degré de souplesse qu'il se donne lui-même pour prendre en compte les réactions des élèves. Sur ce point, la rupture est franche dans la pédagogie Freinet ou dans la pédagogie du projet, qui envisagent plus une programmation d'*activités* que de contenus, laissant une part importante aux élèves dans la détermination des contenus, en fonction de leur questionnement propre. Par exemple, dans une école du Nord de la France pratiquant la pédagogie Freinet, sont mises en place des séances de « recherches mathématiques » en cours moyen 1^{re} année, où les élèves sont invités à se mettre en recherche individuellement, sur une question de leur choix, puis à présenter à la classe les résultats de leurs recherches, ce qui aboutit à une discussion (voire à une recherche) collective et à des ajustements par l'enseignant des propositions des élèves, par rapport à l'enjeu disciplinaire (Lahanier-Reuter, 2005b) : ce sont les activités qui sont programmées, non les contenus, lesquels découlent précisément des résultats des activités. Autre exemple, en pédagogie du projet cette fois : Francis Ruellan conçoit son « mode de travail didactique », qui concerne l'enseignement et les apprentissages de l'écriture, comme une programmation de situations didactiques ; à la différence de l'exemple précédent, l'objet enseignable (tel type d'écrit) est déterminé à l'avance, mais les contenus dépendent des effets des situations mises en œuvre au sein de la séquence et donc des réactions des élèves aux situations proposées (cf. l'ouvrage édité par Yves Reuter, 2005, qui présente et discute les propositions de Ruellan).

La mise en activité des élèves concerne directement la programmation didactique : même quand celle-ci est organisée centralement autour des contenus, elle ne peut être pensée sans les activités qui en permettent la découverte aux élèves. Les deux aspects sont liés d'ailleurs en ce que les activités envisagées dépendent en partie de la conception même du contenu d'enseignement et de sa possible appréhension par les élèves ; c'est ce qui explique les variations dans la programmation didactique selon les époques ou selon les personnes. François Audigier (1999b) a montré par exemple, dans une enquête auprès de 712 enseignants du primaire, une différence dans les choix de programmation selon que l'on part du « local » (le contexte de vie des élèves) vers le « global » (le planisphère par exemple) ou l'inverse : ces manières de « faire "entrer" les élèves en géographie » dépendent de la

conception qu'ont les enseignants de la façon dont les élèves sont susceptibles de s'approprier le contenu disciplinaire (même si, selon l'auteur, les conceptions de la « géographie scolaire » ne diffèrent pas grandement d'un enseignant à l'autre).

Pour prendre un autre exemple en français, cette fois-ci plutôt dans le cadre d'une programmation prescrite aux enseignants, ce sont des conceptions différentes de l'écriture et de son apprentissage qui justifient que l'on suppose préférable, au début du ^{xx}^e siècle, de programmer l'apprentissage de l'écriture au primaire en allant du mot à la phrase puis au texte, alors qu'on juge possible actuellement de confronter rapidement les élèves à l'écriture complexe de textes dès les premiers apprentissages, avant même que l'élève sache graphier (notamment par la dictée à l'adulte). De même, ce sont des conceptions différentes de la lecture et de son apprentissage qui font passer d'une logique de la lecture progressive (on apprend d'abord à déchiffrer pour ensuite lire des textes de plus en plus longs) à une logique de la lecture comme pratique en partie indépendante du décodage (on lit des albums dès la maternelle, avant même de savoir déchiffrer).

■ Éléments bibliographiques

Lahanier-Reuter Dominique (2005) : Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet, *Revue française de pédagogie* n° 153, janvier-février-mars, *Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles*, octobre-novembre-décembre, Paris, INRP, p. 55-65.

Martinand Jean-Louis (2003) : L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire, *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, Ottawa, vol. 3, n° 1, p. 100-116.

Nonnon Élisabeth, Dolz Joaquim dir. (2010) *Repères* n° 41, *La notion de progression dans le pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège*, Lyon, INRP.

Perrenoud Philippe (1993) : Curriculum : le réel, le formel, le caché, dans Houssaye Jean, dir. : *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 61-76.

Reuter Yves, dir. (2005) : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Sensevy Gérard (2001) : Théories de l'action et action du professeur, dans Baudoin Jean-Michel, Friedrich Janette, dir. : *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 203-224.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Apprentissages ■ Enseignement ■ Pédagogie.

RAPPORT À

Première approche de la notion

Dans toute situation d'apprentissage (scolaire particulièrement, mais pas seulement), le sujet apprenant est confronté à des contenus d'enseignement qu'il doit maîtriser progressivement. Cette confrontation l'amène à donner du sens, à accorder une valeur aux contenus, autrement dit à supposer notamment leur utilité sociale, leur légitimité dans la situation d'apprentissage, leur pertinence dans la discipline. Ainsi, l'apprentissage des contenus d'enseignement est indissociable du *rapport* à ces contenus que construit l'apprenant.

Le concept de *rapport à* en didactiques désigne la relation (cognitive mais aussi socio-psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers : un rapport aux contenus qui ne correspond pas à celui que l'école envisage peut rendre difficile l'accès aux contenus enseignés.

Ce *rapport à* peut devenir lui-même un contenu d'enseignement, au même titre qu'un comportement ou qu'une attitude : dans la mesure où un apprenant peut n'avoir pas spontanément un rapport aux contenus d'enseignement qui en favorise l'apprentissage scolaire, on peut penser que c'est le rôle de l'école de l'aider à en construire un qui soit plus adéquat. Pour prendre un exemple, ce peut être un contenu d'enseignement du français au lycée que d'amener l'élève à un rapport distancié à la lecture d'un texte littéraire — rapport distancié qui, notamment, minore l'identification aux personnages au profit d'une attention à leur construction formelle.

Éléments d'éclairage

Le concept de *rapport à* est issu de travaux en sciences de l'éducation, élaborés au sein d'équipes pluridisciplinaires, qui croisaient essentiellement les approches psychanalytiques et sociologiques (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1989 ; Charlot, Bautier, Rochex, 1992).

Bernard Charlot (1997 : 94) propose, parmi d'autres possibles, la définition suivante du *rapport au savoir* :

« Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un "contenu de pensée", une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir — par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation. »

Si nous retenons cette citation pour examiner le concept, c'est qu'on y voit clairement apparaître deux dimensions qui en expliquent l'intérêt proprement didactique : la centration sur le sujet et la question des spécifications du *rapport à*.

L'intégration aux didactiques du concept de *rapport à* a permis à ce champ théorique, avec d'autres concepts (comme ceux de *conception*, de *compétence*, de *représentation*, etc.), de centrer davantage son programme de recherche sur la question du sujet.

Le concept de *rapport à* vise à appréhender le sujet comme individu, dans sa relation complexe au savoir, notamment scolaire. Cette visée veut se démarquer en partie d'une approche déterministe parfois attribuée (à tort du reste) aux théories sociologiques de la reproduction sociale (par exemple Bourdieu, Passeron, 1970) : si les positions sociales des élèves (définies notamment par la profession et la catégorie sociale de leurs parents) permettent de rendre compte statistiquement de leur devenir scolaire, elles négligent d'autres paramètres qui, en plus de leur position sociale, dessinent des façons particulières à chaque individu d'entrer en relation avec l'école, ses savoirs et ses pratiques ; c'est notamment ce qui explique les écarts entre certains trajets individuels et les tendances statistiques observées (pour un développement, voir Charlot, 1997 : chapitres 2 et 3).

Cela ne veut pas pour autant dire que le sujet est isolable et que la dimension sociale de son rapport au savoir est évacué. En effet, d'une part les pratiques sociales (y compris scolaires donc) sont déterminantes dans le rapport au savoir et ne relèvent pas d'une disposition du seul sujet cognitif. D'autre part, il est indéniable que le rapport au savoir, s'il est celui du sujet individuel, reste socialement différencié : c'est ce qui ressort des approches de Charlot, Bautier et Rochex (1992) ou de Bautier et Rochex (1998). Leurs études, menées dans des collèges et des lycées socialement contrastés, ont permis de mettre en lumière un écart tendanciel entre les élèves, selon les établissements, notamment pour ce qui est du rapport distancié au savoir (c'est-à-dire un rapport qui tend à objectiver et à décontextualiser le savoir, sans le tenir pour inhérent à la tâche en cours). Ces résultats entrent en concordance avec des recherches didactiques, par exemple sur le rapport à l'écriture (Barré de Miniac, Cros, Ruiz, 1993) ou à la lecture (Bucheton, 2000).

Dans toutes les études sur le rapport au savoir, on observe, comme dans la citation de Charlot ci-dessus, un double mouvement de généralisation et de spécification. La généralisation tient au fait que le rapport au savoir est en lui-même un rapport au langage et au monde : de ce point de vue, les travaux sur cette question doivent beaucoup aux diverses approches sociologiques qui ont étudié le rapport au langage des individus.

Mais, à l'inverse de ce mouvement de généralisation, une spécification des *rapports à* est possible — et souhaitable même, quand il s'agit de recueillir des données empiriques. Et c'est cette spécification qui peut intéresser particulièrement les didactiques, en ce qu'elle permet d'appréhender le rapport des élèves aux contenus disciplinaires particuliers, dans des situations précises, « rencontrées spontanément ou proposées dans le cadre d'une démarche didactique », comme le dit Christine Barré de Miniac (2000 : 101). Cette dernière envisage le « rapport à l'écriture », et en détermine les contours théoriques dans une perspective didactique. Elle reprend notamment les conclusions d'une étude (Barré de Miniac, Cros, Ruiz, 1993) qui faisait apparaître, à partir d'entretiens avec des élèves de collège, une « dualité de l'écriture » dans les représentations qu'ont les élèves de l'écriture (Barré de Miniac, 2000 : 113) :

« Pour les uns comme pour les autres existent, mais surtout co-existent deux mondes, deux univers d'écriture totalement disjoints et étanches. L'écriture, vue du point de vue des collégiens, est "deux" : il y a d'une part l'écriture pour soi, à la maison ou tout au moins en dehors de l'école, écriture fortement investie, et d'autre part une écriture pour l'école. C'est une accumulation de menus détails [...] qui conduit à poser cette conclusion. D'un côté chez soi la possibilité de "tout" dire, comme on veut, écriture fluente, de l'autre l'écriture sous contrôle (contrôle de la langue et contrôle de l'institution, perçue comme telle dans un groupe comme dans l'autre). »

Barré de Miniac modélise le concept de *rapport à l'écriture* en synthétisant les approches du rapport au savoir issues de diverses sciences humaines et les approches didactiques de l'écriture (notamment Dabène, 1987 et Reuter, 1996). Elle décrit les dimensions principales de ce rapport à l'écriture (en précisant que la liste n'est pas close et qu'il s'agit de ne pas les envisager chacune isolément, mais dans leurs interrelations) : l'investissement de l'écriture (l'intérêt affectif pour l'écriture), les opinions et attitudes à l'égard de celle-ci (qui sont le produit de représentations sociales), les conceptions de l'écriture et de son apprentissage (particulièrement la manière dont l'écrit est conçu comme transcription ou comme construction de la pensée), les discours sur l'écriture.

Si l'on s'intéresse à un autre contenu d'enseignement, dans la même discipline et dans un domaine proche, comme la lecture par exemple (Bucheton, 2000) ou la culture (Falardeau *et al.*, 2009), les transferts ne sont pas mécaniques : les caractéristiques du rapport à l'écriture ne trouvent pas à s'appliquer

directement au rapport à la lecture ou à la culture ; *a fortiori* quand on aborde des contenus de disciplines différentes. Ainsi, si l'on peut parler de façon générale d'un rapport au savoir, l'intégration de ce concept en didactiques a permis de mieux appréhender les rapports à des savoirs spécifiques, ancrés dans une discipline.

C'est pourquoi la conscience disciplinaire (autrement dit la conception que les apprenants ont de la discipline et de la manière dont les savoirs la structurent) est importante dans le rapport à un contenu d'enseignement comme à la situation didactique mise en place pour en construire l'apprentissage : la discipline scolaire engage en effet un rapport spécifique aux contenus. Cela veut dire aussi que le rapport personnel au savoir n'est pas séparable du contexte : le rapport à un même savoir peut n'être pas le même selon que l'on est en classe ou dans un groupe d'ami ou dans un lieu de culte, par exemple. D'où d'ailleurs la possibilité de tensions fortes chez le sujet, comme le montrent Sylvette Maury et Michel Caillot (2003), quand un rapport au savoir attendu par l'institution scolaire entre en contradiction avec un rapport au savoir fondé sur une croyance religieuse. Yves Chevallard (2003), de son côté, développe le principe selon lequel le rapport personnel au savoir n'est finalement appréhendable que par rapport à une institution donnée (au sens large de « dispositif social »), selon que le rapport personnel au savoir d'un sujet est ou non conforme au *rapport institutionnel* au savoir, c'est-à-dire au rapport au savoir qui devrait être idéalement celui des sujets, selon leur position dans l'institution. C'est ce qui explique qu'un même contenu puisse être enseigné à divers niveaux : si le contenu reste en apparence le même, c'est le rapport à ce contenu qui change ; Chevallard (*ibid.* : 86) cite par exemple un texte officiel sur l'enseignement des mathématiques, qui pose un « changement de rapport aux objets mathématiques » entre le cours moyen 2^e année et la 6^e ; on peut prendre aussi comme exemple une même fable de La Fontaine donnée en cours moyen 2^e année et en 1^{re} littéraire et qui n'engagera pas un même rapport à la lecture selon les niveaux d'enseignement : en primaire, primeront le récit et sa morale (présentée comme à valeur universelle), alors qu'au lycée, une connaissance du contexte pourra servir à la compréhension du texte et de ses implications idéologiques et politiques.

■ Problèmes, questions, débats

On a parlé jusque là du *concept* de rapport à. C'est que, dans certaines approches, il est effectivement construit avec une cohérence telle qu'il peut avoir un statut de concept dans la discipline qui l'envisage. Mais l'expression est en même temps d'un usage courant et peut parfois n'être pas franchement distinct d'autres notions proches : Isabelle Delcambre et Yves Reuter (2002 : 15), dans un article intitulé « Images du scripteur et rapports à l'écriture », montrent que cette question est souvent traitée sans pour autant faire toujours l'objet d'une approche théorique construite. Ils ajoutent :

« En témoignent aussi bien la multiplicité des termes en présence (*position, place, posture, point de vue, identité, identité énonciative, voire ethos, rapport à, énonciateur, position du scripteur, voire encore statut ou rôle...*), que les flottements désignatifs qui leur sont liés ou la faible définition d'un grand nombre d'entre eux. Cette situation tend à en faire un objet "attrape tout" : la mise en scène du sujet, ses rapports (au savoir, au langage, à l'écriture, aux tâches...), la mise en oeuvre de ces rapports, les diverses dimensions qui le structurent (cognitive, affective...), etc. En l'absence de limites ou de construction précise des composantes et de leur articulation, on court le risque d'une dilution conceptuelle. »

Si cette « dilution conceptuelle » s'observe dans plusieurs travaux où différentes notions sont utilisées concurremment, notamment celles de *rapport à* et de *posture*, il faut aussi observer des tentatives de clarification des contours de ces notions (sur ce double mouvement, voir Penloup, Chabanois, Joannidès, 2011).

Pour finir, il faut identifier un risque important en didactiques, qui serait un usage sans précaution de la notion pour déterminer les aptitudes des élèves et les enfermer ainsi dans une catégorisation qui, pour être possible, nécessite des investigations prudentes et complexes.

En effet, au moins deux risques sont envisageables par une collusion entre le concept de rapport à construit théoriquement et un usage courant du terme :

- par une réification de la notion, on peut rapidement supposer qu'il existe un *rapport à* décelable *a priori*, sans tenir compte des situations concrètes de l'enseignement et de l'apprentissage, ce qui ferait de la notion un équivalent du handicap socio-culturel, notion contre laquelle a été précisément construit le concept de *rapport à* : l'intérêt du concept réside notamment dans le fait de ne pas reporter sur l'élève seul ses propres difficultés, mais de prendre en compte le contexte (scolaire entre autres) dans lequel il évolue ;
- à vouloir déterminer un *rapport à* à partir des seules productions scolaires des élèves, on risque de le confondre avec une simple adéquation à la norme scolaire, posée *a priori* comme indiscutable, avec de surcroît un jugement évaluatif qui n'est pas compatible avec l'approche descriptive et compréhensive du *rapport à*.

Ces deux dangers sont assez visibles dans l'usage didactique de la notion de *rapport distancié au texte littéraire*, en usage dans certains travaux de didactique portant sur la littérature. Bertrand Daunay (2002 : 136) fait l'examen critique de cette notion en montrant comment ce qui est perçu comme rapport distancié au texte dans un commentaire n'est finalement souvent que la conformité à des principes théoriques et méthodologiques dominants dans l'approche scolaire du texte littéraire ; il interroge par ailleurs l'arbitraire qui préside parfois à l'identification des signes de distance (ou de non-distance)

cognitive dans une manière d'écrire : quelle marque linguistique ou rhétorique permet en effet de dire objectivement qu'elle est le signe d'une distance ou d'une non-distance cognitive ?

Cependant, comme le dit Barré de Miniac (2011 : 191) à propos du rapport à l'écriture, le concept de *rapport à* présente un intérêt « pour construire des connaissances utiles à la didactique, c'est-à-dire des connaissances permettant de fonder des démarches d'enseignement nouvelles et efficaces ». De fait, ajoute-t-elle, « s'interroger sur le rapport à l'écriture revient à s'intéresser au sujet scripteur et à des dimensions souvent ignorées par l'enseignement classique ». Cela demande de se placer dans une logique de formation à « l'observation des élèves », à « l'observation des pratiques de classe » et au « repérage du rapport à l'écriture des élèves, qui passe par le repérage, par l'enseignant, de son propre rapport à l'écriture » (*ibid.* : 127). Le *rapport à*, dans une telle approche, ne concerne pas en effet le seul élève et ses aptitudes propres, mais aussi l'enseignant et les autres acteurs du système scolaire. C'est encore à la condition de ne pas oublier ce principe que le *rapport à* peut devenir un contenu d'enseignement.

■ Éléments bibliographiques

Barré de Miniac Christine (2000) : *Le Rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Beillerot Jacky, Blanchard-Laville Claudine, Mosconi Nicole, dir. (1989) : *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Éditions universitaires.

Charlot Bernard (1997) : *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

Charlot Bernard (2003) : La problématique du rapport au savoir, dans Maury Sylvette, Caillot Michel, dir. : *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert, p. 33-50.

Delcambre Isabelle, Reuter Yves (2002) : Images du scripteur et rapports à l'écriture, *Pratiques* n° 113-114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, Metz, CRESEF, p. 7-28.

Maury Sylvette, Caillot Michel, dir. (2003) : *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES: Conscience disciplinaire ■ Contenus d'enseignement et d'apprentissages ■ Représentations.

REPRÉSENTATIONS

Première approche de la notion

En didactiques, la notion de *représentation* a été définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas. Supposer la présence d'un réseau de connaissances est une hypothèse qui va à l'encontre de l'idée de l'élève arrivant la « tête vide » en cours. En effet, chacun cherche à expliquer le monde qui l'entoure en élaborant des idées et des raisonnements à partir de ce qu'il sait ou de ce qu'il croit savoir. Les connaissances ainsi mobilisées dépendent étroitement du contexte d'interrogation et peuvent se révéler plus ou moins pertinentes au regard des connaissances reconnues dans les sphères « savantes » ou scolaires.

Prendre en compte cette notion de représentation modifie la définition de l'enseignement : il ne peut plus être conçu comme un simple apport de nouvelles connaissances puisque l'élève intègre ces nouveaux éléments en fonction de ce qu'il connaît déjà. L'enseignement consisterait plutôt à amener le sujet apprenant à une réorganisation intellectuelle, c'est-à-dire à une transformation de ses modes de pensée. Les représentations étant fonctionnelles pour chacun d'entre nous, les ignorer dans les enseignements pourrait entraîner des résistances (parfois durables) dans les apprentissages.

Éléments d'éclairage

Avant de devenir un concept dans les didactiques disciplinaires, la question des représentations était déjà travaillée dans d'autres disciplines. Émile Durkheim (1898) introduit ce terme pour travailler sur les formes collectives de pensée au sein des sociétés. Ses travaux seront repris au fil du temps et par différents courants disciplinaires. Serge Moscovici (1961) part de cette notion pour élaborer, dans le champ de la psychologie sociale, le concept de représentations sociales : tout individu peut se documenter, se renseigner sur différents sujets de société (pollution, illettrisme, réformes économiques...) et utiliser les savoirs qu'il se construit hors des cadres de référence initiaux pour penser, communiquer ou agir dans le quotidien. En psychologie, les travaux sur le développement cognitif, en référence par exemple aux théories de

Jean Piaget, ont permis de mettre en relation des fonctionnements intellectuels liés à l'enfance et certains modes de pensée (par exemple l'anthropomorphisme). Ainsi, les représentations sont travaillées dans différentes disciplines de recherche (histoire, sociologie, philosophie...) sous ce nom ou sous d'autres (conception, idéologie, etc.).

Dans les années 1970, les recherches sur la notion de représentation ont eu un retentissement important dans le champ des sciences de l'éducation. Jean Migne (1969) a été l'un des premiers à introduire ce concept par rapport à un questionnement didactique. Il souligne le fait que représentations et concepts scientifiques constituent deux modes de connaissance différents. De fait, des travaux, réalisés dans toutes les disciplines scolaires, ont mis en évidence que les élèves avaient, avant même un enseignement, des représentations sur les savoirs en jeu, mais aussi qu'elles persistaient très souvent après ces enseignements. Cet état des lieux a eu pour effet d'interroger l'efficacité des formes d'enseignement traditionnelles et de légitimer la recherche de nouvelles modalités pédagogiques.

Un des premiers axes de ces travaux a été d'établir, selon les disciplines scolaires, des « catalogues » de représentations fréquentes ou des catégories de représentations chez les sujets de différents âges sur différentes thématiques. Ces recherches avaient notamment pour but de mesurer les distances entre ce que les élèves mobilisaient comme savoirs et ce qu'ils étaient censés maîtriser. Aujourd'hui ces recensements correspondent souvent à des documents d'aide pour les enseignants (Thouin, 1998). Si cette approche a permis de mettre en évidence une forme de *constance*, d'*invariance* dans les représentations de groupes de sujets par rapport à des thématiques particulières, elle a cependant laissé de côté la *variabilité* des réponses en fonction du *contexte* de production. Or, c'est un élément important à prendre en compte lorsque l'on veut analyser les productions des élèves en termes de représentations. Selon la situation dans laquelle une question ou un problème est posé, le sujet ne mobilise pas les mêmes modèles explicatifs. Faire une promenade en forêt et s'y installer pour une nuit de camping pourra très souvent être qualifié de vivifiant et de bon pour notre santé. Ces moments passés au milieu des végétaux contribueraient, aux dires de nombreuses personnes, à nous « oxygéner ». Ce sont pourtant les mêmes qui pourront refuser d'avoir une plante dans leur chambre de peur de s'asphyxier tout en n'hésitant pas à partager ce lieu avec d'autres êtres humains ayant le même mode de respiration. Cet exemple illustre le fait que plusieurs modèles de pensée, parfois contradictoires, peuvent cohabiter chez un même sujet. Selon la situation, ce sera l'un d'entre eux qui sera mobilisé. Ainsi, analyser une production en termes de représentations ne peut prétendre rendre compte d'un état de connaissance unique du sujet mais simplement de celui qu'il a convoqué dans ce contexte précis et à un moment donné.

Ces états des lieux dans le champ didactique ont permis de confirmer le caractère récurrent d'un certain nombre d'« erreurs » et d'interroger les

logiques qui peuvent les générer. Ce faisant, les didactiques ont intégré à leur approche des éléments issus d'autres disciplines telles que la psychologie génétique, l'épistémologie, la sociologie ou encore la psychanalyse :

- certaines représentations peuvent en effet être mises en relation avec le développement cognitif des élèves. Citons simplement ici l'exemple de l'anthropomorphisme qui permet d'analyser certaines logiques véhiculées dans les discours de jeunes enfants. Ainsi, un jeune enfant, en attribuant aux phénomènes de volcanisme des caractères propres à l'homme, pourra dire que si l'on parle fort près d'un volcan, on risque de le réveiller ;
- d'autres recherches ont amené les didacticiens à travailler sur l'histoire de la construction des concepts scientifiques : les obstacles rencontrés par les scientifiques à travers le temps permettent d'interroger autrement les productions des élèves, dans la mesure où il est possible d'observer certaines similarités entre les obstacles épistémologiques et les représentations des élèves. Ainsi, comme d'autres avant eux, les jeunes enfants peuvent considérer que la terre est plate, cette conviction étant confortée par leur observation quotidienne ;
- d'autre part, les sujets construisent leur pensée à l'école et hors de l'école. Ainsi, les éléments de savoir enseignés dans le monde scolaire peuvent faire l'objet de discours sociaux ayant une influence sur la construction de la pensée des élèves. On peut comprendre cela en prenant l'exemple de certains discours sur les compétences autour de l'écriture ou de la musique souvent associées à des dons ou à des phénomènes d'inspiration plutôt qu'à un travail ;
- pour finir, certains modèles explicatifs mobilisés peuvent renvoyer à la part inconsciente de la pensée et être analysés à la lumière de la psychanalyse. Ainsi les interactions en classe peuvent être, dans ce cadre, étudiées de manière à faire émerger un texte latent produit par les individus dans un mouvement collectif.

Cette approche, par l'analyse des causes possibles, montre que l'activité cognitive peut être associée à différents registres, ceux-ci pouvant interférer les uns avec les autres.

Il convient encore de noter que le travail à partir de déclarations ou de productions d'élèves implique une analyse et une interprétation de la part du chercheur. Les représentations ne sont pas données à voir, elles sont *reconstruites* en fonction de la sélection d'éléments opérés par le didacticien. Jean-Pierre Astolfi et al. (1997) proposent ainsi une grille d'analyse des productions (énoncé, dessin, action...) qui donne lieu à une hypothèse de représentation prenant en compte la situation dans laquelle elles se sont exprimées, l'origine possible de cette représentation, le champ conceptuel de référence dans lequel elle se situe ainsi que son fonctionnement (aide, obstacle, valeur prédictive...).

Concernant la fonction et la place de ce qu'ils appellent *conceptions* dans les processus d'apprentissage, André Giordan et Gérard De Vecchi (1987) précisent que la conception n'est pas le produit mais le processus d'une activité de construction mentale du réel. Il est sans doute coûteux, pour chacun d'entre nous, de transformer ses modèles explicatifs, et nettement plus confortable de rester sur des schémas rodés. Ces transformations cognitives demandent du temps. Cela interroge donc les modalités d'évaluation ainsi que les moments de leur passation.

Il reste à préciser ici que d'autres populations que celle des élèves ont été étudiées par les didacticiens : les étudiants, les enseignants, les futurs enseignants, les publics des musées ou encore les concepteurs d'expositions.

■ Problèmes, questions, débats

Une variété d'expressions a été recensée dans les écrits de didactiques pour parler de ce que nous avons défini jusqu'à présent sous le terme de représentation : pré-requis, pré-concepts, déjà-là conceptuel, modèles spontanés, erreurs positives, idées initiales, etc. Aucun de ces termes n'est neutre. Giordan et De Vecchi (1987), par exemple, ont pointé l'ambiguïté du terme *représentation*, largement liée au fait que de nombreuses disciplines y font appel. Pour éviter les imprécisions de définition, ils ont fait le choix d'utiliser les termes de *conception* ou de *construct*, ces termes ayant eu moins de succès auprès des didacticiens des différentes disciplines.

Derrière le choix des mots, différentes définitions sont à l'oeuvre, et le même terme pourra aujourd'hui être utilisé pour définir des éléments très disparates. On peut ainsi parler de représentation d'un concept, d'un phénomène, mais aussi de représentation d'une discipline scolaire. Par exemple l'emploi de cette dernière expression ne recouvre pas de définition précise. À partir de ces termes « représentation d'une discipline scolaire », chacun peut orienter un travail de recherche dans des directions très variées. La notion de conscience disciplinaire, permet de définir précisément un axe de recherche autour des reconstructions intellectuelles des différentes disciplines.

La nature des savoirs n'est pas la même selon les disciplines, ni au sein d'une même discipline. Le succès de la notion de représentation a contribué à une multiplicité des emplois, et à terme, à une dégradation des contours de sa définition. C'est pourquoi André Petitjean (1998 : 26) définit *la Représentation* comme l'activité sociocognitive, et même discursive, « par l'intermédiaire de laquelle chaque individu catégorise et interprète les objets du monde » et *les représentations*, « comme les produits de la pensée ordinaire, telle qu'elle se matérialise dans les croyances, les discours et les conduites des individus ». Les natures des savoirs associées aux activités cognitives sont ici très différentes et se distinguent par l'emploi d'un pluriel et d'une majuscule. Il semble aujourd'hui qu'employer le terme de représentation dans les diffé-

rentes didactiques peut signifier des formes variées de savoirs depuis l'idée qu'un individu se fait sur un sujet jusqu'à une logique explicative qu'il s'est construite par rapport à un phénomène.

Que constituent les représentations des sujets apprenants dans un processus d'enseignement et d'apprentissages ? Une aide ou un obstacle ? Pour Jean- François Halté (1992 :100), ce sont les deux : « À la fois *obstacles* et *points d'appui*, elles doivent être repérées, objectivées, travaillées par les pratiques d'enseignement ». Dans la même mouvance, mais dans une didactique disciplinaire différente, Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay (1989) proposent d'étudier pour chaque cas, le champ de validité des représentations, le domaine pour lequel elles fonctionnent comme des aides mais aussi comme des obstacles : « Puisque tout progrès intellectuel véritable devra bien prendre appui sur elles pour mieux les travailler et les faire évoluer ». On conviendra qu'il s'agit là d'une question cruciale pour les enseignants et l'intervention en classe.

Comme nous l'avons déjà vu, les premiers travaux en didactiques sur les représentations ont permis de remettre en question les modèles pédagogiques ayant cours dans l'enseignement. Ils sous-entendaient que la prise en compte des modèles de pensée mobilisés par les élèves devait modifier les résultats scolaires. Pourtant cette mise au jour « n'a pas provoqué d'améliorations spectaculaires d'apprentissage telles qu'on les imaginait sans doute un peu naïvement » (Astolfi, 1990). Ainsi, aujourd'hui, il n'est pas rare de trouver dans les classes de l'école élémentaire des documents pédagogiques constitués de deux parties qui se font face. La première est composée par le titre suivant : « Ce que je crois savoir » ; l'élève est alors invité à dessiner ou à écrire une explication sur un phénomène particulier avant son enseignement. À la suite de la leçon, il doit remplir sous le regard de l'enseignant la seconde partie du document : « Ce que je sais ». Cet outil pédagogique conforte l'idée (la représentation ?) selon laquelle il suffirait de pointer au sujet apprenant le décalage existant entre son savoir et un savoir scolaire ou scientifique pour qu'il s'empare de ces derniers. Mais, les travaux existants montrent que cela est loin d'être aussi simple.

Nous avons vu que les représentations sont construites par les didacticiens à l'aide des matériaux qu'ils recueillent (dires, dessins, écrits...). À partir de cette analyse, différentes questions se posent. Quelles situations peuvent permettre de construire ou reconstruire de nouveaux états de savoirs ? Les représentations sont-elles toujours modifiables ? Quels rapports existent entre les représentations et les pratiques ? Malgré la relative ancienneté de ce concept, ces questions demeurent aujourd'hui posées et font l'objet de multiples débats.

■ Éléments bibliographiques

Astolfi Jean-Pierre (1990) : L'émergence de la didactique de la biologie, un itinéraire, *Aster* n° 11, Paris, INRP, p. 195-224.

Durkheim Émile (1898) : Représentations individuelles et représentations collectives, *Revue de métaphysique et de morale*, VI, mai 1898, Paris, Hachette, p. 273-302.

Giordan André, De Vecchi Gérard (1987) : *Les Origines du savoir*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Giordan André, Girault Yves, Clément Pierre (1994) : *Conceptions et connaissances*, Berne, Peter Lang.

Halté Jean-François, (1992) : *Didactique du français*, Paris, PUF, collection Que sais-je ?

Migne Jean (1969) : Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts, *Éducation permanente* n° 2, avril-mai-juin, p. 39-66, repris dans *Éducation permanente*, n° 119 (1994), pp. 101-124.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Conscience disciplinaire ■ Obstacles – objectifs-obstacles
■ Rapport

SITUATIONS DIDACTIQUES

Première approche de la notion

Une situation, en tant qu'objet d'étude didactique, est une coupe dans la réalité (une situation ne dure pas éternellement). Ce découpage est le fait du chercheur et non pas ceux qu'effectuent les acteurs, enseignants et élèves (même s'ils effectuent leur propre découpage). Une situation se caractérise par l'émergence, dans le temps et l'espace de la classe, d'un élément ou d'une configuration d'éléments (relation, projet, objet de savoir, documents...) nouveaux.

Cet essai de définition demande à être clarifié. Le premier point concerne la caractérisation de situations évoquées en tant qu'« objet d'étude didactique ». En effet, il est nécessaire de différencier certaines situations, établies et décrites dans d'autres espaces et d'autres temps que ceux de la classe, de celles qui sont travaillées en didactique. Ainsi, convoquer la notion de « situation de précarité » d'adultes en formation est légitime pour analyser la formation évoquée, mais cette situation, construite en dehors de la formation, n'est pas étudiée en tant que telle par le didacticien. Le second point est celui de la « coupe dans la réalité » qui, en tant que décision méthodologique, constitue la situation à étudier. Comme l'étymologie du terme l'indique (du latin *situs* qui a donné aussi site, situer, etc.), une situation se définit dans l'espace et le temps. Dans le cas de la didactique, l'espace et le temps pertinents sont ceux de la classe, entendue au sens large : ainsi on peut parler de situation de « travail à la maison », en considérant que la relation didactique est maintenue hors de l'espace physique de l'établissement. Cependant, la délimitation temporelle d'une situation n'est pas à confondre avec celle des temps institutionnels : une situation peut perdurer au-delà de la séance d'enseignement, voire rassembler plusieurs séances. Enfin, une situation, toujours en tant qu'objet d'étude en didactique, peut se définir et s'appréhender selon ce qui est et reste nouveau dans l'espace et le temps de la classe : ainsi, identifier une situation d'évaluation dans les quelques interactions entre un élève et un enseignant, c'est identifier comme « nouveau » l'intention de l'enseignant et ses demandes par rapport au statut des interactions précédentes. Identifier une situation didactique dans un continuum de séances d'enseignement, c'est poser comme « nouveau » un objet de savoir et

les activités associées. Lorsque cet objet perd son statut de « nouveau » pour devenir « ancien », la situation s'éteint.

Enfin, nous concluons cette approche en soulignant l'intérêt de cette notion en didactique. Étudier une/des situation(s) est intéressant parce que l'on suppose que des rapports nouveaux aux objets de savoirs vont apparaître, se former et prendre en sens dans des situations. Pour le dire encore plus nettement, on ne considère en didactique que des apprentissages et des enseignements en tant qu'ils sont situés.

■ Éléments d'éclairage

La notion didactique de situation est avant tout multiforme. En effet, selon ce qui apparaît comme « nouveau » et qui fonde l'intérêt du didacticien, le terme qualifiant la situation change et surtout son mode d'analyse. Ainsi peuvent être analysées des situations qualifiées d'évaluation, de travail réflexif, de validation, de communication, d'institutionnalisation, etc.

Pour mieux saisir la complexité de cette notion plusieurs pistes peuvent être retenues. On peut tout d'abord différencier les travaux menés selon le *projet de recherche* dans lequel ils s'inscrivent : il peut s'agir de définir et d'étudier une situation afin de mieux comprendre une réalité déjà là ou afin d'infléchir une réalité à venir ou encore afin de décrire des réalités possibles. Cela permet de distinguer les études où les didacticiens se donnent pour tâche de construire une/des situation(s) à étudier de celles où ils tentent de les identifier. Pour le dire autrement, les travaux de didactique se différencient selon que les situations considérées sont envisagées comme des « états possibles du système didactique » (Chevallard, 1992), comme des états nécessaires, souhaités ou recommandés, et enfin comme des états observés. La première position engendre des études concernant les conditions de fonctionnement des situations. C'est ainsi qu'Yves Chevallard peut développer sa définition de *milieu* par exemple. La seconde position est caractéristique de travaux tels ceux d'Yves Reuter (Reuter, 1996) sur les situations d'écriture. C'est dans le but d'identifier des situations efficaces pour l'apprentissage que celui-ci étudie les critères (moyens de contrôle, fonctionnalisation, degré d'ouverture, degré de contrainte...) dont l'enseignant peut jouer pour diversifier les situations d'écriture. La dernière position enfin est celle de chercheurs qui tentent de comprendre les activités, les conduites d'élèves dans une situation donnée, en interrogeant le sens que ces derniers attribuent à la situation. Comment la nouveauté de l'objet est-elle acceptée ou ressentie par ces élèves ? Comment est-elle négociée par le maître ? On voit en conséquence que la notion de situation, selon les positions des chercheurs, est plutôt proche de celle de dispositif (lorsque l'on essaye de construire des situations pertinentes) ou au contraire plutôt de celle de contexte (lorsque l'on tente de reconstruire les significations des interactions didactiques en situation).

Une autre piste pour explorer la diversité des sens de la notion de situation dans le champ des didactiques est celle de la catégorisation des situations. Ce sont des réflexions sur les types de situations, leur agencement dans le temps de la classe et en retour les interrogations récurrentes sur la manière dont les élèves reconstruisent cette chronologie qui sont au cœur de cette problématique. Certaines de ces études sont particulièrement intéressantes. Nous citerons tout d'abord celle qui est au fondement de la théorie des situations que Guy Brousseau a élaborée dans le domaine de la didactique des mathématiques. Ce dernier conçoit trois types de situations (action, formulation et validation) qui constituent des modèles différents de la rencontre négociée entre un élève et une connaissance (Brousseau, 2003 : 2) :

« Une situation modélise les enjeux et les possibilités de décision d'un actant dans un certain milieu. Elle est choisie de telle manière que la stratégie de résolution ne puisse être mise en œuvre que grâce à une certaine connaissance mathématique [...]. Il existe de nombreuses situations relatives à une même connaissance. De même, de nombreuses connaissances peuvent intervenir dans une décision unique. Un des objets de la théorie des situations didactiques en mathématiques est de classer les situations et par conséquent les connaissances en fonction de leurs rapports et des possibilités d'apprentissage et d'enseignement qu'elles offrent. La théorie classe les situations selon leur structure (action, formulation, validation, institutionnalisation, etc.) lesquelles déterminent des types de connaissances (modèles implicites d'action, langages, théorèmes...) différents. »

Dans le premier cas, ce sont les actions de l'élève qui sont contraintes par des éléments du savoir en jeu ; dans le second, ce sont ses discours ou ses conduites langagières et, dans le troisième, ce sont ses conduites de preuve. Cette théorie, qui s'est révélée hautement fructueuse et a inspiré d'innombrables travaux, confère à la situation didactique un statut de concept central dans ce champ. Si les autres didactiques disciplinaires ne lui confèrent pas toujours ce statut privilégié, on y relève cependant aussi des propositions de catégorisation et d'agencement de situations. La perspective adoptée par Francis Ruellan, en didactique de l'écriture par exemple, l'amène ainsi à identifier trois types de situations dites fonctionnelles, différées et de structuration (Ruellan, 2005 : 19-22) :

« [Ces] trois types de situations [sont] articulées de manière à impulser à partir de la pratique d'écriture, une démarche réflexive et heuristique. [...] Les situations fonctionnelles sont des moments de production d'écrit et d'apprentissage non formalisés, [...] les situations différées, intermédiaires entre les situations fonctionnelles et les situations de structuration, sont nommées ainsi parce qu'elles se servent des activités d'écriture pour repérer les problèmes fondamentaux mais "différent" la recherche de solutions plus élaborées [...] les situations de structuration sont des moments d'enseignement formalisé. »

Différents agencements de situations peuvent donc être proposés pour penser et structurer les activités d'élèves en vue de la construction de connaissances ou de compétences nouvelles.

Problèmes, questions, débats

La multiplicité des usages de cette notion en fait par conséquent un objet complexe dont l'émergence, l'autonomie et le statut diffèrent selon les didactiques et les auteurs. Décrire quelques-unes des tensions qui la constituent permet d'approcher cette complexité. L'étude de l'émergence de la notion dans les différentes didactiques disciplinaires fait déjà apparaître une tension majeure. En effet, certaines didactiques la constituent très rapidement en élément central d'étude (la didactique des mathématiques en particulier comme nous l'avons vu plus haut), tandis que d'autres en ont fait longtemps l'économie : la didactique du français en particulier (Bernié, 2005), lui a longtemps préféré l'étude de dispositifs ou encore de séquences.

Cette tension peut aussi s'entendre comme une discussion autour de la question que nous transcrivons de façon volontairement brutale : y a-t-il, dans l'espace disciplinaire, des situations autres que didactiques ? Deux réponses différentes sont apportées ; ou bien les situations didactiques sont les objets même de l'étude des didactiques, ou bien les situations didactiques sont pour ces mêmes didacticiens des catégories particulières de situations.

Les deux thèses ont leurs intérêts mais nous n'évoquerons pour l'instant que les conséquences de la deuxième position, qui suppose d'autres types de situations. Ainsi en est-il des situations d'« institutionnalisation » ou des situations « a-didactiques » par exemple qui sont reconnues par certains didacticiens, en particulier ceux qui inscrivent leurs travaux dans le cadre théorique de la Théorie des Situations Didactiques de Guy Brousseau. Ces situations viennent éclairer le sens que ces didacticiens confèrent aux situations didactiques : ainsi les situations a-didactiques sont définies comme des situations au cours desquelles les sujets réalisent des apprentissages en complète autonomie. Si ce type de situation est conçu comme un idéal, il souligne que dans les situations didactiques, enseignants et élèves occupent des positions socialement définies et surtout que les contenus (enseignés et appris) sont des contenus socialement configurés. Cette caractéristique des contenus, en tant qu'ils sont enseignés et appris, les posent comme des constructions, soumises aux contextes, aux temporalités, aux relations entre les différents acteurs qui marquent les espaces disciplinaires scolaires, et en conséquence les différencient des contenus scientifiques, dont les constructions sont soumises aux contextes, temporalités etc. qui marquent les espaces scientifiques.

L'autonomie de cette notion est également différemment construite. En effet, la notion peut être construite comme une notion propre à la didactique ou, au contraire, plus ou moins empruntée à des disciplines connexes. Là

encore apparaît une tension entre des sens qui sont repris de la psychologie cognitive ou sociale, de l'anthropologie, etc., et des tentatives pour définir la notion d'un point de vue didactique *stricto sensu*.

Enfin le statut de la situation peut être celui d'une notion heuristique facilitant le fonctionnement de la pensée, ou bien celui d'un concept strictement défini dans le cadre d'une théorie didactique. Ainsi, dans le premier cas, elle est convoquée sans être définie : elle est de ces notions qui permettent de penser et de travailler sans pour autant, puisqu'elles ne sont pas fermement définies, contraindre la pensée de l'auteur. Dans le second cas, au contraire, elle peut revêtir des significations clairement fixées, mais qui ne sont compréhensibles et utilisables qu'en acceptant la théorie dans laquelle elle s'inscrit.

De très nombreux débats et pistes de réflexions s'ouvrent encore. Seuls seront évoqués ici le problème de la reproductibilité des situations et celui des limites à ce que désigne le terme « situation », illustré par le débat autour du statut des rituels en classe de maternelle.

La question de la reproductibilité des situations émerge très tôt en didactique. L'un des projets de ce domaine scientifique est de décrire certaines des situations qui seraient les plus bénéfiques aux apprentissages disciplinaires, pour ensuite étudier les « possibilités de transmission voire d'utilisation des travaux de recherche » (Artigue, 1986). Or, ce projet se heurte à une question fondamentale, celle de la validation scientifique des résultats obtenus. En effet, prouver scientifiquement qu'une situation a des effets intéressants exige de l'expérimenter dans différentes classes afin d'étudier sa possible reproductibilité et la permanence des effets escomptés. Cela pose quelques problèmes méthodologiques redoutables et toujours en suspens. Le premier est celui du nombre d'expérimentations à reproduire pour déclarer un résultat consistant. Le second est celui de l'identification, dans l'analyse *a posteriori* de la situation telle qu'elle a été vécue dans une classe singulière, « du sens des phénomènes observés [et l'identification] des variables qui les déterminent » (Artigue, 1986). Le troisième est celui de l'évaluation des bénéfices pour l'apprentissage que représente le vécu de cette situation. La question est donc loin d'être résolue et constitue ainsi un des lieux de réflexion des didactiques (Johsua, 1996b).

La seconde question abordée concerne l'extension de la notion de situation à des moments d'étude déterminés temporellement dans une classe. Puisque l'on a souligné le fait que, dans une situation, un élément ou une configuration nouvelle apparaissait et perdurait, se pose en retour la question de la pertinence à désigner comme situations des moments d'étude qui se caractérisent au contraire comme des moments où les relations, les positions des différents acteurs et les objets de savoir semblent fixés et immuables. Ainsi plusieurs recherches ont été menées sur les rituels en classe de maternelle pour interroger justement l'immobilité apparente des objets étudiés que laisse supposer le terme de « rituel ». Laurence Garcion-Vautor (2002)

montre, par exemple, que des objets nouveaux d'enseignement et d'apprentissage signalés par des organisations de milieux nouveaux apparaissent effectivement au fil du temps de ces moments d'étude, qui peuvent alors être analysés en tant que situations didactiques.

■ Éléments bibliographiques

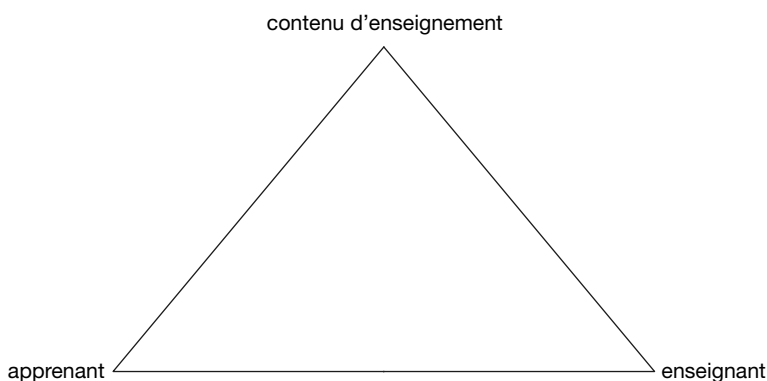
- Artigue Michèle (1986) : Étude de la dynamique d'une classe : une approche de la reproductibilité, *Recherche en didactique des mathématiques*, vol. 7, n° 1, p. 5-62.
- Brousseau Guy (2003) : Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques, http://perso.orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf
- Brousseau Guy (2012) : Des dispositifs piagétien... aux situations didactiques, *Éducation et Didactique*, vol. 6, n° 2, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 101-127.
- Brousseau Guy, Centeno Julia (1991) : Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant, *Recherches en didactique des Mathématiques*, Vol 11, n° 2.3, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 167-210.
- Chevallard Yves (1992) : Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n° 1, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 73-111.
- Garcion-Vautor Laurence (2002) : L'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle. Le rôle des rituels dans la construction d'un milieu pour apprendre, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 22, n° 2/3, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 285-308.
- Reuter Yves (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF.
- Ruellan Francis (2005) : Indices d'hétérogénéité dans une démarche d'écriture en projet, dans Reuter Yves, dir. : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 15-63.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Enseignement ■ Système didactique – triangle didactique.

SYSTÈME DIDACTIQUE — TRIANGLE DIDACTIQUE

Première approche de la notion

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.

Éléments d'éclairage

On a vu que le système didactique se compose de *trois éléments* :

- *l'apprenant*, d'un point de vue didactique, est l'élève, mais envisagé dans sa dimension de sujet apprenant, à l'exclusion des autres dimensions du sujet scolaire. Précisons que le singulier d'*apprenant* désigne un élément du système didactique : il est rare que l'apprenant soit seul dans un système didactique scolaire ; dans une réalité scolaire concrète, *l'apprenant* (abstrait) désigne donc ici l'ensemble des sujets

réels en position d'apprenant. On peut par ailleurs, dans une définition plus large du système didactique, sortir de l'école : l'apprenant peut être alors tout sujet didactique en situation d'apprentissage — scolaire certes, mais aussi universitaire, professionnelle (c'est l'apprenant qu'envisagent les didactiques professionnelles) ou privée (dans toute relation où une personne reçoit un contenu transmis intentionnellement par une autre) ;

- de la même manière, *l'enseignant* peut être entendu au sens strict (le professionnel désigné comme tel dans une institution scolaire) ou au sens large : tout sujet didactique qui, dans un système didactique (scolaire, universitaire, professionnel, privé) accomplit intentionnellement un acte destiné à apprendre quelque chose à quelqu'un ; *l'enseignant*, dans ce cas, désigne donc aussi bien l'enseignant au sens strict que le formateur ou n'importe quel sujet engagé dans une relation avec un apprenant et un contenu d'enseignement — si du moins cette relation est intentionnelle, ce qui exclut les formes d'apprentissage spontanées (comme celle de la langue maternelle par imprégnation, par exemple) ;
- le *contenu d'enseignement* (ou de formation, etc. : cf. les remarques qui précèdent) peut consister en un *savoir*, un *savoir-faire*, un *rapport à*, etc. Dans certaines modélisations, le contenu d'enseignement est parfois ramené au seul *savoir* — simplification terminologique qui n'exclut pas les autres formes de contenus d'enseignement.

Ces trois éléments du système didactique entretiennent des *relations* (Chevallard, 1985/1991 : 23) — qui peuvent, précisons-le, n'être pas harmonieuses, mais se réaliser sous forme de tensions. C'est l'analyse des relations entre les trois éléments du système didactique qui caractérisent les didactiques comme disciplines théoriques. On peut ainsi considérer que la modélisation du système didactique par cette relation ternaire (que représente le triangle didactique) est spécifique à l'approche de l'enseignement et de l'apprentissage que proposent les didactiques comme disciplines de recherche. Comme le dit Maria-Luisa Schubauer-Leoni (1998 : 274) :

« 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 constituer un des actes fondateurs de la didactique des disciplines. »

Ajoutons que le pôle *contenu* (défini disciplinairement) est constitutif de l'approche didactique, dont il ne peut être exclu, et qu'il spécifie les relations entre les éléments. C'est ce qui explique que la *relation didactique* que permet de modéliser le système didactique est spécifique et diffère d'autres types de relations, comme la relation pédagogique, qui peut, en partie et dans certains cas, faire abstraction des contenus ; de même, parler d'*interactions didactiques* suppose de s'intéresser aux interactions entre sujets au

sein du système didactique, en référence à un contenu d'enseignement et d'apprentissages donné.

Une telle modélisation (que reprend à sa manière la théorie de l'action conjointe : cf. Sensevy, Mercier, dir., 2007) permet de distinguer les didactiques d'autres champs théoriques (même s'il est fréquent d'observer des croisements entre les disciplines) :

- la relation duelle apprenant-enseignant ne relève pas des didactiques, dans la mesure où est exclu le pôle contenu ; elle peut être envisagée par la pédagogie, par la psychologie, de même que par d'autres disciplines, comme la psychanalyse ou la sociologie ;
- inversement, la relation contenu-enseignant ne relève pas d'un champ théorique autre que la didactique : soit l'enseignant est vu comme sujet apprenant (par exemple en formation initiale ou continue ou dans les études universitaires précédant les certifications professionnelles qui lui permettront de devenir enseignant) et dans ce cas ce n'est pas comme enseignant mais comme apprenant qu'il est appréhendé ; soit il est vu dans son rôle de sujet didactique enseignant et ne peut être envisagé, par nature, sans sa relation à l'apprenant : à ce titre, ce sont les didactiques qui peuvent s'intéresser à cette relation, en l'insérant dans le système des relations qui constituent le système didactique ;
- la relation apprenant-contenu est certainement l'objet qui concerne le plus grand nombre de disciplines, outre les didactiques : la psychologie par exemple s'intéresse aux questions d'apprentissage et à la manière dont les sujets traitent les savoirs, savoir-faire ou rapport à, ainsi que les représentations qu'ils en ont, qu'il s'agisse de l'apprentissage scolaire (cf. Amigues, Zerbato-Poudou, 1996 ; Weil-Barais, dir., 2004) ou non ; mais d'autres disciplines traitent de cette relation apprenant-contenu : la sociologie notamment (quand il s'agit par exemple de déterminer les différenciations sociales ou sexuelles du rapport au savoir), la philosophie, etc. Ce qui, sur cet axe du triangle, distingue les didactiques de ces disciplines est la spécification *disciplinaire* des contenus.

Il faut préciser que le triangle didactique prend sa source dans une modélisation proposée dans le champ pédagogique : Jean Houssaye (1988) a consacré un ouvrage à ce qu'il appelle le « triangle pédagogique », sur des bases différentes de celles des didactiques. Son approche consiste, à l'aide du « triangle pédagogique », à déterminer des *méthodes pédagogiques* en interrogeant les relations duelles entre les éléments. Il précise (*ibid.* : 233) :

« Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts. »

Son modèle n'est pas contradictoire avec l'approche didactique : il est simplement différent en ce qu'il ne cherche pas à décrire (c'est-à-dire *construire*) la même « réalité ». Dans la description du *système didactique*, la question des méthodes pédagogiques n'est pas centrale, même si la description des modes de fonctionnement du système didactique peut rencontrer des descriptions que fait une telle approche pédagogique.

Ajoutons, à propos de la pédagogie, qu'on observe un glissement historique des objets d'une discipline théorique à l'autre : au tournant du XIX^e siècle par exemple, les contenus d'enseignement pouvaient être pris en charge par la pédagogie (cf. le *Dictionnaire pédagogique et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson), mais l'émergence des didactiques a précisément amené à la réorganisation des objets propres à chacun des champs.

■ Problèmes, questions, débats

Il faut préciser que la notion de *système didactique* ne constitue pas encore, dans les didactiques, un concept très construit sur le plan théorique. Mais, souvent utilisée dans les écrits didactiques, la notion sert d'outil à la réflexion sur la définition de l'objet des didactiques comme champs de recherche : c'est cette valeur *heuristique* qui la rend intéressante et utile d'un point de vue didactique. Reste qu'une telle description du système didactique implique des choix théoriques qui sont à discuter. On retiendra, parmi d'autres possibles, cinq aspects importants.

Premièrement, notons qu'avant que les didactiques s'imposent comme champs de recherches spécifiques, la tendance (dans les écrits pédagogiques) était de réserver le terme « didactique » à la délimitation des contenus d'enseignement et à leur programmation. Il faut donc ne pas se méprendre sur l'usage du terme « didactique » quand il est utilisé hors du champ didactique théorique. À cet égard, une précision s'impose encore : dans une conception actuelle très restreinte des didactiques (dans des lieux institutionnels qui ne sont pas ceux de la recherche, où s'élaborent les théories didactiques), la relation enseignant-contenu d'enseignement est privilégiée, comme si l'enseignement des contenus pouvait être pensé en dehors de leur apprentissage par les apprenants. Par exemple, dans les épreuves dites de didactique aux concours de recrutement en France ou dans certains manuels à destination des enseignants qui proposent des recueils de séquences d'enseignement, on suppose possible une réflexion sur les contenus d'enseignement centrés sur la cohérence des contenus et leur appropriation par les enseignants, en dehors de toute réflexion sur les processus d'apprentissage des apprenants. Il s'agit là d'une conception *restrictive* des didactiques, qui en fait dévier fondamentalement la nature (notamment en ce qu'elle exclut la complexité des apprentissages) et, de surcroît, *prescriptive*. En effet, dans ce cadre, il s'agit souvent bien plus de prescrire et d'appliquer plutôt que de décrire et de comprendre.

Deuxièmement, la question se pose de la durée du système didactique et de l'espace dans lequel il se constitue. Yves Chevallard (1985/1991 : 23), dans la définition qu'il en donne, écrivait : « Concrètement, les systèmes didactiques sont des formations qui apparaissent chaque année vers le mois de septembre » (par cette définition, il décrit les systèmes didactiques *scolaires* ; mais on a vu que les systèmes didactiques peuvent exister en dehors de l'école : c'est d'ailleurs à cette fin que Chevallard a développé sa théorie anthropologique du didactique). Si l'on voit bien quand ils peuvent apparaître, quand disparaissent-ils ? Rappelons que le système didactique décrit une « réalité » bien spécifique, celle où se nouent des relations entre les éléments qui le constituent ; dès lors, l'unité de temps du système didactique dépend du temps où cette réalité peut s'observer. Il ne faut pas confondre, en effet, le système didactique avec une *classe réelle*, dont la durée est institutionnellement fixée, mais où précisément peuvent par moments ne pas se constituer de systèmes didactiques ; par exemple, dans les moments où se jouent d'autres relations entre les acteurs de la classe que celles qui articulent le savoir et les sujets didactiques, la classe peut continuer sans que s'observe toujours de système didactique (mais cela serait à discuter au cas par cas). Par ailleurs, il n'est pas rare que le système didactique soit perturbé sans que cela soit, comme dans les exemples qui précèdent, prévu par l'enseignant (déclenchement d'une alarme, chahut, arrivée d'un tiers, etc.). À un autre niveau de description, on peut parler de système didactique sur une durée plus longue, quand il s'agit de décrire par exemple les relations qui s'établissent entre l'enseignant, l'apprenant et un contenu spécifique, sans tenir compte alors des événements qui, au premier niveau de description, constituent une perturbation ou une mise entre parenthèses du système didactique : par exemple, on peut parler de système didactique pour décrire les relations entre ses éléments dans une unité d'enseignement de plusieurs heures, étalée sur plusieurs jours.

Inversement, dans des contextes qui ne sont pas spécifiquement didactiques, on peut observer l'apparition plus ou moins furtive de systèmes didactiques : dans les « rituels » de maternelle, par exemple, qui ont en général pour intention de construire les conditions de constitution du groupe classe, au moyen d'une discussion qui n'est pas globalement référentielle à des contenus disciplinaires, certaines interactions peuvent se décrire comme des moments où s'instaure un système didactique, quand les relations entre l'enseignant et l'apprenant ne suffisent plus à décrire ce qui se passe, mais qu'il est nécessaire de prendre en compte un *savoir à enseigner* pour donner sens à la discussion (Daunay, Delcambre, 2006). D'un autre point de vue, on peut considérer que le système continue de « fonctionner » hors de la classe : il est possible par exemple de concevoir le travail des élèves à la maison dans sa relation au système didactique de la classe ; c'est ainsi que Samuel Johsua et Christine Félix (2002) décrivent

le travail à la maison comme « un système didactique auxiliaire à un système didactique principal ». Mais on peut encore, en dehors du cadre scolaire, parler de système didactique, à certaines conditions : ainsi, quand une interaction se joue entre un contenu d'enseignement (au sens large) et deux sujets intentionnellement engagés dans l'enseignement et l'apprentissage de ce savoir — qu'il s'agisse d'une personne apprenant à une autre à manier tel outil, d'un enfant apprenant à un plus jeune à monter à vélo, d'un parent reprenant son enfant sur sa manière de parler (« on dit *les chevaux*, pas *les chevaux* »), etc.

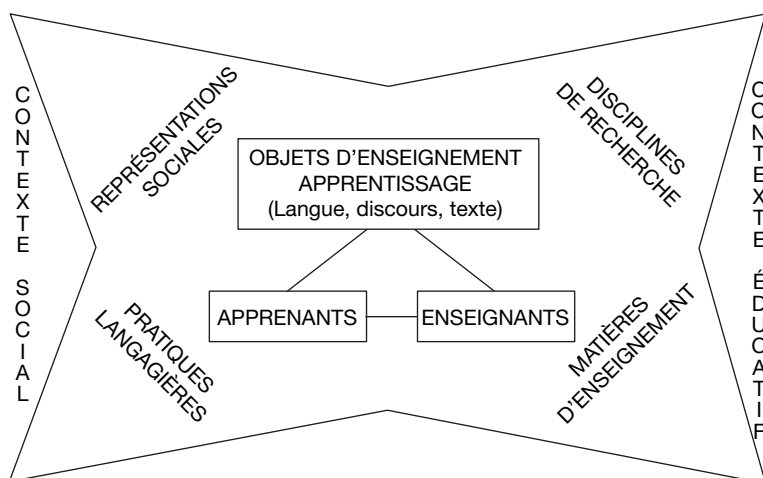
Un troisième élément de débat concerne la notion de *contenu d'enseignement*. Dans la description qui a été faite ici du système (et du triangle) didactique, ce qui était en jeu était les contenus *à enseigner*. Il faut donc les distinguer des contenus effectivement *enseignés* : dans leur présentation du système didactique (qu'ils modélisent eux aussi par le triangle didactique), Chevallard (1985/1991 : 23) parle du « savoir enseigné » et Samuel Johsua et Jean-Claude Dupin (1993 : 4) du « savoir présenté en classe ». Or, dans le système didactique tel qu'il a été décrit plus haut, les *contenus* (savoirs, mais aussi savoir-faire, etc.) *enseignés* (comme, à un autre niveau, les savoirs *appris*) sont précisément ceux qui résultent de la mise en relation des trois éléments du système didactique, notamment par les *situations didactiques* que permet de mettre en place le système.

Quatrième question en débat : le triangle didactique a pu être remis en cause par le fait qu'il négligeait certains aspects importants des didactiques. Il faut en effet distinguer les contenus d'enseignement, qui font partie du système didactique, et les contenus *savants* ou *experts*, ceux de la société, qui ne peuvent devenir contenus *à enseigner* qu'au terme d'une transposition didactique et qui ne concernent qu'indirectement le système didactique : ils font partie de son *environnement*. De fait, si la notion de *système didactique* et sa représentation par le *triangle didactique* sont des outils qui permettent, comme on l'a vu, de préciser les spécificités du champ didactique, ils ne prétendent évidemment pas rendre compte de l'ensemble des objets propres à ce champ : comme toute notion théorique, il a une validité restreinte. Il faut en effet supposer que ce système fonctionne dans un environnement, qui est lui-même l'objet des investigations didactiques.

Ainsi, pour sa part, Michel Dabène (2005 : 34), à propos de la didactique du français, signalait « l'insuffisance [...] de la notion de triangle didactique » et affirmait

« la nécessité de son inclusion dans le contexte social et le contexte éducatif prenant en compte non seulement les disciplines de recherche et les matières d'enseignement, mais aussi les représentations et les pratiques sociales de la langue, des textes et des discours. »

Ce qui l'amenait à proposer le schéma suivant pour rendre compte de ce qu'il appelait la « constellation didactique » :



Mais on observera que dans ce schéma, plus complexe que le triangle didactique, ce dernier demeure — et qui plus est au centre du modèle.

Venons-en pour conclure à un cinquième point de discussion sur la notion de système didactique. Si l'on a vu à l'instant que les didactiques ne se cantonnent pas au système didactique lui-même, il faut pointer le risque que fait courir une telle description à la conception même des éléments du système qu'elle peut engendrer. Claudine Blanchard-Laville a pointé ce risque en observant que, pour des raisons méthodologiques compréhensibles, le sujet (l'apprenant ou l'enseignant) que les didacticiens « prennent en compte se réduit à ses dimensions cognitives » (Blanchard-Laville, 1989 : 64, note 14). Or, note-t-elle (*ibid.* : 64), l'enseignant et l'apprenant

« sont dotés d'une subjectivité et d'un psychisme agissant et ce, d'autant que, dans la situation didactique, ils sont propulsés dans une dynamique interrelationnelle complexe médiatisée par leur relation respective à l'objet de savoir. »

Cette « dynamique interrelationnelle » engage d'autres dimensions que cognitives (inconscientes, pour Blanchard-Laville, mais on peut envisager aussi bien une dimension sociale, par exemple) qui ne sauraient être exclues d'une approche didactique — ne serait-ce, par exemple, que pour penser la question du rapport au savoir des sujets. La notion de système didactique n'interdit pas, assurément, de prendre en compte ces dimensions : encore faut-il ne pas réifier la notion en supposant que les sujets définis dans les relations que décrit le triangle didactique ne sont que des sujets épistémiques (cf. Lebeaume, 2011).

■ Éléments bibliographiques

- Blanchard-Laville Claudine (1989) : Questions à la didactique des mathématiques, *Revue française de pédagogie* n° 89, octobre-novembre-décembre, Paris, INRP, p. 63-70.
- Chevallard Yves (1985/1991) : *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Dabène Michel (2005) : Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états, dans Chiss Jean-Louis, David Jacques, Reuter Yves, dir. : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 15-34.
- Develay Michel (1987) : À propos de la transposition didactique en sciences biologiques, *Aster* n° 4, *Communiquer les sciences*, Paris, INRP, p. 119-138.
- Johsua Samuel, Dupin Jean-Jacques (1993) : *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF.
- Schubauer-Leoni Maria-Luisa (1998) : Les *Journées de Cartigny* vues par une didacticienne des mathématiques, dans Dolz Joaquim, Meyer Jean-Claude, dir. (1998) : *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février — 1er mars 1997)*, Berne, Peter Lang, p. 273-283.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Contenus d'enseignement et d'apprentissages ■ Didactiques ■ Élève – apprenant – sujet didactique.

TÂCHE

Première approche de la notion

La notion de tâche renvoie à l'idée d'un travail à faire pour répondre à la demande et aux attentes de la personne qui l'a donné à faire et qui en sera généralement le destinataire et/ou l'évaluateur. La tâche est donc le fait d'un « travailleur », qui réalise un travail obligé, défini et évalué par d'autres, soumis à des contraintes temporelles et/ou matérielles, généralement imposées de l'extérieur.

Éléments d'éclairage

La notion de tâche, en didactique, a trois utilités : elle permet d'observer comment les contenus d'enseignement sont mis en scène dans la classe par l'enseignant ou dans les manuels. D'une certaine manière, la notion de tâche renvoie à la face visible de la transposition didactique : le travail donné à faire manifeste la forme que prend le contenu à enseigner. Elle permet ensuite de décrire et de comprendre le travail de l'enseignant : quelles sont les tâches qu'il organise pour les élèves et celles qu'il effectue dans les multiples aspects de son travail, didactiques, pédagogiques ou professionnels (conception et programmation de tâches pour les élèves, gestion de la classe et interactions didactiques avec les élèves autour des tâches prévues, évaluation des productions, relations avec les parents, etc.) ? Elle permet enfin d'analyser et de comprendre le travail de l'élève : comment se construisent les connaissances et les procédures d'apprentissage dans les tâches auxquelles il est confronté ? La notion de tâche permet ainsi de revisiter chacun des pôles du triangle didactique en se centrant sur l'activité des différents partenaires en relation avec les composantes de la situation d'enseignement et d'apprentissages (Dolz, Schneuwly, Thévenaz, Wirthner, 2002).

Pour détailler ces trois aspects de la notion de tâche, on peut commencer par le dernier, *décrire et comprendre le travail de l'élève*.

La notion de tâche est indissociable de celle d'activité : « la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait » (Leplat, Hoc, 1983 : 50). Ces deux notions, issues de la psychologie du travail, y sont diversement articulées. Ainsi, certaines théories psychologiques ont mis en évidence les

écarts, constitutifs du travail, entre la tâche et l'activité. Yves Clot (1999, 2008) montre que l'activité de l'homme au travail (le travail réel) ne correspond pas strictement au travail prescrit (la tâche), qu'elle n'en est pas une application ni une traduction mais une interprétation, par exemple, celle qui consiste à reconstruire derrière la tâche à effectuer tout ou partie de l'activité de ceux qui l'ont prescrite (dans une situation scolaire, par exemple, lorsque l'élève réussit à reconstituer certains des choix opérés par l'enseignant dans son activité de rédaction d'un sujet de devoir).

Cette conception interroge fortement les représentations ordinaires des tâches scolaires comme applications d'une consigne, et permet de comprendre un certain nombre de déboires ordinaires dans les situations d'enseignement, comme les difficultés de compréhension et de traitement des consignes. En didactique du français, Elisabeth Nonnon (1998) propose par exemple de distinguer tâche de niveau 1 (la consigne donnée, le travail explicitement prescrit) et tâche de niveau 2. Cette autre tâche, explicite ou non pour l'enseignant, peut être induite par le dispositif de travail, les documents ou les thèmes choisis ; mais elle peut aussi s'actualiser dans l'activité même de l'élève, lorsqu'il identifie la tâche de niveau 2 derrière la formulation explicite de niveau 1 ou lorsqu'il redéfinit, souvent à son insu, la tâche prévue par l'enseignant. E. Nonnon donne l'exemple d'une interview collective entre élèves de CM2 sur le choix d'un métier (sans intervention de l'enseignant). La tâche de niveau 1 consiste à mettre en commun, par le jeu relativement formel des questions/réponses typiques d'une situation d'interview, des informations sur ces métiers ; la tâche de niveau 2 s'est manifestée dans une discussion sur les valeurs morales qui sous-tendaient certains choix d'élèves ; l'interview s'est transformée en débat sur fond de dilemme moral. Cette transformation de la tâche, ici fortement liée à la dynamique des interactions, n'est pas spécifique à l'oral, elle concerne tout autant des situations de production écrite. On peut dire que les problèmes de compréhension de consigne ne sont pas toujours signe d'erreur de compréhension du texte de la consigne (qu'il faudrait compenser par des explications lexicales) mais peuvent être signe de l'activité de l'élève qui redéfinit dans ses propres cadres la tâche donnée par l'enseignant, sans toujours bien contrôler cette redéfinition (Zakhartchouk, 1999). L'activité de l'élève pour effectuer la tâche prescrite, et peut-être plus spécifiquement l'activité langagière, est un facteur de transformation de la tâche elle-même.

Le deuxième intérêt de la notion de tâche est de *décrire et comprendre le travail de l'enseignant*. Dans ce cadre, la notion de tâche est convoquée, mais de manière hétérogène, pour analyser les contraintes qui pèsent sur le travail de l'enseignant. C'est le cas, par exemple, des discours prescriptifs (Instructions officielles, interventions de formateurs, d'inspecteurs, etc.) qui assignent aux enseignants une multitude de choses à faire pour satisfaire à leurs missions et aux évolutions de leur métier. En recherche, les didacticiens

d'obédience ergonomique convoquent les notions de tâche (et corrélativement de schèmes ou de gestes professionnels) pour décrire non seulement les comportements généraux des enseignants mais aussi les activités de nature didactique liées à telle situation d'enseignement ou à tels contenus. Ainsi, on peut décrire l'activité qui consiste, au Cours Préparatoire, à faire identifier une syllabe dans un mot et un phonème dans une syllabe comme un schème professionnel, à savoir un ensemble de gestes (souligner chaque syllabe d'un petit trait), de raisonnements, de jugements, d'affects, d'interprétations de l'activité des élèves, etc., que l'on peut reconstruire à partir de l'observation des conduites des enseignants en situation (Goigoux, Vergnaud, 2005). Pour ces auteurs, les schèmes correspondent à une même classe de situations, ils sont organisés et relativement stables (on peut en décrire les invariants et les variations) : ils permettent de décrire l'activité effective de l'enseignant pour réaliser par exemple la tâche « enseigner à identifier des mots (en isolant leurs syllabes) ».

En didactique des mathématiques, Isabelle Bloch (1999) propose une typologie des tâches de l'enseignant selon qu'il est tourné vers les élèves ou vers le savoir mathématique. En ce qui concerne les élèves, la tâche principale de l'enseignant est l'observation des connaissances qu'ils mettent en œuvre, de leurs productions, procédures, erreurs, etc., ainsi que l'analyse publique de ces procédures, leur classement et mise en correspondance avec les savoirs ou ignorances, afin d'enclencher, dans la situation d'apprentissage elle-même, le processus de validation (qu'est-ce qui permet de dire que la méthode trouvée est la bonne ?). En ce qui concerne le savoir mathématique, les tâches de l'enseignant consistent essentiellement à choisir les éléments à mettre en évidence (des productions d'élèves fructueuses, par exemple), à établir des significations communes, à décider de poursuivre ou d'interrompre les recherches des élèves, à construire des rapports au vrai et au faux, etc., de manière à engager les processus de validation et d'institutionnalisation. Ainsi, les tâches et activités de l'enseignant s'articulent aux tâches et activités des élèves, mais ne sont pas de même nature. Si le travail de l'enseignant est lié, dans cette conception, à la transposition didactique, la notion de tâche permet, en ce qui le concerne, d'identifier le savoir effectivement enseigné.

Le troisième intérêt de la notion de tâche est *d'analyser la mise en scène des contenus d'enseignement* : la notion de tâche permet de lier l'activité de l'élève et les contenus tels qu'ils sont envisagés dans la programmation de l'enseignant. Elle permet d'envisager les apprentissages plus globalement que celle d'exercice. Elle constitue une part importante de ce qu'on appelle l'ingénierie didactique.

Pour conclure, l'intérêt de la notion de tâche en didactique est de penser l'articulation entre l'activité ou le faire didactique (de l'élève ou de l'enseignant) et un contenu précis. Ainsi, calculer, dit Yves Chevallard (1999 : 224), est un genre de tâches, qui appelle une spécification selon différents types de

tâches, comme « calculer la valeur (exacte) d'une expression numérique contenant un radical ». Les genres de tâche « n'existe[nt] que sous la forme de différents types de tâches dont le contenu est plus étroitement spécifié » (*ibid.*). On pourra dire de même que lire (ou écrire) est un genre de tâche, mais que lire le résumé du cours d'histoire ou des questions sur un document, lire un texte pour le reformuler ou pour en conseiller la lecture, etc. sont des types de tâches différentes. Ainsi les tâches et les techniques qui leur sont associées permettent de décrire les contenus à enseigner (ou effectivement enseignés selon le type d'observation qui en est fait). Y. Chevallard propose la notion de *praxéologie* pour rendre compte de deux niveaux du savoir mathématique : l'association entre un type de tâche et une technique, et la justification de cette association. Le premier niveau correspond, pour lui, aux différents types de tâches liés à des techniques (de calcul), à des manières de faire, relativement reconnues dans l'institution où elles se déploient (par exemple, pour multiplier 15 par 100, on « met 15 et on ajoute deux zéros »). Le second niveau réside dans la justification et la théorie de ces liens. Les praxéologies (liens entre pratiques, tâches et techniques, et théorie de la pratique) apparaissent comme des modèles qui permettent une description des contenus en jeu dans une institution donnée.

Problèmes, questions, débats

La notion de tâche permet d'articuler les analyses didactiques aux contenus des savoirs et aux activités effectivement mises en œuvre dans les situations de classe ; elle est l'objet cependant de débats.

Le débat principal concerne la définition même de la tâche en situation d'enseignement et d'apprentissage et les relations qu'elle entretient avec les contextes différents que sont le milieu pour l'élève et le milieu pour l'enseignant (Boch, 1999). Ce qu'on appelle la tâche à accomplir, la tâche à donner aux élèves, etc., est inscrit dans des contextes qui la transforment. La tâche peut être vue ainsi non comme la source d'une activité mais comme son produit, son résultat. La tâche, dit Michel Brossard (2002), est fondamentalement dialogique.

L'analyse des situations scolaires et l'observation des conduites des élèves « en contexte » conduisent à mettre en évidence le caractère dialogique des tâches. Les tâches sont des montages, des dispositifs élaborés par le maître au travers desquels celui-ci manifeste des attentes vis-à-vis des élèves. Les conduites d'élèves en situation de tâche doivent donc être d'abord considérées comme des « répliques » heureuses ou malheureuses. Confrontés à la tâche, ceux-ci ont souvent pour première tâche de déceler ces attentes (...) de percevoir, au travers du dispositif de tâches élaboré par le maître, les intentions didactiques du maître (2002 : 5-6)

L'importance plus ou moins grande accordée au contexte dans lequel se déroule l'activité des élèves influe sur la nature même des observations et des

analyses didactiques. La mise entre parenthèses du contexte reconstruit par l'élève peut mener à des interprétations hasardeuses quant à l'analyse de son activité. Ainsi, des situations d'apprentissage de la lecture dont l'élève ne perçoit pas les dimensions d'outils temporaires, plus ou moins privés d'utilité pratique immédiate (ou de sens), et dans lesquelles il est en difficulté par rapport aux objectifs de l'enseignant, peuvent entretenir l'hypothèse de déficits cognitifs, si la dimension contextuelle n'est pas prise en compte dans l'analyse.

Dans les recherches didactiques, la notion de tâche et le rapport tâche/élèves peuvent être construits au moins de deux manières :

- La tâche est un outil pour le chercheur, elle constitue un support pour un recueil de données permettant de décrire les connaissances et les compétences des élèves (par exemple, une même tâche/différents élèves, une tâche initiale/une tâche finale). Ainsi, la notion de tâche est liée à ce qu'on appelle l'analyse *a priori*, c'est-à-dire des hypothèses sur l'efficacité de certaines tâches dans les apprentissages ou à des analyses *a posteriori*, c'est-à-dire des descriptions (à partir d'observations de séquences de classe) du rôle des tâches dans la construction d'un milieu pour apprendre (Artigue, 1988). La tâche est alors postulée comme relativement stable et autonomisable.
- La tâche peut être décrite comme un phénomène non stable, et évolutif (comme le montre l'exemple de l'interview qui se transforme en débat) ; elle se construit dans les interactions entre les élèves et la tâche elle-même, ou entre les élèves et l'enseignant, ou encore entre les élèves et les autres élèves. La tâche est alors le produit d'une interaction (et l'on peut dire que la définition de la tâche est l'enjeu de l'interaction) et non sa source.

Y. Chevallard (1999) rappelle que les tâches scolaires ne sont pas des données naturelles mais le résultat de constructions institutionnelles et que l'objet même des didactiques est de comprendre les formes que prennent les tâches à l'intérieur de l'institution qu'est la classe, de déconstruire l'illusion de naturalité des techniques à tel ou tel niveau d'enseignement, illusion qui tombe si l'on envisage d'autres « institutions », c'est-à-dire, d'autres contextes d'enseignement.

Ainsi, les différents débats autour de la notion de tâche sont principalement liés à la question des contextes dans lesquels sont situées tâche et activité.

■ Éléments bibliographiques

Artigue Michèle (1988) : Ingénierie didactique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 9, n°, p. 281-308.

Bloch Isabelle (1999) : L'articulation du travail mathématique du professeur et de l'élève dans l'enseignement de l'analyse en première scientifique. Détermination

d'un milieu — Connaissances et savoirs, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 19, n°, p. 135-194.

Chevallard Yves (1999) : L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 19, n°, p. 221-265.

Clot Yves (2008) : *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte — Poche.

Nonnon Élisabeth (1998) : L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières, *Repères* n° 7, *L'Oral pour apprendre*, Paris, INRP, p. 55-86.

Zakhartchouk Jean-Michel (1999) : *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CRDP d'Amiens.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Activités – pratiques ■ Contexte – milieu ■ Contenus d'enseignement et d'apprentissages.

TOPOGENÈSE

Première approche de la notion

La topogenèse désigne à la fois l'ensemble des opérations qui organisent les différents « lieux » occupés par les acteurs de la relation didactique et le résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation des différents espaces.

Lieux est à entendre ici dans un sens symbolique : comme places par rapport au savoir. Ce ne sont donc pas uniquement les positions qu'occupent les élèves et l'enseignant dans l'espace physique de la classe qui déterminent ces lieux, mais essentiellement les tâches à accomplir et les *versions* de l'objet de savoir auxquelles chacun d'eux a accès (Chevallard, 1999 : 247) :

« Le grec *topos* signifie "lieu" : le *topos* de [l'un des acteurs], c'est le "lieu" de [cet acteur], sa "place", l'endroit où, psychologiquement, [cet acteur] éprouve la sensation de jouer, dans l'accomplissement de *t* [la tâche], "un rôle bien à lui". Dans le cas d'une classe, on parlera du *topos* de l'élève et du *topos* du professeur. Ainsi, lorsqu'une classe de mathématiques "fait un exercice", ce qui est une tâche éminemment coopérative, la sous-tâche consistant à fournir l'énoncé de l'exercice revient, généralement, au professeur : elle appartient à son *topos*. La tâche consistant à produire — par exemple par écrit — une solution de l'exercice relève, elle, du *topos* de l'élève, tandis que la tâche consistant ensuite, à fournir un corrigé ressortit, à nouveau, au *topos* du professeur. »

Éléments d'éclairage

Comme la *chronogenèse*, le concept de topogenèse a été élaboré dans le champ de la didactique des mathématiques par Chevallard en tant que *contrainte* pesant sur le fonctionnement du système didactique, et en tant que contrainte inhérente à ce système. Selon cet auteur, l'instauration d'une relation didactique suppose celle de deux positions différentes par rapport au savoir, occupées respectivement par l'enseignant et par l'élève (Chevallard, 1985/1991 : 74-75) :

« [...] non seulement l'enseignant, supposé savoir et supposé anticiper, doit montrer qu'il peut conduire la chronogenèse didactique, affirmant ainsi son pouvoir dans la diachronie, mais encore il va, en synchronie,

affirmer le caractère singulier de sa place propre dans la construction du savoir : *non content de savoir plus [...] il sait autrement.* »

Le premier intérêt que présente cette notion est de permettre de penser la différence entre les positions des enseignants et des élèves en fonction du savoir en jeu et de se distinguer ainsi des théories qui rendent compte de cette différence par des déterminations supra-didactiques (par exemple cette différence peut être étudiée en tant que relation du type dominant/dominé, ou encore relation Père/Fils). Un exemple de la détermination *par* le savoir en jeu dans la description des positions différentes qu'occupent respectivement l'enseignant et l'élève est celui de l'étude menée sur les « produits et factorisations de polynômes » au collège. Chevallard montre que la place de l'élève est déterminée par des tâches de vérification et de calculs, tandis que celle de l'enseignant l'est par des tâches de démonstration et en conclut que les relations à cet objet de savoir sont différentes. L'un des intérêts de cette différenciation des places de l'élève et de l'enseignant selon le savoir à enseigner et le savoir à apprendre est de permettre l'exploration des spécificités disciplinaires de ces différenciations. Le deuxième intérêt du concept, toujours pensé dans la problématique initiale, réside alors dans l'étude des latitudes dont dispose l'enseignant pour réaliser la topogénèse et la recherche des variables de la situation sur lesquelles l'enseignant peut jouer pour obtenir des effets topogénétiques.

Cet intérêt pour l'étude des actions et des décisions de l'enseignant est aussi prégnant dans une autre problématique dans laquelle la notion de topogénèse est actuellement construite et utilisée, celle de la recherche de modèles pour rendre compte des actions de l'enseignant. Dans cette problématique, des didacticiens de diverses disciplines proposent de sélectionner certaines des interventions de l'enseignant — qu'elles soient écrites, verbales ou gestuelles — afin d'interpréter cet ensemble d'actions comme des opérations de production de lieux réservés aux élèves et de lieux appropriés par l'enseignant. Cette démarche suppose, à partir de la mise en évidence de ces opérations, d'en induire une description de ces lieux mêmes, et par conséquent des particularités des tâches assignées à chacun des acteurs de la relation didactique pour approcher la singularité de la relation au savoir en jeu de chacun d'entre eux. Par exemple, des descriptions d'actions d'un enseignant face à un élève au tableau (se tourner vers l'élève/vers la classe, interroger/affirmer, etc.) sont interprétées comme des opérations topogénétiques différentes qui confèrent plutôt le statut de « conférencier » ou plutôt la position de « scribe » à l'élève. Reste ensuite à décrire les *versions* (c'est-à-dire les formes) du savoir caractérisées par les places différentes mises en évidence, ce qui nécessite de convoquer les tâches et les objets disciplinaires en jeu dans cette situation.

■ Problèmes, questions, débats

Dans ce cadre théorique, la différence entre les relations au savoir (le fait que le maître sait autrement que l'élève) n'est donc pas naturalisée, posée comme une prémisse de la relation didactique, mais bien plutôt constamment redéfinie, reposée, qualitativement différenciée selon les moments, à la fois engendrée par le fonctionnement du système didactique et nécessaire à son fonctionnement. Cet énoncé appelle cependant deux remarques. La première est que cette absence de naturalisation définit un projet d'étude : celui de la recherche des moments de la relation didactique au cours desquels des relations identiques perdureraient. Nous voyons ainsi réapparaître une question vive en didactique, celle du découpage en moments pertinents d'une séquence d'enseignement. La seconde est que l'usage du terme de « relations au savoir » laisse supposer un lien entre la question du « rapport au savoir » et la notion de topogenèse. Sans s'inscrire dans les mêmes cadres théoriques (sociolinguistiques ou socio-psychologiques) qui fondent et étudient les rapports aux savoirs de différents acteurs du système scolaire, la notion de topogenèse vient contribuer aux débats en cours en spécifiant des relations contextualisées, temporaires, à un *objet* de savoir disciplinaire, au sein d'une institution particulière, la classe.

■ Éléments bibliographiques

- Chevallard Yves (1985/1991) : *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Chevallard Yves (1999) : L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 19, n° 2, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 221-265.
- Johsua Samuel, Dupin Jean-Jacques (1993) : *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF.
- Sensevy Gérard, Mercier Alain, Schubauer-Leoni Maria-Louisa (2000) : Vers un modèle de l'action didactique du professeur, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 20, n° 3, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 263-304.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Chronogenèse ■ Rapport à ■ Transposition didactique.

TRANSPPOSITION DIDACTIQUE

Première approche de la notion

On doit à Yves Chevallard, didacticien des mathématiques, la première formalisation, dans le champ des didactiques, de cette notion importante. Pour reprendre ses mots, on peut définir la transposition didactique ainsi (1985/1991 : 39) :

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa 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*. »

Y. Chevallard emprunte la notion au sociologue Michel Verret (1975) qui a étudié les difficultés à scolariser les savoirs issus des sciences humaines : la « distance entre l'objet scolaire et l'objet théorique » fait apparaître non pas une simple adaptation (ou simplification) scolaire de l'objet théorique, mais une véritable transformation, qui aboutit à une « substitution d'objet » : l'objet enseigné n'est plus, à beaucoup d'égards, le même que l'objet théorique initial qui le justifie (*ibid.* : 178).

Y. Chevallard s'est emparé, à sa manière, de cette notion et des analyses de M. Verret pour décrire, dans plusieurs études réalisées dans les années 1980 (particulièrement Chevallard, 1982 ; 1985/1991), le processus de transposition didactique en mathématiques. Celui-ci fait subir aux *savoirs savants* une série de *transformations* les rendant aptes à devenir des *objets d'enseignement*. Les propositions théoriques de Y. Chevallard ont rapidement été intégrées dans d'autres didactiques, où elles ont été discutées, parfois contestées ou amendées : mais on peut dire qu'aujourd'hui, la notion de transposition didactique est l'une de celles qui sont les plus transversales aux diverses didactiques.

Éléments d'éclairage

Pour pouvoir être enseignés, les savoirs doivent être rendus enseignables. Cela passe par la *mise en texte du savoir* (que réalisent par exemple les programmes ou les manuels) ; celle-ci engendre des modifications du

savoir savant, lequel n'est pas enseigné tel quel. Cette mise en texte du savoir tente de satisfaire aux contraintes de toute transmission scolaire des savoirs.

Pour devenir des objets d'enseignement, les savoirs sont parcellisés, c'est-à-dire que plusieurs savoirs, normalement intriqués, sont présentés comme autonomes. De ce fait, ils sont *décontextualisés* de leur sphère de production pour être *recontextualisés* dans la sphère scolaire. La nature des savoirs en est nécessairement modifiée : par exemple, ils ne répondent plus à des questions de recherche, mais à des objectifs d'enseignement. Ainsi des formulations ayant le statut d'hypothèses dans la recherche peuvent être reprises comme des conclusions établies dans les livres scolaires (ce processus avait été déjà étudié et défini dès 1979 par Guy Rumelhard, sous le nom de *processus de dogmatisation*).

Dans la communauté scientifique, le savoir est construit et formalisé par un chercheur ou une équipe de recherche. Lorsqu'il est convoqué dans un écrit ou lors d'une conférence, il est toujours associé à son ou ses auteur(s), à ses dates de publication, aux visées intellectuelles des personnes qui l'ont formalisé. À l'école, le savoir est *dépersonnalisé* : les éléments de connaissance ne sont pas présentés comme étant des objets d'élaboration intellectuelle datés mais comme des éléments de savoirs existant dans l'absolu. Il y a des exceptions apparentes, quand des « stars » nationales ou d'autres figures emblématiques peuvent, par exemple, être présentées durant tout le parcours scolaire (citons Thalès, Pythagore ou en France, Louis Pasteur ou Pierre et Marie Curie), mais même dans ce cas, le savoir est *finale*ment présenté comme objectif, non dépendant des conditions de sa production.

Le texte du savoir est organisé sous la forme d'une *programmation* pour l'enseignement et l'acquisition du savoir. En cela, il s'oppose au savoir qu'il prend pour référence, dont la logique n'est pas séquentielle ; par ailleurs, le texte du savoir suppose que les apprentissages peuvent suivre l'ordre imparté par la programmation qui régit l'acte d'enseignement : c'est là souvent une illusion (les apprentissages peuvent ne pas suivre le cours « rationnel » du savoir programmé, car les cheminements des élèves sont multiples et constitués aussi de détours, régressions, restructurations...), mais elle est peut-être nécessaire à l'élaboration de la transmission scolaire d'un savoir.

Le texte du savoir rend ce dernier *public*, ce qui le distingue des savoirs personnels ou ésotériques. Cela permet de circonscrire ce qui doit être appris. Il est ainsi possible et légitime de s'appuyer sur ce texte pour organiser un *contrôle* des apprentissages au travers, notamment, des mécanismes évaluatifs structurellement attachés à la forme scolaire.

Précisons que ce qui est décrit ici correspond au processus de transposition didactique que l'on pourrait dire *externe* au système didactique, lié à l'action de la noosphère qui sélectionne des éléments du savoir savant afin de

les soumettre à la transposition didactique ; reste encore à envisager une transposition didactique *interne* (cf. Chevallard, 1985/1991 : 37), qui se réalise à l'intérieur du système didactique (c'est-à-dire au sein de la classe, dans les interactions entre le maître et ses élèves) et qui peut parfois être en rupture (plus ou moins franche) avec le texte du savoir.

On peut souligner ici la tension forte existant entre la distance nécessaire et la persistance d'une certaine adéquation entre savoirs savants et savoirs enseignés. Ainsi une dynamique se met en place : d'un côté, le savoir enseigné doit être assez proche du savoir savant pour être reconnu et légitimé par la communauté des « savants », d'un autre côté, il doit être maintenu à distance du savoir relativement banalisé dans la société, et ce pour que l'école garde sa fonction et soit reconnue comme une institution éducative irremplaçable. Pourquoi parler de dynamique ? On pourrait penser qu'il suffit de définir le savoir à enseigner à une distance réfléchie et correcte une fois pour toutes. Mais la recherche avance, le savoir savant n'est pas figé : il est nécessairement étoffé, modifié, transformé, réformé... De son côté, la société intègre rapidement de nouvelles questions, de nouveaux savoirs. L'école doit constamment réinterroger ses contenus d'enseignement. De ce point de vue, la compréhension du fonctionnement de la transposition didactique peut devenir un outil permettant au didacticien de s'interroger sur la nature des savoirs, et donc d'exercer une « vigilance épistémologique ».

Problèmes, questions, débats

La formalisation de la transposition didactique que propose Y. Chevallard se situe dans le cadre de la didactique des mathématiques. Mais elle a été également mise à l'épreuve dans d'autres didactiques ainsi que dans d'autres espaces non scolaires. Que ce soit en sciences physiques, en biologie, en sciences économiques et sociales, en histoire, en géographie, ou encore en français, dans tous les cas, elle incite à se questionner sur ce qu'est un savoir savant et sur les modalités de transposition didactique propres à chaque matière scolaire. Concernant les autres espaces que celui de l'école, Jack Guichard et Jean-Louis Martinand (2000) interrogent la transposition de savoirs scientifiques dans les différents médias. Ils montrent ainsi que ce processus s'avère différent selon les cadres institutionnels. Ainsi, ils contribuent à élargir ce concept en définissant la transposition médiatique qui transforme les objets de savoir savant en objet de médiation.

Si cette notion est l'une de celles qui ont été le plus facilement adoptées dans diverses didactiques, elle est souvent discutée — y compris en mathématiques. Nous ne rendons compte ici que de quelques-uns des débats théoriques auxquels elle a donné lieu (pour une synthèse des discussions de la notion de transposition didactique, on pourra se reporter à l'article de Jean-Paul Bronckart et d'Itziar Plazaola Giger, 1998).

Le concept de transposition didactique peut permettre d'analyser, de comprendre ou d'expliquer la construction des savoirs à enseigner. Pourtant dans le cas de certains contenus d'enseignement tels que les savoir-faire, cette théorie peut-elle être encore pertinente ? Quels sont, par exemple, les savoirs savants liés à l'enseignement de la technologie ou à l'éducation physique et sportive ? J-L. Martinand (1986), en construisant la notion de *pratiques sociales de référence*, a introduit l'idée selon laquelle tous les savoirs enseignés ne sont pas issus d'une source savante. En effet, d'autres références du savoir sont proposées ou peuvent être utilisées pour analyser les savoirs enseignés, au même titre que le savoir savant. La transposition didactique et les pratiques sociales de référence renverraient ainsi à des instruments d'analyse des savoirs scolaires : l'un par rapport aux champs scientifiques, l'autre par rapport à des champs de pratiques sociales. Une telle question s'est posée aussi pour une discipline comme le français : selon André Petitjean (1998 : 25), « l'objectif est moins d'enseigner des savoirs que de développer des compétences langagières », elles-mêmes indexées à des pratiques sociales de référence.

Cependant, même dans ce cas, certains didacticiens soutiennent que la transposition didactique est une notion pertinente pour décrire le processus de constitution des objets d'enseignement. Par exemple, Bernard Schneuwly (2005 : 52) pose le « savoir comme condition de l'« enseignabilité » » ; pour lui, le *savoir transposable* est au fondement de tout enseignement — fût-il essentiellement conçu comme un enseignement de *savoir-faire* :

« Ces savoir-faire, ou plutôt ces manières d'être, de penser et de faire, pour devenir objet d'enseignement, passent nécessairement par une étape qu'on pourrait appeler de modélisation. Ce n'est jamais la pratique en tant que telle de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul qui devient objet d'enseignement, mais le savoir de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul. »

Samuel Johsua (1996a : 65) lui aussi affirme que « la transposition ne peut prendre directement des pratiques comme référence, du moins non sans un tamis de type théorique ». Il ajoute : « Le cadre scolaire est lié à une intention organisée d'enseignement, et donc à une *transposition de savoirs*, fût-ce de savoirs sur la pratique. » Si Johsua ne considère pas pertinente la distinction entre savoirs et pratiques, du point de vue de la construction des objets d'enseignement, il juge néanmoins possible d'identifier, à côté des savoirs savants, ce qu'il appelle des *savoirs experts*, au statut institutionnel différent (n'étant pas développés dans des institutions socialement reconnues comme source de savoirs savants), mais qui peuvent faire l'objet eux aussi d'une transposition didactique : c'est le cas par exemple de la musique (*ibid.* : 67).

On a pu par ailleurs avancer une toute autre conception de la construction des savoirs scolaires, c'est ce que fait par exemple, l'historien des disciplines André Chervel. Dans un article fondateur (1988), il cite une remarque

de Y. Chevallard qui signale (1985/1991 : 39) l'existence de « véritables *créations didactiques*, suscitées par les “besoins de l'enseignement” » (il prend comme exemple le « grand sinus » et le « grand cosinus »). Sans discuter par ailleurs la notion de transposition didactique, A. Chervel développe cette idée de création didactique en la généralisant : « L'école ne se définit pas par une fonction de transmission des savoirs, ou d'initiation aux sciences de référence » (1988 : 66). Il précise le sens et la portée de son propos en prenant l'exemple de la grammaire : « La “théorie” grammaticale enseignée à l'école n'est pas l'expression des sciences dites, ou présumées, de “référence” », mais « elle a été historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école ». En effet, au départ de la constitution de la grammaire scolaire comme discipline, « dans sa réalité didactique quotidienne comme dans ses finalités, la grammaire scolaire française est, en fait, embarquée dans la grande entreprise nationale d'apprentissage de l'orthographe, entreprise qui n'a rien à voir avec une quelconque vulgarisation ». Si A. Chervel (1977) a bien montré cette autonomie de la grammaire par rapport aux savoirs savants, il généralise plus tard (1988) son propos en considérant cette autonomie comme le propre de toutes les disciplines : les savoirs savants ne seraient, pour lui, ni la source, ni la finalité des disciplines scolaires (pour une discussion, cf. Johsua, 1996a : 68 sq.).

D'autres didacticiens ont réinterrogé les interactions entre les savoirs savants et les savoirs scolaires. Ainsi, A. Petitjean (1998 : 24), concernant la discipline « français », définit un mouvement qui permet « d'interpeller les théories de référence pour qu'elles contribuent à mieux décrire les compétences et les performances des élèves [...] et leurs stratégies d'acquisition ». Ce positionnement inverse le mouvement de la démarche analytique par rapport à celui de transposition didactique : dans ce cas, l'approche est ascendante, alors qu'elle était décrite comme descendante dans l'élaboration de Y. Chevallard.

On peut évoquer un dernier objet de débat concernant la formalisation de la transposition didactique selon Y. Chevallard : la marge d'action des acteurs en jeu dans la classe. Toutes les disciplines sont aussi un lieu de création, produit de l'action des enseignants et de leurs interactions avec les élèves. Pour Chevallard, la transposition didactique est terminée lorsque la classe commence : or on peut considérer que ce qui se joue dans la classe, par les interactions entre élèves et enseignants, participe à la construction des objets scolaires. Le rôle de l'enseignant peut aussi être interrogé, comme le fait A. Petitjean (1998 : 23) :

« Dans sa classe, en fonction de sa formation et de ses modes d'investissement dans son travail (pédagogie du projet, par exemple), il est loin d'être un agent impuissant, contraint par des transpositions didactiques externes, mais le maître d'oeuvre, toujours unique, de transpositions

didactiques dépendant de l'événement discursif que constitue une séance d'enseignement. »

On peut, de ce point de vue, considérer que Y. Chevallard, dans sa définition de la transposition didactique comme processus permettant la construction d'un objet d'enseignement (*transposition externe* au système didactique), néglige la *transposition interne*, liée aux interactions entre élèves et enseignants.

Les débats engendrés par la notion de transposition didactique concernent donc principalement les extrémités du processus : le savoir de référence et la place des actions réalisées en classe. Mais cette théorie demeure un outil conceptuel descriptif et analytique précieux. Son utilisation a pu l'éloigner parfois de son cadre originel et la transformer en instrument d'évaluation amenant à conclure à « des bonnes ou des mauvaises transpositions ». Cette transformation l'éloigne certes considérablement de sa définition première, mais elle peut parfois permettre de porter un regard distancié sur les contenus d'enseignement.

■ Éléments bibliographiques

Bronckart Jean-Paul, Plazaola Giger Itziar (1998) : La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques* n° 97-98, *La Transposition didactique en français*, Metz, CRESEF, p. 35-58.

Chervel André (1988) : L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation* n° 38, Paris, INRP, p. 59-119 (article repris dans Chervel, 1998, *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, p. 9-56).

Chevallard Yves (1985/1991) : *La Transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Petitjean André (1998) : La transposition didactique en français, *Pratiques* n° 97-98, *La Transposition didactique en français*, Metz, CRESEF, p. 7-34.

Rumelhard Guy (1979) : Le processus de dogmatisation, dans *Actes des premières journées de Chamonix sur l'éducation scientifique*, Paris, Université de Paris 7, *Didactique des sciences*, p. 11-21, repris dans *Les Cahiers Théodile* n° 11, 2011, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle — Lille 3, p. 65-178

Verret Michel (1975) : *Le Temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion.

ENTRÉES COMPLÉMENTAIRES : Contenus d'enseignement et d'apprentissage ■ Noosphère
■ Pratiques sociales de référence.

ASSOCIATIONS, REVUES ET SITES DE DIDACTIQUE

Didactique de l'éducation physique et sportive

ARIS : Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport.

Mèl : [formulaire sur le site de l'association : <http://www.aris-intervention-sport.org/contact>]

Revue : *eJRIEPS* (eJournal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et en Sport) [La revue est électronique et d'accès libre. Elle est hébergée sur le site de l'IUFM de Franche-Comté : http://www.fcomte.iufm.fr/e_jrieps.html. Les articles sont publiés sous format PDF et d'accès libre].

Site Internet : <http://www.aris-intervention-sport.org/> [le site présente les principes de l'association, ses productions (un lien est notamment proposé vers le site de la revue *eJRIEPS*) et les manifestations qu'elle organise].

Revues EP.S et EPS1, Paris, Éditions Revue EP.S

Siège social : 11, avenue du Tremblay, 75571 Paris Cedex 12, France.

Tél. : + 33 (0)1 41 74 82 82

Fax : + 33 (0)1 43 98 37 38

Mèl : revue@revue-eps.com

Site Internet : <http://www.revue-eps.com> [Le site présente les éditions « revues EP.S », ses revues et ses autres publications].

AFRAPS : Association francophone pour la recherche en Activités physiques et sportives.

Siège social : La Pergola, rue Paul Rimbaud, cour de la monnaie, Bâtiment 1, escalier 7, 34080 Montpellier.

Mèl : afraps@voila.fr

Revue : **Staps**. *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*.

Distributeur : Éditions De Boeck, Fond Jean-Pâques, 4, 1348 Louvain-la-Neuve.

Tel : + 32.10.48.25.70

Site Internet : <http://www.afraps.fr/> [Le site présente l'association, donne des informations sur les manifestations scientifiques qu'elle organise et sur ses publications].

Didactique du français langue maternelle

AFEF : Association Française des Enseignants de Français

Site Internet : <http://www.afef.org/blog/> [Le site de l'association en présente les principes et les manifestations scientifiques. On trouve également sur ce site des

informations sur l'actualité de l'enseignement du français ; il est possible de s'abonner à *La Lettre du français* (lettre d'information mensuelle)].

Revue : **Le Français aujourd'hui**

Diffusion : Armand Colin, 21 rue Montparnasse, 75006 Paris, France.

Mèl : revue@armand-colin.fr

Site Internet de la revue : <http://www.armand-colin.com/revue/16/1/le-francais-aujourd-hui.php> [Le site donne des informations pratiques sur la revue (les tarifs et les conditions d'abonnement, ainsi que des conseils aux auteurs d'articles à soumettre)].

AIRDF : Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français

Siège social : Université Charles de Gaulle — Lille 3, UFR des Sciences de l'Éducation, BP 149, 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex, France.

Revue : **La Lettre de l'AIRDF**

Secrétariat : Michèle De Vos, Université de Namur, rue de Bruxelles, 61, 5000 Namur, Belgique.

Mèl : michele.devos@fundp.ac.be

Site Internet : <http://www.airdf.net/> [Le site présente les principes de l'association, ses publications et ses manifestations scientifiques, les recherches en cours de ses membres].

CALAP : *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*. Publication biannuelle de la composante LEAPLE de l'UMR 7114 (MoDyCo), du CNRS.

Adresse : MoDyCo, site de Villejuif, 7 rue Guy Môquet, 94801 Villejuif Cedex, France.

Tél. (Fax) + 33 (0)1 49 58 37 36 (38)

Mèl : jpjaffre@vjf.cnrs.fr

Site Internet : http://www.modyco.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=1736&Itemid=27&lang=fr [Le site les sommaires des numéros parus des CALAP et indique les modalités de commande des numéros].

CEDOCEF : Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français

Siège social : FUNDP, rue de Bruxelles 61, 5000 Namur, Belgique.

Revue : **Enjeux**. *Revue de didactique du français*.

Collection : **Diptyque**.

Mèl : olivier.laruelle@fundp.ac.be

Site Internet : <http://www.fundp.ac.be/facultes/lettres/cedocef/> [Le site présente les objectifs et les activités du CEDOCEF, ainsi que les sommaires des derniers numéros de la revue *Enjeux* et des derniers ouvrages de la collection *Diptyque*].

DAF : Banque de données des recherches en didactique du français langue maternelle, co-production de l'Université de Montréal (Québec) et de l'INRP (Paris, France), avec la collaboration du CEDOCEF (Namur, Belgique) et de l'IRDP (Neuchâtel, Suisse).

Site Internet : <http://www.inrp.fr/daf/web/index.php> [Ces deux sites donnent accès à la banque de données : il est possible de faire des recherches selon divers critères (auteurs, mots-clés, types de recherches, etc.). Le premier site reproduit également en ligne l'ouvrage de Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé (1989), qui présente le cadre conceptuel, le thésaurus et le lexique des mots-clés de la banque de données].

Lidil : Revue de l'équipe LIDILEM (Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles), Université Stendhal, Grenoble.

Diffusion : ELLUG, Université Stendhal, BP 25, 38040 Grenoble Cedex 9, France.

Tél. : +33 (0) 4 76 82 43 74

Fax : +33 (0) 4 76 82 43 95

Mèl. : Zohra.Bouhania@gestion.u-grenoble3.fr

Site Internet : <http://lidil.revues.org/> [Le site donne des informations pratiques sur la revue (bon de commande) et reproduit les sommaires des derniers numéros parus].

Pratiques : Revue du CRESEF (Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français)

Siège social : 8, rue Patural, 5700 Metz, France.

Tél. : + 33 (0)3 87 62 25 86

Mèl : publications@pratiques-cresef.com

Site Internet : <http://www.pratiques-cresef.com/> [Outre des informations pratiques sur la revue (bon de commande), ce site propose la liste des autres publications du CRESEF et reproduit les sommaires de tous les numéros de la revue (depuis 1974) ainsi que tous les éditoriaux et les résumés des articles depuis 1996].

Recherches : Revue de l'ARDPF (Association Recherches pour une didactique et une pédagogie du français)

Mèl : revue.recherches@laposte.net

Site Internet : <http://www.recherches.lautre.net/> [En plus d'informations pratiques sur la revue (bon de commande notamment), on trouve sur ce site un résumé des numéros parus, les sommaires des derniers numéros et quelques articles reproduits en ligne].

Repères : Recherche en didactique du français langue maternelle

Siège social : INRP, service des publications, 19 mail de Fontenay, BP 17424, 69347 Lyon Cedex 07, France.

Site Internet : <http://ife.ens-lyon.fr/editions/revues/reperes> [Le site propose les archives de la revue en ligne ainsi que les sommaires et les résumés des articles des numéros récents. Il est possible de commander des numéros en ligne].

Didactique du français langue étrangère (FLE), français langue seconde (FLS)

ASDIFLE : Association de didactique du français langue étrangère

Siège social : 34 rue de Fleurus, 75006 Paris, France

Revue : *Les cahiers de l'ASDIFLE*

Site Internet : <http://www.asdifle.com/> [Le site présente les informations sur l'association (dont l'annuaire des membres). On peut y consulter les sommaires des *Cahiers de l'ASDIFLE* (depuis 1989), y lire une Lettre électronique de l'ASDIFLE (depuis 2005 ; informations et articles à télécharger), y échanger sur un blog. Hébergé par un site plus général (<http://fle.asso.free.fr>), il permet l'accès à d'autres sites et à d'autres informations concernant le FLE].

Études de linguistique appliquée. *Revue de didactologie et lexicultureologie des langues-cultures*, éditée par Didier-érudition (4 numéros par an), diffusée par les éditions Klincksieck

Site Internet : <http://www.klincksieck.com/revues/ela/> [La revue est partiellement consultable en ligne : <http://www.cairn.info/revue-ela.htm>. Le site Klincksieck permet de consulter les sommaires et les résumés, d'acheter des numéros ou de s'abonner à la revue. Le site Cairn permet d'acheter en ligne les articles individuellement ou de télécharger les références bibliographiques des articles publiés dans les numéros récents. La mise en ligne concerne les numéros publiés de 2001 à 2006].

FIPF : Fédération Internationale des Professeurs de Français

Siège social : 1, avenue Léon Journault, 92318 Sèvres Cedex, FRANCE

Tél. : +33 (0)1 46 26 53 16

Site Internet : <http://www.fipf.org/> [Le site présente les activités de cette importante fédération d'associations, ses membres, les congrès, etc. On y trouve un annuaire de liens organisé par thèmes, très complet, sur toutes les questions liées à l'enseignement du français dans le monde (par l'intermédiaire du portail de la communauté mondiale des professeurs de français, www.franc-parler.org, qui est un des sites de l'Organisation Internationale de la francophonie). La FIPF édite une lettre trimestrielle, *Echanges*].

Revue (1) : **Le français dans le monde**, éditée par CLE International (6 numéros par an)

9 bis rue Abel Hovelacque, 75013 Paris

Tél. : (+33) 01 72 36 30 67

Mél : contactfdlm@gmail.com

Site internet de la revue : <http://www.fdlm.org/> [Le site, très complet et interactif, offre, outre l'abonnement à la revue, de multiples informations sur les publications pour l'enseignement, ou issues de recherches, des blogs thématiques, des fiches pédagogiques pour les abonnés, etc.].

Revue (2) : **Recherches et applications/Le français dans le monde**, supplément semestriel à la revue *Le français dans le monde*, propose des réflexions théoriques et pratiques sur différents thèmes de didactique du FLE.

Site internet de la revue : <http://fipf.org/publications/recherches-applications> [Le site de la revue, hébergé par CLE-International, est accessible depuis le site].

Les numéros de ces deux revues sont accessibles aux adhérents d'une association membre du réseau FIPF

Lidil : Revue de l'équipe LIDILEM (Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles), Université Stendhal, Grenoble.

[Voir à Didactique du Français Langue Maternelle]

SIHFLES : Société Internationale pour l'histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde

Siège social : SIHFLES, Bureau 2.21, INALCO Pôle des Langues et civilisations, 65 rue des Grands-Moulins, CS 21351, 75214 PARIS CEDEX 13, France.

Revue : *La Lettre de la SIHFLES*

Site internet : <http://fle.asso.free.fr/sihfles> [*La Lettre de la SIHFLES* donne des informations depuis 1998 sur la vie de l'association, les colloques, etc. Les numéros publiés depuis juin 2001 sont téléchargeables. Sur le site, on trouve des liens et les sommaires et bons de commande des *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*].

Didactique de la géographie

APHG : Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie

[Voir à **Didactique de l'histoire-géographie**]

Cybergeo. Revue européenne de géographie

Adresse postale : Cybergeo, Revue européenne de Géographie, CNRS-UMR8504, 13 rue du Four, 75006 Paris

Mèl : cybergeo@parisgeo.cnrs.fr

Site Internet : <http://cybergeo.revues.org/> [Le site présente une recension des articles parus en *Epistémologie, Histoire, Didactique* ainsi qu'un accès à des sites étrangers et français].

Géonconfluences, revue en ligne de la DGESCO et ENS LSH

Adresse postale : Marie-Christine Doceul, École Normale Supérieure de Lyon, DGESCO, 15 Parvis René Descartes, BP 7000, 69342 LYON Cedex, France

Tél. : +33 (0)4 37 37 64 90

Mèl : geoconfluences@listes.ens-lyon.fr

Site Internet : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/accueil/index.htm> [Le site est sans doute davantage une ressource pour l'enseignement et la formation, mais permet un accès aux programmes du secondaire, ainsi qu'à une réflexion sur les contenus à enseigner].

L'information géographique (revue généraliste qui contient une rubrique *didactique*)

Tél. : +33 (0)1 53 55 26 28

Mèl : abonnement@editions-sedes.com

Site Internet : <http://www.armand-colin.com/revue/6/> [Le site présente les sommaires de la revue].

SPHQ : Société des Professeurs d'histoire du Québec

Site Internet : <http://sphq.recitus.qc.ca/> [Le site Internet abrite une page consacrée à la didactique de la géographie. Il présente une recension des ouvrages et des articles parus dans ce domaine].

Didactique de l'histoire

APHG : Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie

[Voir à **Didactique de l'histoire-géographie**]

EUROCLIO : Conférence permanente européenne des associations de professionnels d'histoire (European Association of History Educators)

Adresse postale : EUROCLIO Foundation, Juliana van Stolberglaan 41, 2595 CA The Hague, The Netherlands.

Tél. : +31 70 381 7836 / 382 4872

Fax : +31 70 385 3669

Mèl : info@euroclio.eu

Site Internet : <http://www.euroclio.eu> [Le site présente les buts et les principes de l'association, les manifestations scientifiques qu'elle organise et les newsletters qu'elle réalise].

GDH : Groupe des Didactiques de l'Histoire

Site Internet : <http://www.didactique-histoire.net/> [Le site propose des informations sur ses activités et sur l'actualité scientifique de son champ].

Revue : **Le Cartable de Clio**

Éditions : Antipodes, Case postale 100, École-de-Commerce 3, CH-1000 Lausanne 7.

Mèl : editions@antipodes.ch

Site Internet : <http://www.antipodes.ch/le-cartable-de-clio> [Le site présente la revue].

Histodidactica : Enseñanza de la Historia, didactica de la las Ciencias Sociales, revue du Département de Didactiques des Sciences sociales de l'Universitat Autònoma de Barcelona

Site Internet : <http://www.ub.edu/histodidactica/> [Le site propose plusieurs publications (articles ou ouvrages) en ligne, ainsi que de nombreux liens avec d'autres sites].

SIDH : Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire (International Society for History Didactics ; Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik)

Siège social : Prof. Dr. Susanne Popp, Universität Augsburg, Philologisch-Historische Fakultät, Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg, Allemagne

Site Internet : <http://ishd.co/> [Le site présente les principes et l'historique de l'association, ses publications et ses manifestations scientifiques ainsi qu'un forum pour ses membres].

Mèl : susanne.popp@phil.uni-augsburg.de

Didactique de l'histoire-géographie

APHG : Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie

Adresse postale : BP 6541, 75065 Paris Cedex 2, France.

Mèl : a.p.h.g@wanadoo.fr

Site Internet : <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG> [Le site présente les principes et les travaux des équipes Ifé engagées dans la recherche sur l'enseignement de l'histoire-géographie (envisagée comme discipline scolaire)].

ECEHG : Enjeux contemporains de l'enseignement en histoire-géographie

Site Internet : <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG> [Le site présente les principes et les travaux des équipes INRP engagées dans la recherche sur l'enseignement de l'histoire-géographie (envisagée comme discipline scolaire)].

Didactique des langues

ACEDLÉ : Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères
Revue : **Les Cahiers de l'ACEDLE**

Site Internet : <http://acedle.org/> [Le site présente toutes les informations concernant l'association. Il permet de consulter et de télécharger des articles publiés depuis 2004 dans les *Cahiers de l'ACEDLE*. Il donne aussi de nombreuses informations sur les recherches en didactique des langues étrangères (appels à contributions, annonces de colloques, présentations de thèses soutenues ou en cours), sur des

enseignements au niveau master, sur les publications internes ou externes à l'association concernant la didactique des langues. Il présente de nombreux liens avec d'autres sites].

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE (AUF)

Rectorat et siège : Bernard Cerquiglini

Adresse postale : Case postale du Musée, CP 49714, Montréal, (Québec) H3T 2A5Canada

Tél. : + 1 (514) 343 66 30

Rectorat et services centraux : Bernard CERQUIGLINI

Adresse postale : 4, place de la Sorbonne, 75005 Paris, France

Tél. : + (33) 1 44 41 18 18

Mél : rectorat@auf.org

Site Internet : <http://www.auf.org/> [L'AUF est un réseau d'établissements supérieurs d'enseignement et de recherche, développant des programmes de coopération, d'action ou de recherche, construisant des réseaux de chercheurs, distribuant des bourses, etc., sur des programmes très variés, touchant à la francophonie. Le site présente l'histoire et le fonctionnement de l'agence, ses programmes de recherche ; il donne accès à de nombreuses informations politiques et institutionnelles sur la francophonie].

Alsic (*Apprentissage des langues et système d'information et de communication*).

Site Internet : <http://alsic.revues.org> [La Revue *Alsic* est une revue francophone pour chercheurs et praticiens publiée depuis 1998 sur Internet en accès gratuit. Elle vise l'échange de travaux menés dans les disciplines ou champs pertinents pour le domaine visé : didactique des langues, sciences de l'éducation, sciences du langage, psychologie, sciences de l'information et de la communication, informatique, etc. Les numéros présentent des recherches sur les environnements d'apprentissage et d'enseignement des langues sur ordinateur ou par Internet et des réflexions de praticiens. Elle présente également un répertoire très complet de liens avec les associations, les revues, les manifestations et colloques, les outils d'enseignement/apprentissage des langues par Internet ou par ordinateurs].

APLV : Association des professeurs de langues vivantes

Siège social : 19, rue de la Glacière, 75013 Paris, France

Revue : **Les Langues Modernes**

Mel : aplv.lm@gmail.com

Site Internet : <http://www.aplv-languesmodernes.org> [Outre les informations sur l'association, fondée en 1902, et la revue (sommaires des numéros), le site donne accès à l'abonnement qui permet de télécharger des articles en ligne. Parallèlement à ces informations, la rubrique « Tout sur les langues » est une mine d'informations sur l'enseignement des langues en France, y compris les langues de France (picard, breton, etc.), le FLE, le FLES : actualités, outils pour la classe, concours de recrutement, colloques, politiques linguistiques, voyages et échanges, médias, liens, etc.]

ARIC : Association internationale pour la recherche interculturelle

Siège social : Université de Genève. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation. Section des sciences de l'éducation, Bd du Pont-d'Arve 40, CH-1205 Genève, Suisse.

Tél. : + 41 22 705 9189

Mél : aric@pse.unige.ch

Site Internet : le site est en construction, on peut néanmoins consulter l'adresse suivante : <http://www.unifr.ch/ipg/fr/ColloqueAric2010> (consultation novembre 2009) [Le site présente l'association, créée en 1984, et donne accès aux sommaires de son Bulletin annuel (l'accès aux articles est réservé aux membres de l'association), aux actes des colloques qu'elle organise et à des informations sur des publications dont elle est responsable].

CRAPEL : Centre de Recherches et d'Applications pédagogiques en langues.

Siège social : Université Nancy 2, Campus Lettres et Sciences Humaines, Bâtiment F, 3 place Godefroy de Bouillon, 54015 Nancy Cedex — France

Tél. : [33] (0)3 54 50 51 12

Fax : [33] (0)3 83 96 71 32

Mél : crapel@univ-nancy2.fr

Site Internet : http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/publications_didactiques.htm [Le site présente les productions de cette équipe de recherche en « pédagogie » des langues (didactique générale, didactique de l'anglais, de l'espagnol et du FLE) attachée à l'université de Nancy depuis 1969 : outils pour l'enseignement, formations, recherches. La revue *Mélanges CRAPEL* est consultable en ligne, pour les numéros récents, sinon le site présente les résumés des articles pour les numéros plus anciens].

OBSERVATOIRE EUROPÉEN DU PLURILINGUISME (OEP)

Siège social : Maison de l'Europe et Foyer de Rencontres internationales

Hôtel de Coulanges, 35-37 rue des Francs Bourgeois — 75004 Paris

Site Internet : <http://plurilinguisme.europe-avenir.com/> [Association, créée en 2005, se donnant comme objectif d'animer un site qui constitue une base de données européenne et multilingue sur les langues et le plurilinguisme. Donne de multiples informations sur les événements scientifiques (publications, annonces de colloque, etc.) et institutionnels].

Didactique des langues anciennes

CNARELA : Coordination Nationale des Associations Régionales des Enseignants de Langues Anciennes

Siège social : 25 Rue au Maire, 75003 Paris.

Adresse postale actuelle : Marie-Hélène Menaut, 123, rue de Bègles, 33800 Bordeaux.

Mél : infos@cnarela.asso.fr

Site Internet : <http://www.cnarela.asso.fr/> [Le site permet d'accéder à toutes les informations concernant la vie de cette association française et à ses structures. Il donne également des informations sur les événements liés à l'enseignement des langues anciennes en France.]

Didactique des mathématiques

APMEP (Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public)

Adresse postale : 26 rue Duméril, 75013 Paris

Tél. : [33] (0)01 43 31 34 05

Site Internet : <http://www.apmep.asso.fr/> [Le site internet présente les manifestations scientifiques et de formation, les débats en cours, les numéros anciens des *Bulletins Verts* et *Plot* en ligne].

ARDM : Association pour la recherche en didactique des mathématiques

Revue :

Bulletin de l'association ARDM

Recherches en didactique des mathématiques — Éditions La Pensée Sauvage, 12 Place Notre-Dame, BP 141, 38002 Grenoble Cedex, France.

Petit x, ARDM/IREM de Grenoble, BP 41, 38402 Saint-Martin d'Hères cedex France.

Site Internet : <http://www.ardm.eu/> [Le site présente une description de l'association, un calendrier des manifestations (écoles d'été, colloques internationaux etc.) des liens avec des associations (la Société Mathématique de France, Société de Mathématiques Appliquées et industrielles, L'Association des Chercheurs en Sciences de l'éducation, IREM) des laboratoires (LDAR, IMAG, LIRDHIST, DIDmaR) des présentations d'outils statistiques (RAPCHIC), des liens avec des sites de bases de données bibliographiques (Publimath, Educmath, La Pensée Sauvage, Petit x), des liens avec des commissions touchant à l'enseignement des mathématiques (CORFERM et CFEM), et enfin avec les présentations des écoles doctorales de ce domaine].

EDUCMATH (INRP)

Site Internet : <http://educmath.inrp.fr/Educmath> [Le site présente une page consacrée aux débats qui traversent la communauté des enseignants et des chercheurs, une autre aux références, et d'autres qui sont davantage des ressources pour les enseignants].

EduTIC (Mauricie, Université du Québec Trois Rivières)

Site Internet : http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=1624 [Le site présente des définitions de la didactique des mathématiques, les savoirs mathématiques... très différente de celle qui est menée en France].

Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques

Site Internet : <http://www.lar.univ-paris-diderot.fr/> [Ce site présente l'équipe de ce laboratoire, les thèmes de recherche développés, les publications. Il offre aussi les matériaux pédagogiques (essentiellement destinés aux enseignants de physique-chimie), et un agenda des colloques et appels à contribution dans le champ didactique].

Site Internet : <http://guy-brousseau.com/> [Ce site est le site personnel de G. Brousseau et permet de consulter des textes originaux].

IMAG : Laboratoire d'Informatique et de mathématiques appliquées de Grenoble

Site Internet : <http://www-didactique.imag.fr/> [Le site présente une description du laboratoire (thèmes de recherche, formations...) des publications et des références en ligne, un répertoire des thèses soutenues en didactique des mathématiques].

IREM de Lyon

Site Internet : <http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/math/panorama/didac.html> [Le site rassemble (presque tous) les liens intéressants pour ce domaine de recherche. Il présente des publications en ligne sur des thèmes tels que la docimologie, les erreurs, etc.].

LDAR, Laboratoire de Didactique André Revuz, Mathématiques, physique, chimie (le LDAR réunit les anciennes équipes de DIDIREM et de LDSP (Laboratoire de Didactique des Sciences Physiques)).

Site Internet : <http://www.lar.univ-paris-diderot.fr/> [Ce site présente l'équipe de ce laboratoire, les thèmes de recherche développés, les publications. Il offre aussi les matériaux pédagogiques (essentiellement destinés aux enseignants de physique-chimie), et un agenda des colloques et appels à contribution dans le champ didactique].

PUBLIMATH, Base de données bibliographiques développée par l'APMEP, ADIREM et l'ARDM.

Site Internet : <http://publimath.irem.univ-mrs.fr/>

UCL : Epistémologie et didactique des mathématiques

Adresse postale : Faculté des sciences, département de mathématiques, Bât M de Hemptinne Chemin du cyclotron, 2, — 1348 Louvain La Neuve (Belgique)

Site Internet <http://sites.uclouvain.be/gem/> [Le site présente les recherches en cours et une recension des ouvrages et des articles publiés par les membres de l'équipe].

Didactique de la musique

OBSERVATOIRE MUSICAL FRANÇAIS (OMF)

Adresse : Université de Paris-Sorbonne, 1 rue Victor Cousin, 75001 Paris, France

Revue : **Le journal de recherche en Éducation Musicale**

Site : <http://www.omf.paris-sorbonne.fr/> [Équipe de recherche universitaire (Paris-Sorbonne) composée de six groupes de recherche spécialisés dans l'analyse des théories, des esthétiques, des langages, des mouvements et de l'enseignement musical. Le site présente un calendrier des manifestations, un annuaire des chercheurs, des informations sur les publications, etc. Le groupe MUSECO (Musique, Société, Enseignement et Cognition) peut particulièrement intéresser les didacticiens. On trouvera aussi de nombreuses informations dans la rubrique « Publications ». La revue *Le journal de recherche en Éducation Musicale*, qui existe depuis 2002, est téléchargeable à l'adresse suivante : <http://www.omf.paris-sorbonne.fr/Presentation-512>

Didactique des sciences et de la technologie

AEET : Association européenne pour l'éducation technologique

Mél : aet@hotmail.com

Siège social : 178 rue du temple 75003 Paris

Site Internet : <http://www.aet.fr/> [Le site présente les statuts de l'association, donne des informations sur les rencontres scientifiques qu'elle organise et met en ligne les contributions de ses membres].

Ajet. Australasian Journal of Educational Technology

Site Internet : <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet.html> [Le site met en ligne la revue et donne des informations concernant la soumission d'articles et leur publication].

AFPSVT : Association pour la formation des Professeurs de sciences de la vie et de la terre

Site Internet : <http://www.afpsvt.fr/> [Le site présente les principes de l'association, ses activités et ses productions].

APBG : Association des Professeurs de Biologie et de Géologie

Secrétariat national : BP 8337, 69356 Lyon cedex 08, France.

Mèl : apbg@wanadoo.fr

Site Internet : www.apbg.org/ [Le site présente les principes de l'association, ses activités (journées nationales, journées pédagogiques...) ainsi que de nombreux liens avec d'autres sites sur les sciences de la vie et de la terre].

ARDIST : Association pour la recherche en didactique des sciences et des techniques

Siège social : Université Denis Diderot Paris 7, Laboratoire de Didactique des Sciences Physiques, Bâtiment Condorcet, case 7086, 10 rue Alice Domon et Léonie Duquet 75205 Paris cedex 13

Mèl : ardist@rouen.iufm.fr

Site Internet : <http://ardist.aix-mrs.iufm.fr/> [Le site présente l'association, aborde des questions d'actualités concernant l'enseignement des sciences et des techniques. Des informations sur les manifestations scientifiques qu'elle organise sont également en ligne ainsi que de nombreux liens avec d'autres sites Internet].

ARTHEQUE : Activités et ressources sur l'enseignement des sciences et de la technologie

Site Internet : <http://artheque.ens-cachan.fr/> [« Cet espace a pour objet de mettre à la disposition des chercheurs et des formateurs des documents d'archives récents liés à l'enseignement des sciences et disciplines technologiques. Il privilégie les documents peu connus ou peu accessibles »].

CREAS : Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences de Sherbrooke.

Adresse postale : CREAS, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2500, boulevard de l'Université, Sherbrooke (Québec) J1K 2R1, CANADA

Site Internet : <http://www.creas.ca/> [Le site présente le centre, ses activités, ses membres, et leurs publications. Le CREAS est l'un des cinq centres au Canada subventionnés par le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG). Les travaux du CREAS-Sherbrooke visent l'amélioration de la qualité de l'enseignement des sciences, des technologies et des mathématiques au secondaire].

DIDASCO : Laboratoire de didactique des sciences d'Orsay.

Adresse postale : DidaScO, Faculté des sciences d'Orsay, Bât 333, 91405 ORSAY CEDEX

Site Internet : <http://www.didasco.u-psud.fr/> [Le site présente l'équipe de recherche, les recherches en cours ou terminées ainsi que les publications des chercheurs. Le laboratoire DidaScO (Didactique des Sciences d'Orsay, issu du GHDSO devenu groupe Histoire et Diffusion des Sciences) a été créé en 1994].

DIDIST : Didactiques des disciplines scientifiques et technologiques

Site Internet : <http://w3.crefi.univ-tlse2.fr/sommaire/equipe/didist.htm> [Outre la présentation de l'équipe de recherche, des axes de recherches, des partenariats, des formations, le site donne des informations sur la revue Les dossiers des sciences de l'éducation].

DS : Centre de Didactique des Sciences de Mons Belgique

Adresse postale : Carré des Sciences (CdS), Université de Mons (UMONS), 24, Avenue du, Champ de Mars, Bât 6, 7000 Mons

Mèl : cds@umons.ac.be

Site Internet : <http://cds.umons.ac.be/le-carre-des-sciences/> [Le site présente les activités (conférences/débats, événements...) du carré des sciences. Il met également en ligne toute une série de ressources pour les enseignants].

Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, éditée par Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació

Adresse postale : Instituto de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, UAB, Edificio A, 08193 Bellaterra, Barcelona (España)

Mèl : r.ensenanza.ciencias@uab.es

Site Internet : <http://ensciencias.uab.es/> [Informations pratiques (tarifs), présentations de la revue].

ERIDOB : European Researchers in didactics of biology

Site Internet : http://www.bcp.fu-berlin.de/biologie/arbeitsgruppen/didaktik/eridob_2012/index.html [Le site donne des informations sur le colloque européen qu'il organise].

ESERA : European Sciences Education Research Association

Site Internet : <http://www.esera.org/> [Ce site recense les informations concernant des manifestations autour de l'enseignement et l'apprentissage des sciences, les conférences que l'association organise tous les deux ans ainsi que les thématiques des thèses en cours sur ces questions, principalement en Europe].

GIREP : Groupe international de recherche sur l'enseignement de la physique
Site Internet : <http://www.girep.org/> [Le site présente le groupe, ses activités et les colloques qu'il organise].

ICASE : International Council of associations for science education.

Site Internet : <http://www.icaseonline.net> [Le site présente l'association, ses activités, une série de publications, une lettre d'information, et la conférence qu'elle organise].

IOSTE : International Organization for Science and Technology Education

Site Internet : <http://www.ioste.org/> [Le site donne des informations sur les rencontres qu'elle organise et sur ses publications. Leur newsletter est également téléchargeable sur le site].

LDES : Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences (université de Genève)

Adresse postale : Laboratoire de Didactique et d'Epistémologie des Sciences (LDES), 40 Bd du Pont-d'Arve, CH-1205 Genève

Site Internet : <http://cms.unige.ch/ldes/> [Ce site présente les membres du LDES, leurs activités (formations, cours...) ainsi que les axes de leurs recherches et leurs publications. Une partie du site est axée sur les actualités de la didactique des sciences, de la vulgarisation scientifique et de la médiation muséale (sorties d'ouvrages, colloques...)].

LIREST : Liaisons Interuniversitaires pour la Recherche en Éducation Scientifique et Technologique, ENS Cachan-INRP

Site Internet : <http://www.stef.ens-cachan.fr/lirest/lirest.htm> [Le site du Lirest propose un annuaire de ses membres, les thématiques de recherche du laboratoire, les formations qu'il propose ou les actualités dans le champ disciplinaire (colloques, manifestations...). Des documents sont téléchargeables : les actes du séminaire de didactique des sciences expérimentales et des disciplines techniques, les thèses effectuées dans le Lirest, ou encore certains rapports de recherche...].

NARST : National Association for Research in Science Teaching,

Adresse postale : 12100 Sunset Hills Road, Suite 130, Reston, VA 20190-3221 USA

Phone : 703-234-4138

Fax : 703-435-4390

Email : info@narst.org

Site Internet : <http://www.narst.org/> [Le site présente l'association, ses activités et ses publications].

Recherches en didactique des sciences et des technologies. Cette revue est la nouvelle revue de l'INRP, fruit de la fusion d'*Aster* et de *Didaskalia*.

Adresse postale : INRP • Service des publications • Abonnements, 19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07

Mèl : publica@inrp.fr

Site Internet : <http://www.inrp.fr> [Informations pratiques (tarifs), présentations de la revue].

S2HEP : Sciences et Société ; Historicité, Éducation et Pratiques

Adresse postale : Bâtiment « La Pagode » — 38 Boulevard Niels Bohr — Campus de la DOUA, Université Claude Bernard Lyon 1, 43, Boulevard du 11 Novembre 1918, 69622 Villeurbanne Cedex

Mèl : blansard@univ-lyon1.fr

Site Internet : <http://s2hep.univ-lyon1.fr/> [Le site présente le laboratoire, ses membres, leurs travaux de recherche ainsi que les formations proposées].

UDPPC : Union des professeurs de physique et de chimie

Site Internet : <http://www.udppc.asso.fr/national/> [Le site présente l'association, ses activités et ses productions].

Autres associations, revues ou sites

ADEF : Apprentissage Didactique Éducation Formation

Adresse postale : UMR — ADEF, UNIVERSITE DE PROVENCE, CASE 493, Place Victor Hugo, 13 331 Marseille Cedex 03

Site Internet : <http://www.adeef-umr.fr/> [Le site présente le laboratoire de recherche, ses membres ainsi que leurs publications].

AECSE, Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation

Siège social : Université de Paris X, Département des Sciences de l'Éducation, 200 Avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex

Site Internet : <http://www.aecse.net/> [Le site présente la vie de l'association et propose un annuaire de ses membres. Il recense les actualités de la recherche (manifestations, colloques, appels d'offres, publications...) et de nombreux liens vers d'autres sites Internet (équipes de recherches, associations, universités...)].

ARCD, Association pour les Recherches Comparatistes en Didactique

Siège social : ENS LSH 15, Parvis René Descartes, BP 7000, 69342 Lyon cedex 07, France.

Tél. : + 33 (0)4 37 37 60 00

Fax : + 33 (0)4 37 37 60 60

Mèl : didacomp@inrp.fr ou Christian.Buty@univ-lyon2.fr

Site Internet : <http://python.bretagne.iufm.fr/arcd/index.htm> [Le site présente les principes de l'association, la liste des membres de son conseil d'administration, les institutions partenaires. On y trouve les modalités d'adhésion ainsi que les activités de l'association].

BIMS : Bulletin d'information sur les manuels scolaires (Publication semestrielle analysant les manuels de français et de langues — vivantes et anciennes)

Siège social : BIMS, 16 rue St Sabin, 75011 Paris, France.

Mél : c.corblin@e-bims.org

Site Internet : www.e-bims.org [Créé en 1986 le Bulletin d'information sur les manuels scolaires se propose d'aider les enseignants dans le choix et l'utilisation de ces outils quotidiens. Les analyses, qui concernent essentiellement les manuels de français et de langues (vivantes et anciennes), apportent un éclairage sur la qualité scientifique du contenu et la mise en œuvre didactique. Les abonnés reçoivent les comptes rendus des nouveautés chaque semestre. Ce site présente les sommaires des numéros récents et propose le téléchargement des anciens numéros].

Cahiers de la section des sciences de l'Éducation

Siège social : Université de Genève ; Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), 40, boulevard du Pont-d'Arve, 1211 Genève 4, Suisse.

Mél : Marianne.Weber@pse.unige.ch

Site Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/cahiers/cahiers/cahiers-welcome.html> [Le site présente les publications de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève].

CREAD, Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique, ÉA n° 3875

Siège social : IUFM de Bretagne (site de Rennes), CS 54310, 153 rue Saint Malo, 35043 Rennes Cedex, France.

Tél. : + 33 (0)2 99 54 66 82

Mél : jean-noel.blocher@bretagne.iufm.fr

Site Internet : <http://cread.bretagne.iufm.fr/index.php3> [Sur ce site, on trouvera les programmes de recherche, les manifestations organisées, les séminaires et les membres de l'équipe].

CREN : Centre de Recherche en Éducation de Nantes

Adresse postale : Université de Nantes, Département des sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), Chemin de la Censive du Tertre, BP 81227, 44312 Nantes cedex 3

Site Internet : <http://www.cren-nantes.net/> [Le site présente le laboratoire de recherche, ses membres, des publications, ainsi que la revue Recherches en éducation — voir ci-dessous].

Les Dossiers des Sciences de l'Éducation

Diffusion : Presses universitaires du Mirail

Adresse : Université de Toulouse-Le Mirail, 5 Allées Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 9.

Tél. : +33 (0)5 61 50 38 10

Mél : pum@uni-tlse.fr

Éducation & Didactique

Mél : gerard.sensevy@bretagne.iufm.fr

Site Internet : <http://education-et-didactique.bretagne.iufm.fr/> [Ce site présente les principes éditoriaux de la revue, les instructions aux auteurs ainsi que les modalités d'évaluation des articles. Les sommaires des numéros parus sont en ligne, ainsi que les résumés des articles. Un formulaire d'abonnement est disponible sur le site].

Éducation permanente, revue spécialisée sur la formation des adultes

Siège social : 16, rue Berthollet, 94113 Arcueil

Tél. : + 33 (0)1 58 50 95 30

Fax : + 33 (0) 1 58 50 05 22

Mél : educperm@wanadoo.fr

Site Internet : <http://www.education-permanente.fr/> [La revue, fondée en 1969, a accompagné l'histoire de la formation continue. Le site présente les sommaires des numéros publiés et un court résumé des articles. Il informe aussi sur les modalités d'abonnement, de commande de numéros et de soumission d'articles].

Histoire de l'éducation

Siège social : INRP, service des publications, 19 mail de Fontenay, BP 17424, 69347 Lyon Cedex 07, France.

Mél : pubvad@inrp.fr

Site Internet : http://www.inrp.fr/she/histed_index.htm [Le site donne de nombreuses informations sur cette revue créée en 1978. Il permet d'acheter en ligne ou de s'abonner à la revue (4 numéros/an) ou de télécharger les archives. Les numéros anciens de 4 ans sont également consultables en ligne à l'adresse suivante : <http://histoire-education.revues.org/>].

IRDP, Institut de recherche et de documentation pédagogique

Siège social : 43 Faubourg de l'Hôpital, CP 556, CH-2002 Neuchâtel

Tél. : +41 32 889 86 00

Mél : secretariat@irdp.ch

Site Internet : <http://www.irdp.ch/> [Le site présente l'Institut et ses activités d'évaluations et de coordination de la recherche en éducation en Suisse romande. On y trouve aussi une veille documentaire de grande qualité et régulièrement mise à jour].

LIRDEF, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation

Siège social : IUFM de l'académie de Montpellier — Université Montpellier 2, 2 place Marcel Godechot, BP 4152, 34092 Montpellier Cedex 5, France

Tél. : + 33 (0)4 67 61 83 12

Mél : secretariat.lirdef@montpellier.iufm.fr

Site Internet : <http://www.lirdef.fr/> [Sur ce site, on trouvera les programmes de recherche, les manifestations organisées, les séminaires et les membres de l'équipe].

Raisons Éducatives, Publications de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (FPSE)

Éditeur partenaire : De Boeck Université, Fond Jean-Pâques, 4, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Site Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/cahiers/re/raisons-educatives.html> [Le site donne toutes les informations sur la revue, fondée en 2001 : sommaires des numéros, bons de commande, organisation du comité scientifique, conditions de soumission des articles, etc].

Recherches en didactiques :

Mèl : red@univ-lille3.fr

Site Internet : http://www.septentrion.com/fr/revues/?collection_id=755 [Le site présente les numéros parus (sommaires, problématique, etc.) ainsi que les modalités d'achat au numéro ou par abonnement ou les contacts avec la revue notamment pour soumettre un article].

Recherches en Éducation

Site Internet : <http://www.recherches-en-education.net/?lang=fr>

Anciennement *Les Cahiers du CREN* (Centre de recherche en éducation de Nantes, voir ci-dessus), la revue est devenue électronique depuis 2006. C'est une revue généraliste en Sciences de l'Éducation, qui publie parfois des numéros à dimension didactique. Elle a mis en ligne 13 numéros et trois hors-séries depuis 2006.

Revue des sciences de l'éducation

Siège social : CP 6128 Succursale Centre-Ville Montréal (Québec) Canada H3C 3J7.

Tél. : + 1 (514) 343 74 22

Fax : + 1 (514) 343 22 83

Mèl : revsced@scedu.umontreal.ca

Site Internet : <http://www.rse.umontreal.ca/> [Le site permet de s'abonner à la revue, de consulter les index des numéros parus et certains des plus anciens. Il présente également un calendrier des manifestations (colloques, congrès etc.) essentiellement canadiennes].

Revue française de pédagogie. Recherches en éducation

Siège social : INRP, service des publications, 19 mail de Fontenay, BP 17424, 69347 Lyon Cedex 07, France.

Mèl : pubvad@inrp.fr

Site Internet : <http://www.inrp.fr/editions/revues/revue-francaise-de-pedagogie> [Le site propose les archives de la revue en ligne ainsi que les sommaires des numéros récents. Il est possible de commander des numéros en ligne].

Revue suisse des sciences de l'éducation : Departement Erziehungswissenschaften

Siège social : Faurigny 2, CH-1700 Freiburg/Fribourg, Suisse.

Tél. : + 41 (0)26 300 75 84

Fax : + 41 (0)26 300 97 11

Mèl : bildw-Sekr@unifr.ch

Site Internet : <http://www.szbw.ch/about.html> [Le site permet de s'abonner à la revue, de consulter les sommaires des numéros parus ainsi que les résumés (abstracts) des articles publiés]

Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle

Siège social : CERSE, Université de Caen, Esplanade de la Paix, 14032 Caen Cedex 5, France.

Tél. : + 33 (0)2.31.56.55.37

Fax : + 33 (0)2.31.56.54.58

Mèl : sc-educ@sc-homme.unicaen.fr

Site internet : <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/cerse/publications/revue> [Le site présente une description de l'association, un calendrier des manifestations (séminaires) qu'elle organise, les publications qu'elle assure (INFOCERSE) et les résumés des Actes des colloques].

Spirale, Revue de Recherches en Éducation

Siège social : ARRED-Revue Spirale, IUFM, BP 87, 58 rue de Londres, 59006 Lille Cedex, France.

Site Internet : <http://spirale-edu-revue.fr/> [Le site permet de s'abonner à la revue, de consulter les sommaires des numéros parus ainsi que les résumés des articles publiés. Le site propose également un supplément électronique gratuit, Spiral-E].

SSRE, Société suisse pour la Recherche en Éducation

Siège social : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation Entfelderstrasse 61, CH-5000 Aarau, Suisse.

Tel. : + 41 (0) 62 835 23 90

Fax : + 41 (0) 62 835 23 99

Mèl : micheline.schmid@swissonline.ch ou sgbf-ssre@swissonline.ch

Site Internet : http://www.sgbf.ch/index_fr.html [On trouve sur le site des informations sur l'actualité de l'association, ses publications et sur les manifestations scientifiques auxquelles elle est associée].

Sticf. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation : LIUM, Université du Maine, Avenue Laennec 72085 Le Mans Cedex 9, France.

Mèl : infos@sticf.org

Site Internet : <http://sticf.univ-lemans.fr/> [Cette revue, publiée en ligne contribue au développement des recherches dans le domaine des EIAH (environnements informatiques et apprentissage humain) en rendant visibles ses réalisations. Elle comprend deux types de contributions : des articles de recherche et des rubriques. Un volume reprenant toutes les contributions est édité annuellement sur papier].

UDPPC : Union des professeurs de physique et de chimie

Siège social : 44, boulevard Saint Michel — 75270 PARIS CEDEX 06

Site Internet : <http://udppc.asso.fr/> [Le site présente l'association, les manifestations scientifiques qu'elle organise, et ses publications].

Mèl : presidence@udppc.asso.fr

Veille scientifique et technologique de l'IFE

Site Internet : <http://ife.ens-lyon.fr/vst> [On trouvera sur ce site une sélection (importante) de revues et de sites internationaux (associations, institutions, centres de recherche...) ainsi que des informations sur l'actualité de la recherche et des manifestations scientifiques concernant la recherche en éducation à travers le monde].

BIBLIOGRAPHIE

- Achard-Bayle Guy, Paveau Marie-Anne, dir. (2008) : *Pratiques*, n° 139-140, *Linguistique populaire* ? Metz, CRESEF.
- Actes de la DESCO (Les) (2003) : *Didactiques de l'oral*, Caen, SCÉRÉN — CRDP de Basse-Normandie.
- Adam Jean-Michel (2005) : La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion « dépassée » ?, *Recherches*, n° 42, *Classer*, Lille, ARDPF, p. 11-23.
- Adami Hervé, Leclercq Véronique, dir. (2012) : *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires de Septentrion.
- Aden Joëlle, Grimshaw Trevor, Penz Hermine, dir. (2011) : *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Berne, Peter Lang.
- Alao George, Argaud Evelyne, Derivry-Plard Martine, Leclercq Hélène, dir. (2008) : *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Berne, Peter Lang.
- Albe Virginie (2009) : *Enseigner des controverses*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Allal Linda, Bain Daniel, Perrenoud Philippe, dir. (1993) : *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Alpe Yves (2006) : Quelle est la légitimité des savoirs scolaires ?, dans Legardez Alain, Simonneaux Laurence, dir. : *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives*, Paris, ESF, p. 233-246.
- Alten Michèle (1995) : *La Musique dans l'école : de Jules Ferry à nos jours*, Paris, EAP.
- Altet Marguerite (1994) : *La Formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Altet Marguerite (1997) : *Les Pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Amade-Escot Chantal (1998) : Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique, dans Amade-Escot Chantal, Barrué Jean-Pierre, Bos Jean-Claude, Dufor Françoise, Dugrand Marcel, Terrisse André, dir. : *Recherches en éducation physique et sportive : bilan et perspectives*, Paris, Éditions de la revue EPS, p. 253-266.
- Amade-Escot Chantal (2001) : De l'usage des théories de l'enseignant. Questions de l'étude des contrats didactiques en éducation physique, dans Mercier Alain, Lemoyne Gisèle, Rouchier André, dir. : *Le Génie didactique*, Bruxelles, De Boeck, p. 22-41.
- Amade-Escot Chantal (2005) : Milieu, dévolution, contrat. Regard de l'éducation physique, dans Salin Marie-Hélène, Clanché Pierre, Sarrazy Bernard, dir. : *Sur la théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 91-98.
- Amade-Escot Chantal (2007) : *Le Didactique*, Paris, Éditions de la revue EPS.
- Amade-Escot Chantal, dir. (2003) : *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*, Paris, Éditions de la revue EPS.

- Amade-Escot Chantal, Marsenach Jacqueline (1995) : *Didactique de l'Éducation Physique et Sportive*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Amade-Escot Chantal, Venturini Patrice, dir. (2008) : *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 20, *Analyse de situations didactiques : perspectives comparatistes*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Amigues René, Zerbato-Poudou Marie-Thérèse (1996) : *Les Pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, Paris, Dunod.
- André Yves (1998) : *Enseigner les représentations spatiales*, Paris, Anthropos.
- Ardouin Isabelle (1995) : Du dessin aux arts plastiques, dans Develay Michel, dir. : *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 33-52.
- Ardouin Isabelle (1997) : *L'Éducation artistique à l'école*, Paris, ESF.
- Arnaud Pierre (1985) : La didactique de l'éducation physique, dans Arnaud Pierre, Broyer Gérard, dir. : *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*, Toulouse, Privat, p. 241-273.
- Arnaud Pierre (1989) : Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique, *Revue Française de Pédagogie*, n° 89, *Éducation physique et sportive*, Paris, INRP, p. 29-34.
- Arnaud Pierre (1991) : *Le Militaire, l'écolier, le gymnaste. Naissance de l'éducation physique en France (1869-1889)*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Arsac Gilbert, Tiberghien Andrée (1995) : Introduction, dans Arsac Gilbert, Gréa Jean, Grenier Denise, Tiberghien Andrée, dir. : *Différents types de savoirs et leur articulation*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 7-11.
- Artigue Michèle (1986) : Étude de la dynamique d'une situation de classe : une approche de la reproductibilité, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n° 1, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 5-62.
- Artigue Michèle (1988) : Ingénierie didactique, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 9, n° 3, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 281-308.
- Artigue Michèle, Gras Régis, Laborde Colette, Tavignot Patricia, dir. (1994) : *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Astolfi Jean-Pierre (1990) : L'émergence de la didactique de la biologie, un itinéraire, *Aster*, n° 11, *Informatique, regards didactiques*, Paris, INRP, p. 195-224.
- Astolfi Jean-Pierre (1992) : *L'École pour apprendre*, Paris, ESF.
- Astolfi Jean-Pierre (1997a) : Du « tout » didactique au « plus » didactique, *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, *Penser la pédagogie*, Paris, INRP, p. 67-74.
- Astolfi Jean-Pierre (1997b) : *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- Astolfi Jean-Pierre (2008) : *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF.
- Astolfi Jean-Pierre, Darot Éliane, Ginsburger-Vogel Yvette, Toussaint Jacques (1997) : *Mots-clefs de la didactique des sciences*, Bruxelles, De Boeck.
- Astolfi Jean-Pierre, Develay Michel (1989) : *La Didactique des sciences*, Paris, Presses Universitaires de France, collection Que sais-je ?
- Astolfi Jean-Pierre, dir. (1985) : *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales*, Paris, INRP.
- Astolfi Jean-Pierre, dir. (1997) : *Pratiques de formation en didactique des sciences*, Bruxelles, De Boeck.
- Audigier François (1993) : *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie, à la recherche de modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Thèse de Doctorat, Université de Paris 7.
- Audigier François (1999a) : *L'Éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP.

- Audigier François (1999b) : Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France, *Cahiers de Géographie du Québec*, vol. 43, n° 120, *Géographie et éducation*, Québec, Presses Universitaires de Laval, p. 395-412.
- Audigier François (2000) : L'écrit en histoire et en géographie dans l'enseignement primaire et secondaire français, *La Lettre de la DFLM*, n° 26, *Écrire pour apprendre*, Namur, p. 6-10.
- Audigier François (2003) : Évaluer ? Quelle galère ! Ou l'histoire, la géographie et l'éducation civique dans leurs contradictions mêmes, dans Egger Elisabeth, dir. : *Mobiles et mouvements pédagogiques. Un choix d'itinéraires offerts à Jacques Weiss*, Neuchâtel, IRDP/Éditions LEP, p. 107-120.
- Audigier François (2004) : La construction permanente des programmes d'éducation civique en France depuis les années soixante-dix et ses liens avec les recherches pédagogique et didactique, dans Jonnaert Philippe, M'Batika Armand, dir. : *Les réformes curriculaires, regards croisés*, Montréal, Presses de l'université du Québec, p. 256-289.
- Audigier François (2006a) : L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire et en formation des maîtres, dans Lenoir Yves, Bouillier-Oudot Marie-Hélène, dir. : *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Presses de l'Université de Laval, p. 193-213.
- Audigier François (2006b) : L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire, dans Lenoir Yves, Xypas Constantin, Jamet Christian, dir. : *Éducation et citoyenneté, un défi multiculturel*, Paris, Armand Colin, p. 185-206.
- Audigier François (2012a) : Les Éducatrices à : quelles significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse, *Recherches en Didactiques*, n° 13, mars, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 25-38.
- Audigier François (2012b) : Les Éducatrices à... et la formation du monde social, *Recherches en Didactiques*, n° 14, décembre Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du septentrion, p. 47-63.
- Audigier François, Crémieux Colette, Mousseaux Marie-José (1996) : *L'Enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Étude descriptive et comparative*, Paris, INRP.
- Audigier François, dir. (1995) : *Construction de l'espace géographique*, Paris, INRP.
- Audigier François, dir. (1996) : *Concepts, modèles, raisonnements*, Actes du huitième colloque *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, Paris, INRP.
- Audigier François, dir. (1998) : *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie*, Paris, INRP.
- Audigier François, Fink Nadine, Freudiger Nathalie, Haeblerli Philippe, dir. (2011) : *Cahiers de la section des sciences de l'éducation n° 30, L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats*, Université de Genève.
- Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole, dir. (2004) : *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Paris, INRP.
- Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole, dir. (2008) : *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck.
- Auger Nathalie, Dervin Fred, Suomela-Salmi Eija, dir. (2009) : *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan.
- Bachelard Gaston (1938/1993) : *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- Bader Barbara, Sauvé Lucie (2011) : *Éducation, environnement et développement durable : pour une écocitoyenneté critique*, Montréal, Presses Universitaires de Montréal.
- Bailly Danielle (1997) : *Didactique de l'anglais*, Tome 1, *Objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris, Nathan.
- Bailly Danielle (1998) : *Didactique de l'anglais*, Tome 2, *La mise en œuvre pédagogique*, Paris, Nathan.
- Bakhtine Mikhaïl (1979/1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

- Balpe Claudette (1997) : L'enseignement des sciences physiques : naissance d'un corps professoral (fin XVIII^e siècle-fin XIX^e siècle), *Histoire de l'éducation*, n° 73, Paris, INRP, p. 49-85.
- Baron Georges-Louis (1989) : *L'informatique, discipline scolaire ?* Paris, PUF.
- Baron Georges-Louis, Bruillard Éric (1996) : *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Baron Georges-Louis, Bruillard Éric (2001). Une didactique de l'informatique ? *Revue française de Pédagogie*, n° 135, Lyon, INRP, p. 163-172.
- Barré de Miniac Christine (2000) : *Le Rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré de Miniac Christine (2011) : Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ?, dans Daunay Bertrand, Reuter Yves, Schneuwly Bernard, dir. : *Les concepts et les méthodes didactiques du français*, Namur, AIRDF — Presses universitaires de Namur, p. 175-194.
- Barré de Miniac Christine, Cros Françoise, Ruiz Jacqueline (1993) : *Les Collégiens et l'écriture. Des pratiques familiales aux exigences scolaires*, Paris, INRP — ESF.
- Barré de Miniac Christine, Reuter Yves, dir. (2006) : *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, Lyon, INRP.
- Barrère Anne (1997) : *Les Lycéens au travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Baruk Stella (1985) : *L'Âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*, Paris, Seuil.
- Baudelot Christian, Cartier Marie, Detrez Christine (1999) : *Et pourtant, ils lisent...*, Paris, Seuil.
- Baudouin Jean-Michel, Friedrich Janette (2001) : Introduction. Théories de l'action et éducation, dans Baudouin Jean-Michel, Friedrich Janette, dir. : *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 7-24.
- Bautier Élisabeth (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.
- Bautier Élisabeth (1998) : Des genres du discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques, dans Grossmann Francis, dir. : *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène*, Grenoble, IVEL-LIDILEM, p. 145-156.
- Bautier Élisabeth (2001) : Pratiques langagières et scolarisation, *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, *La pédagogie et les savoirs de débat*, Paris, INRP, p. 117-161.
- Bautier Élisabeth, Rochex Jean-Yves (1998) : *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- Beacco Jean-Claude (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Beacco Jean-Claude, Chiss Jean-Louis, Cicurel Francine, Véronique Dominique, dir. (2005) : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Beaufils Daniel (1993) : L'ordinateur outil d'investigation scientifique au lycée : propositions et implications didactiques, *Didaskalia*, n° 1, Paris, INRP, p. 123-130.
- Beillerot Jacky, Blanchard-Laville Claudine, Mosconi Nicole, dir. (1989) : *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Éditions universitaires.
- Beillerot Jacky, Mosconi Nicole, dir. (2006) : *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod.
- Beitone Alain, Decugis Marie-Ange, Dollo Christine, Rodrigues Christophe (2004) : *Les Sciences économiques et sociales. Enseignement et apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.
- Beitone Alain, Decugis-Martini Marie-Ange, Legardez Alain (1995) : *Enseigner les SES*, Paris, Armand Colin.
- Belhoste Bruno, Gispert Hélène, Hulin Nicole, dir. (1996) : *Les Sciences au lycée : un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*, Paris, Vuibert — INRP.

- Ben Jomaa Hejer, Terrisse André (2011) : « De l'expertise à l'enseignement : analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes », *Éducation et didactique*, vol. 5, n° 3, Presses Universitaires de Rennes, p. 61-79.
- Bergala Alain (2006) : *L'hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l'école et Ailleurs*, Paris, Cahiers du cinéma.
- Bernié Jean-Paul (2002) : L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, *Vers une didactique comparée*, Paris, INRP, p. 77-88.
- Bernié Jean-Paul (2005) : Les « situations différées » de Francis Ruellan : fécondité et zones d'ombre d'un espace de problématisation, dans Reuter Yves, dir. : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 141-168.
- Bernstein Basil (1975) : *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bertrand Olivier, Schaffner Isabelle (2009) : *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Paris, Les éditions de l'École Polytechnique.
- Bertrand Yves, Houssaye Jean (1995) : Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence. L'exemple du triangle, *Les Sciences de l'éducation — Pour l'ère nouvelle*, n° 1, *Pédagogie*, CERSE — Université de Caen, p. 7-21.
- Bigot Violaine, Cadet Lucile, dir. (2011) : *Discours d'enseignants sur leur action en classe, enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve éditions.
- Billiez Jacqueline, dir. (1998) : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM.
- Bishop Marie-France (2010) : « Racontez vos vacances... », *Histoires des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Blanchard-Laville Claudine (1989) : Questions à la didactique des mathématiques, *Revue Française de Pédagogie*, n° 89, Paris, INRP, p. 63-70.
- Blanchard-Laville Claudine (2001) : *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville Claudine, dir. (2003) : *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie, tiens, passe au tableau... »*, Paris, L'Harmattan.
- Blanchet Philippe, Chardenet Patrick (2011) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- Bloch Isabelle (1999) : L'articulation du travail mathématique du professeur et de l'élève dans l'enseignement de l'analyse en première scientifique. Détermination d'un milieu — Connaissances et savoirs, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 19, n° 2, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 135-194.
- Boré Catherine (2011) : L'énonciation des brouillons et la question du sujet scolaire, *Pratiques*, n° 149-150, *Didactique du français — 2*, Metz, CRESEF, p. 71-90.
- Boré Catherine, dir. (2007) : *Diptyque*, n° 10, *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, CEDOCEF.
- Bouchard Robert, Meyer Jean-Claude, dir. (1996) : *Les Métalangages de la classe de français. Actes du 6^e colloque de la DFLM*, Lyon, septembre 1995, Diffusion DFLM (AIRDF).
- Boudinet Gilles (1996) : *Pratiques rock et échec scolaire*, Paris, L'Harmattan.
- Boudinet Gilles (2006) : *Art, éducation, postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*, Paris, L'Harmattan.
- Boudinet Gilles dir. (2011) : *Enseigner l'Histoire des Arts (1) Enjeux et Perspectives la Question de l'Histoire*, Paris, L'Harmattan.
- Boudinet Gilles, Fijalkow Claire, dir. (2006) : *Mélanges pour Jean-Pierre Mialaret. De la fondation des Sciences de l'Éducation Musicale...*, Paris, L'Harmattan.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude (1970) : *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.

- Bourg Adrien (2008) : Didactique de la musique : apports d'une approche comparatiste. Étude des notions de transposition didactique et d'organisation praxéologique pour l'enseignement/apprentissage du piano, *Éducation et Didactique*, vol.2, n° 1, p. 69-88.
- Bourg Adrien (2010) : Des procédures pianistiques d'élèves débutants à leurs conceptions du doigté, *Les sciences de l'éducation — Pour l'ère nouvelle*, vol. 43, n° 1, p. 37-62.
- Bourg Adrien dir. (2012) : *Éduquer/former*, n° 43, *Musique et pratiques actuelles en milieu scolaire*, Paris, ICP.
- Boutan Pierre, Savatovsky Dan (2000) : Avant-propos, *Études de linguistique appliquée*, n° 118, *La Crise-du-français*, Paris, Didier, p. 133-143.
- Boyer Catherine, Reuter Yves, dir. (2012) : *Recherches en didactiques*, n° 13, *Les contenus disciplinaires*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Brassart Dominique-Guy (2005) : Didactique du français langue maternelle : approche(s) « cognitiviste(s) » ?, dans Chiss Jean-Louis, David Jacques, Reuter Yves, dir. : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 95-118.
- Briane Chantal, Cain Albane, dir. (1995) : *Quelles perspectives pour la didactique des langues ?*, Paris, INRP.
- Brigaudiot Mireille, Brossard Michel, dir. (1994) : *Repères*, n° 9, *Activités métalinguistiques à l'école*, Paris, INRP.
- Brissaud Catherine (2011) : Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ?, *Pratiques*, n° 149-150, *Didactique du français-2*, Metz, CRESEF, p. 207-226.
- Bronckart Jean-Paul (1989) : Du statut des didactiques des matières scolaires, *Langue française*, n° 82, *Vers une didactique du français ?*, Paris, Larousse, p. 53-65.
- Bronckart Jean-Paul (1996) : *Activités langagières. Textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart Jean-Paul (2001) : S'entendre pour agir et agir pour s'entendre, dans Baudouin Jean-Michel, Friedrich Janette, dir. : *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 133-154.
- Bronckart Jean-Paul (2005) : Développement, compétences et capacités d'action des élèves, dans Chiss Jean-Louis, David Jacques, Reuter Yves, dir. : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 135-148.
- Bronckart Jean-Paul (2011) : La formation aux compétences langagières : pour un réexamen des rapports entre langue et discours, *Bulletin Suisse de linguistique appliquée* n° 3, p. 7-46.
- Bronckart Jean-Paul, Bain Daniel, Schneuwly Bernard, Davaud Clairette, Pasquier Auguste (1985) : *Le Fonctionnement des discours. Un modèle psycholinguistique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart Jean-Paul, Brun Jean, Roulet Eddy (1991) : Quelle direction de recherche pour la didactique du français langue maternelle ?, *Études de linguistique appliquée*, n° 84, *État de la recherche en didactique du français langue maternelle*, Paris, Didier, p. 111-120.
- Bronckart Jean-Paul, Bulea Ecaterinea, Pouliot Michèle, dir. (2005) : *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Bronckart Jean-Paul, Dolz Joaquim (1999) : La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ?, *Raisons Éducatives*, n° 1-2, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 27-44.
- Bronckart Jean-Paul, Plazaola Giger Itziar (1998) : La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques*, n° 97-98, *La Transposition didactique en français*, Metz, CRESEF, p. 35-58.
- Brondeau-Four Marie-Jeanne, Darmon Béatrice, Huard Sylvie, Massuel Jean-Philippe, Willaume Jacques (1997) : *Connaissances en arts plastiques : bilan du premier cycle*, Paris, INRP.
- Brossard Michel (1994a) : *L'Adaptation de l'enfant à l'école*, Paris, Collection Scientifique Stablon.

- Brossard Michel (1994b) : Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires, *Repères*, n° 9, *Activités métalinguistiques à l'école*, Paris, INRP, p. 29-36.
- Brossard Michel (1998/2002) : Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit, dans Brossard Michel, Fijalkow Jacques, dir. : *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes*, Talence, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 37-50.
- Brossard Michel (2002) : Des maîtres, des élèves et des tâches, dans Dolz Joaquin, Schneuwly Bernard, Thévenaz Thérèse, Wirthner Martine, dir. : *Les Tâches et leurs entours en classe de français*, Actes du 8^e colloque international de la DFLM, Neuchâtel, septembre 2001, DFLM. [CDRom (diffusion AIRDF)]
- Brossard Michel (2004) : *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Ville-neuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Brossard Michel, Fijalkow Jacques, dir. (1998/2002) : *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes*, Talence, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brossard Michel, Fijalkow Jacques, dir. (2008) : *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brousseau Guy (1983) : Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 4, n° 2, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 164-198.
- Brousseau Guy (1986) : Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n° 2, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 33-115.
- Brousseau Guy (1988) : Le contrat didactique : le milieu, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 9, n° 3, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 309-336.
- Brousseau Guy (1996) : L'enseignant dans la théorie des situations didactiques, dans Noirfalise Robert, Perrin-Glorian Marie-Jeanne, dir. : *Actes de la 8^e école d'été de didactique des mathématiques*, IREM de Clermont-Ferrand, p. 3-46.
- Brousseau Guy (1998) : *Théories des situations didactiques en mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Brousseau Guy (2003) : Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. [En ligne : http://perso.orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf (dernière consultation le 12 janvier 2013)]
- Brousseau Guy (2012) : Des dispositifs piagétien... aux situations didactiques, *Éducation et Didactique*, vol. 6, n° 2, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 101-127.
- Bru Marc (2004) : Les pratiques enseignantes comme objet de recherche, dans Marcel Jean-François, dir. : *Les Pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan, p. 281-299.
- Bru Marc, Altet Marguerite, Blanchard-Laville Claudine (2004) : À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, *Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques*, Paris, INRP, p. 75-87.
- Brun Jean (1979) : L'Évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématique, dans Allal Linda, Cardinet Jean, Perrenoud Philippe, dir. : *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, p. 203-216.
- Bruter Annie (1997) : *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin.
- Bucheton Dominique (2000) : Les postures de lecture des élèves au collège, dans Fourtanier Marie-José, Langlade Gérard, dir. : *Enseigner la littérature*, Paris, Delagrave — CRDP Midi-Pyrénées, p. 201-213.
- Bucheton Dominique, dir. (2009) : *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octares.
- Buisson Ferdinand (1882/2000) : *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Extraits*, Paris, Kimé. [Le *Dictionnaire* de F. Buisson, qui a connu deux éditions (1887 et 1911), a été édité récemment intégralement en version numérique, par la Bibliothèque

- Nationale de France pour la première édition (site <http://gallica.bnf.fr>), par l'INRP pour la deuxième (site <http://www.inrp.fr>)
- Buty Christian, Plantin Christian, dir. : (2008) : *Argumenter en classe de sciences*, Paris, INRP.
- Caillot Michel (1993) : Sens et situations didactiques en sciences expérimentales, dans Jonnaert Philippe, Lenoir Yves, dir. : *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 157-174.
- Cain Albane (1992) : La didactique des langues. Un champ de lecture défini mais multiple, *Perspectives documentaires en éducation*, n° 25, Paris, INRP, p. 75-87.
- Calmettes Bernard, dir. (2012) : *Didactique des sciences et démarches d'investigation : références, représentations, pratiques et formation*, Paris, L'Harmattan.
- Candelier Michel (2003) : *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck — Duculot.
- Canelas-Trevisi Sandra (2009) : *La grammaire enseignée en classe*, Bern, Peter Lang.
- Canelas-Trevisi Sandra, Thévenaz-Christen Thérèse (2002) : L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ?, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, *Vers une didactique comparée*, Paris, INRP, p. 17-26.
- Carette Emmanuelle, Carton Francis, Vlad Monica, dir. (2012) : *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Caspar Pierre, dir. (1990) : *Histoire de l'éducation*, n° 46, *Travaux d'élèves : pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, INRP.
- Caspar Pierre, dir. (1992) : *Histoire de l'éducation*, n° 52, *Travaux d'élèves : pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, INRP.
- Castellotti Véronique, Chalabi Hocine, dir. (2006) : *Le Français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan.
- Castellotti Véronique, dir. (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.
- Chabanne Jean-Charles, Dezutter Olivier, dir. (2011) : *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* Bruxelles, De Boeck.
- Chambon Michel (1990) : Les représentations des disciplines scolaires par les parents d'élèves : enjeux de valeurs, enjeux sociaux, *Revue Française de Pédagogie*, n° 92, Paris, INRP, p. 31-40.
- Chanteux Magali (1989) : Les pratiques des enseignants en arts plastiques. Contribution à leur description en CM2 et en 6^e, *Revue Française de Pédagogie*, n° 87, Paris, INRP, p. 5-14.
- Charaudeau Patrick (1993) : Le contrat de communication dans la situation de classe, dans Halté Jean-François, dir. : *Inter-actions*, Metz, CASUM, p. 121-135.
- Charlot Bernard (1997) : *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Charlot Bernard (2003) : La problématique du rapport au savoir, dans Maury Sylvette, Caillot Michel, dir. : *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert, p. 33-50.
- Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves (1992) : *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Charlot Catherine, Reuter Yves (2012) : Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde, *Recherches en Didactiques*, n° 14, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 85-108.
- Chartier Anne-Marie (1999) : Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs dans l'école primaire, *Hermès, Le dispositif, Entre usage et concept*, 25, CNRS, pp. 207-218.
- Chartier Anne-Marie (2003) : Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexions sur des pratiques de longue durée, *Le Télémaque*, n° 24, *Descriptions de l'ordinaire des classes*, Presses Universitaires de Caen, p. 81-110.
- Chartier Anne-Marie (2007) : *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz.

- Chartier Roger, Julia Dominique, Compère Marie-Madeleine (1976) : *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES.
- Chartrand Suzanne, Blaser Christiane (2006) : Fonctions épistémiques des genres disciplinaires scolaire : prolégomènes à un champ de recherches, dans Schneuwly Bernard, Thévenaz-Christen Thérèse, dir. : *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck, p. 179-194.
- Chartrand Suzanne, Paret Marie-Christine (2005) : Langue maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? dans Chiss Jean-Louis, David Jacques, Reuter Yves, dir. : *Didactique du français : fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 169-178.
- Chatel Élisabeth (1995) : Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales, *Revue Française de Pédagogie*, n° 112, *Didactique des sciences économiques et sociales*, Paris, INRP, p. 9-20.
- Chatel Élisabeth, Caron Paul, Grosse Gérard, Jean Gisèle, Richet Adeline, Soin Robert (2002) : *Apprendre la sociologie au lycée, une évaluation des connaissances des élèves en classe de première économique et sociale*, Paris, INRP.
- Chatel Élisabeth, Caron Paul, Le Merrer Pascal, Pasquier Patrick, Richet Adeline, Simula Luc (1995) : *Marchés et prix : savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales*, Paris, INRP.
- Chervel André (1977) : *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- Chervel André (1988) : L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation*, n° 38, *Pour une histoire des disciplines scolaires*, Paris, INRP, p. 59-119. [Article repris dans Chervel (1998), *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, p. 9-56.
- Chervel André (1998) : *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- Chervel André (1999) : *La Composition française au XIX^e siècle dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*, Paris, Vuibert — INRP.
- Chervel André (2005) : En quoi une culture peut-elle être scolaire ?, dans Jacquet-Francillon François, Kambouchner Denis, dir. : *La Crise de la culture scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 77-85.
- Chervel André (2006) : *Histoire de l'enseignement du français du XVIII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.
- Chevallard Yves (1982) : Pourquoi la transposition didactique ?, Grenoble, IMAG, p. 167-194.
- Chevallard Yves (1985/1991) : *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Chevallard Yves (1986) : Vers une analyse didactique des faits d'évaluation, dans De Ketele Jean-Marie, dir. : *L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 31-59.
- Chevallard Yves (1992) : Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n° 1, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 73-111.
- Chevallard Yves (1999) : L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 19, n° 2, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 221-265.
- Chevallard Yves (2003) : Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques, dans Maury Sylvette, Caillot Michel, dir. : *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert, p. 81-104.
- Chevallard Yves (2005) : L'homme est un animal didactique ; la théorie des situations et les progrès de l'instruction publique, dans Salin Marie-Hélène, Clanché Pierre, Sarrazy Bernard, dir. : *Sur la théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 81-89.
- Chevallard, Yves (2010) *La didactique, dites-vous ? Éducation et didactique*, vol. 4, n° 1, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 139-146.

- Chiss Jean-Louis (2008) : *Immigration, École et Didactique du français*, Paris, Didier.
- Chiss Jean-Louis, David Jacques, Reuter Yves, dir. (2005) : *La Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck.
- Chiss Jean-Louis, Merlin-Kajman Hélène, Puech Christian dir. (2011) : *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champs, terrain*, Paris, Riveneuve éditions.
- Chopin Marie-Pierre (2010) : Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement, *Revue Française de Pédagogie*, n° 70, p. 87-110.
- Chopin Marie- Pierre (2011) : *Le temps de l'enseignement, l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Choppin Alain (1992) : *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette.
- Cicurel Francine (2011) : De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action, *Pratiques*, n° 149 -150, *Didactique du français* — 2, Metz, CRESEF, p. 41-57.
- Clément Pierre (1998) : La biologie et sa didactique, dix ans de recherche, *Aster*, n° 27, *Thèmes, Thèses, Tendances*, Paris, INRP, p. 57-93.
- Clot Yves (1999) : *La Fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Clot Yves (1999/2002) : *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute. [2^e édition augmentée]
- Clot Yves (2008) : *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte — Poche.
- Coen Pierre-François, Zulauf Madeleine (2006) : *Entre savoirs modulés et savoir moduler. L'éducation musicale en question*, Paris, L'Harmattan.
- Cohen Cora (2001) : *Quand l'enfant devient visiteur. Une nouvelle approche du partenariat École/Musée*, Paris, L'Harmattan.
- Cohen-Azria Cora (2011) : Sorties avec l'école dans les musées de sciences : quels statuts pour le visiteur scolaire ? *Recherches en Didactiques* n° 11, *Enfant, élève, apprenant*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 97-110.
- Cohen-Azria Cora, Sayac Nathalie, dir. (2009) : *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactiques (3)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Collès Luc, Dufays Jean-Louis, Fabry Geneviève, Maeder Costantino, dir. (2001) : *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck — Duculot.
- Colomb Jacques (1993) : Contrat didactique et contrat disciplinaire, dans Houssaye Jean, dir. : *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 39-50.
- Combemale Pascal (1995) : *Les Sciences économiques et sociales. Émergences et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP — Hachette.
- Compère Marie-Madeleine, Savoie Philippe (2005) : L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend, *Revue Française de Pédagogie*, n° 152, *Sciences cognitives, apprentissages et enseignement*, INRP, p. 107-146.
- Constant Nathalie (2005) : *Décrire en français et en mathématiques. Étude comparée de représentations et de pratiques*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Charles-de-Gaulle — Lille 3.
- Coquidé Maryline (1998) : Les pratiques expérimentales : propos d'enseignants et conceptions officielles, *Aster*, n° 26, *L'Enseignement scientifique vu par les enseignants*, Paris, INRP, p. 109-132.
- Coquidé Maryline, Le Maréchal Jean-François, dir. (2006) : *Aster*, n° 43, *Modélisation et simulation*, Paris, INRP.
- Coquidé Maryline, Prieur Michèle, dir. (2010) : *Enseigner l'espace et le temps à l'école et au collège*, Paris, INRP.
- Cortier Claude, Bouchard Robert, dir. (2008) : *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n° 43, *Quel oral enseigner cinquante ans après le Français Fondamental ?*, CLE International.

- Costa-Lascoux Jacqueline, Auduc Jean-Louis (2006) : *La Laïcité à l'école. Un principe, une éthique, une pédagogie*, Paris, SCÉRÉN — CNDP.
- Coste Daniel, dir. (1994) : *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, LAL — Crédif — Hatier.
- Coste Daniel, Lehmann Denis, dir. (1995) : *Études de linguistique appliquée*, n° 98, *Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours*, Paris, Didier.
- Coulange Lalina, Drouhard Jean-Philippe, Dorier Jean-Luc, Robert Aline, dir. (2012) : *Recherches en Didactique des mathématiques*, Hors Série, *Enseignement de l'algèbre élémentaire, Bilan et perspectives*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Crahay Marcel (1986) : Évaluation formative et théorie constructiviste du développement, dans De Ketele Jean-Marie, dir. : *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck, p. 135-157.
- Cuq Jean-Pierre (1991) : *Le français langue seconde. Origines et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- Cuq Jean-Pierre, dir. (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Nathan — ASDIFLE/CLE International.
- Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle (2006) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble. [Édition revue et augmentée]
- Dabène Louise (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Dabène Michel (1987) : *L'Adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck — Wesmael.
- Dabène Michel (1990) : Des écrits (extra)ordinaires, *LIDIL*, n° 3, *Des écrits (extra)ordinaires*, Presses Universitaires de Grenoble, p. 9-26.
- Dabène Michel (2005) : Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états, dans Chiss Jean-Louis, David Jacques, Reuter Yves, dir. : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 15-34.
- Daunay Bertrand (2002) : *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Berne, Peter Lang.
- Daunay Bertrand (2002) : Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire, *Pratiques*, n° 113-114, *Images du scripteur et rapport à l'écriture*, Metz, CRESEF, p. 135-153.
- Daunay Bertrand (2005) : Le décloisonnement : un enjeu de la discipline ?, *Recherches*, n° 43, *Enjeux de l'enseignement du français*, Lille, ARDPF, p. 139-150.
- Daunay Bertrand (2007) : État des recherches en didactique de la littérature. Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, n° 159, *Politiques et rhétoriques de l'« École Juste » avant la Cinquième République*, Lyon, INRP, p. 139-189.
- Daunay Bertrand, Delcambre Isabelle (2006) : Les rituels en maternelle, genre scolaire ou disciplinaire ?, *Les Cahiers Théodile*, n° 7, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle — Lille 3, p. 33-48.
- Daunay Bertrand, dir. (2011) : *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Daunay Bertrand, Fluckiger Cédric, dir. (2011) : *Recherches en Didactiques*, n° 1, *Enfant, élève, apprenant*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Daunay Bertrand, Reuter Yves (2008) : La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes, *Pratiques* n° 137-138, Metz, CRESEF, p. 57-78.
- Daunay Bertrand, Reuter Yves (2011) : De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français, *Pratiques* n° 149-150, *Didactique du français* — 2, Metz, CRESEF, p. 9-24.
- Daunay Bertrand, Reuter Yves, Thépaut Antoine, dir. (2013) : *Les contenus disciplinaires*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- De Ketele Jean-Marie, dir. (1986) : *L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck.

- De Pietro Jean-François, Schneuwly Bernard (2003) : Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique, *Les Cahiers Théodile*, n° 3, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle — Lille 3, p. 27-52.
- Delacôte Goéry, Tiberghien Andrée, dir. (1984) : *Recherche en didactique de la physique*, Paris, Éditions du CNRS.
- Delamotte Régine, Penloup Marie-Claude, Chabanois Michèle (2013) : Recueillir le point de vue d'élèves de CM sur l'écriture en sciences. Pourquoi ? comment ?, dans Daunay Bertrand, Dufays Jean-Louis, *Du côté des élèves. Étudier les discours et les pratiques des apprenants en didactique du français : pourquoi et comment ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Delcambre Isabelle (2004) : De quoi les traces linguistiques sont-elles l'indice ?, *Recherches*, n° 41, *Traces*, Lille, ARDPF, p. 67-72.
- Delcambre Isabelle (2006) : Évaluation et discipline scolaire, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 57, *L'évaluation : regards croisés en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 1, p. 131-141.
- Delcambre Isabelle, Dolz Joaquim, Simard Claude, dir. (2000) : *La Lettre de la DFLM*, n° 26, *Écrire pour apprendre*, Namur.
- Delcambre Isabelle, Lahanier- Reuter Dominique, dir. (2012) : *Pratiques* n° 153-154, *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives*, Metz, CRESEF, juin.
- Delcambre Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique (2009) : Écrits et disciplines dans l'université française : le cas des sciences humaines, dans Defays Jean-Marc, Englebert Annick dir. : *Acteurs et contextes des discours universitaires. T. II. Actes du Colloque international « Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations »* (Bruxelles, 24, 25, 26 avril 2008), Paris, L'Harmattan, p. 151-166.
- Delcambre Isabelle, Reuter Yves (2002) : Images du scripteur et rapports à l'écriture, *Pratiques*, n° 113-114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, Metz, CRESEF, p. 7-28.
- Delcambre-Derville Isabelle, Legrand Guy, dir. (2009) : *Spirale*, n° 43, *Documents officiels et travail enseignant*, Lille, ARRED.
- Delesalle Dominique, dir. (2005) : *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*, Paris, L'Harmattan. [2 tomes]
- Delforce Bernard (1982) Les difficultés langagières. Pour une autre hypothèse explicative, *Bulletin du CERTE* n° 1, Université Lille 3, p. 29-69, repris dans *Recherches en Didactiques*, n° 12 (2011), p. 145-170.
- Delforce Bernard (1985) Approches didactiques de la production d'un écrit « fonctionnel » : les difficultés de la dissertation, *Pratiques* n° 48, *Les écrits non fictionnels*, p. 35-52.
- Delpy Françoise, dir. (2006) : *Spirale*, n° 38, *Les langues à l'école*, Lille, ARRED.
- Denizot Nathalie (2010) Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français, *Pratiques* n° 145-145, *Didactique du français-1*, Metz, CRESEF, p. 211-230.
- Denizot Nathalie, Mabilon-Bonfils Béatrice (2012) : La dissertation : déclinaisons disciplinaires d'un objet scolaire, *Recherches en Didactiques*, n° 14, *Activités disciplinaires dans le secondaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 11-27.
- Dervin Fred (2011) : *Impostures interculturelles*, Paris, L'Harmattan.
- Develay Michel (1987) : À propos de la transposition didactique en sciences biologiques, *Aster*, n° 4, *Communiquer les sciences*, Paris, INRP, p. 119-138.
- Develay Michel (1991) : Discipline et « matrice disciplinaire », *Cahiers pédagogiques*, n° 298, *Les Contenus d'enseignement*, Paris, CRAP, p. 25-27.
- Develay Michel (1995) : Le sens d'une réflexion épistémologique, dans Develay Michel, dir. : *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF, p. 17-31.
- Develay Michel (1997) : Origines, malentendus et spécificités de la didactique, *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, *Penser la pédagogie*, Paris, INRP, p. 59-66.
- Develay Michel (2001) : *Propos sur les sciences de l'éducation*, Paris, ESF.
- Develay Michel, dir. (1995) : *Savoirs scolaires et didactique des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- Diemer Arnaud, dir. (2004) : *Enseigner l'économie*, Paris, L'Harmattan.

- Dollo Christine, dir. (2005) : *Skholé*, numéro Hors-série 1, *L'enseignement des sciences économiques et sociales : entre savoir(s) et pratique(s)*, IUFM d'Aix-Marseille.
- Dolz Joaquim, Meyer Jean-Claude, dir. (1998) : *Activités métalangagières et enseignement du français*, Berne, Peter Lang.
- Dolz Joaquim, Ollagnier Edmée (1999) : La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative, *Raisons Éducatives*, n° 1-2, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 7-26.
- Dolz Joaquim, Schneuwly Bernard (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- Dolz Joaquim, Schneuwly Bernard, Thévenaz Thérèse, Wirthner Martine, dir. (2002) : *Les Tâches et leurs entours en classe de français*. Actes du 8^e colloque international de la DFLM, Neuchâtel, septembre 2001, DFLM. [CDRom (diffusion AIRDF)]
- Dolz Joaquim, Simard Claude (2009) *Pratiques d'enseignement grammatical. Point de vue de l'enseignant et de l'élève*, Québec, AIRDF-Presses universitaires de Laval.
- Dolz Joaquim, Tupin Frédéric (2011) La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique, *Recherches en éducation*, n° 2, *Revisiter la notion de situation : approches plurielles*, Nantes, Université de Nantes, p. 82-97.
- Doquet Claire (2011) : *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Douady Régine, Artigue Michèle (1986) : La didactique des mathématiques en France : émergence d'un champ scientifique, *Revue Française de Pédagogie*, n° 76, Paris, INRP, p. 69-86.
- Doussot Sylvain (2011) : *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Downing John, Fijalkow Jacques (1984) : *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.
- Ducancel Gilbert, Dimon Diana-Lee, dir. (2004) : *Repères*, n° 29, *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?*, Lyon, INRP.
- Dufays Jean-Louis (1994/2010) : *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang.
- Dufays Jean-Louis, Gemenne Louis, Ledur Dominique, dir. (1996) : *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*. Actes du colloque international *La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ?*, Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles, De Boeck.
- Dufays Jean-Louis, Kervyn Bernadette (2010) : Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire, *Éducation et Didactique*, vol. 4, n° 1, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 51-78.
- Dufays Jean-Louis, Plane Sylvie, dir. (2009) : *L'écriture de fiction en classe de français*, Namur, AIRDF — Presses universitaires de Namur.
- Dugas Éric (2004) : Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles, *Revue Française de Pédagogie*, n° 149, *Circulation et transformation des savoirs dans et hors la classe*, Paris, INRP, p. 5-17.
- Dumas Carré Andrée, Weil-Barais Annick (1998) : *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, Berne, Peter Lang.
- Dumas Gilbert (2005) : Questions orales à Guy Brousseau, dans Salin Marie-Hélène, Clanché Pierre, Sarrazy Bernard, dir. : *Sur la théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 35.
- During Bertrand, dir. (2005) : *Carrefours de l'éducation*, n° 20, *Éducation physique et sportive*, Amiens, CRDP — CURSEP de l'Université Jules Verne de Picardie.
- Durkheim Émile (1898) : Représentations individuelles et représentations collectives, *Revue de métaphysique et de morale*, vol. VI, Paris, Hachette, p. 273-302.
- Ehrlich Stéphane (1990) : *Sémantique et mathématique*, Paris, Nathan.

- Elalouf Marie-Laure, Robert Aline, Belhadjin Anissa, Bishop Marie- France, dir. (2012) : *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck.
- Endrizzi Laure, Rey Olivier (2008) : *L'évaluation au cœur des apprentissages*, Dossier d'actualité Veille et Analyses de l'IFE, n° 9, novembre [En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=39&lang=fr> (dernière consultation le 12 janvier 2013)].
- Erdmann Elisabeth, Maier Robert, Popp Suzanne, dir. (2006) : *Geschichtsunterricht international — Bestandsaufnahme und Visionen. Worldwide Teaching of History — Present and Future. L'enseignement de l'histoire dans le monde — Bilan et visions*, Hannover, Hahnsche Buchkandlung.
- Ernst Sophie, dir. (2008) : *Quand les mémoires déstabilisent l'école*, Lyon, INRP.
- Fabre Michel, Orange Christian (1997) : Construction des problèmes et franchissement d'obstacles, *ASTER* n° 24, *Obstacles : travail didactique*, Paris, INRP, p. 37-57.
- Fabre-Cols Claudine, dir. (2000) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck — Duculot.
- Falardeau Érick, Simard Denis (2011) : *La culture en classe de français : témoignages d'enseignants*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Falardeau Érick, Simard Denis, Gagné Julie-Christine, Côté Héloïse, Carrier Louis-Philippe, Émery-Bruneau Judith (2009) : Rapport à la culture et formation du sujet lecteur, dans Daunay Bertrand, Delcambre Isabelle, Reuter Yves, dir. : *Didactique du français : le socio-culturel en question*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 111-122.
- Fayolle Roger (2009) : *Comment la littérature nous arrive*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Fijalkow Claire (2003) : *Deux siècles de musique à l'école. Chroniques de l'exception parisienne 1819-2002*, Paris, L'Harmattan.
- Filliettaz Laurent, Schubauer-Leoni Maria-Luisa, dir. (2008) : *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck.
- Filloux Janine (1974/1996) : *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*, Paris, Bordas — L'Harmattan.
- Fluckiger Cédric (2008) : L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves, *Revue française de pédagogie* n° 163, *La culture des élèves : enjeux et questions*, Lyon, INRP, p. 51-61.
- Fourez Gérard (1988) : *La construction des sciences : les logiques des inventions scientifiques. Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*, Bruxelles, De Boeck. [4^e édition augmentée]
- Fourez Gérard, dir. (1994) : *Alphabétisation scientifique et technique : essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*, Bruxelles, De Boeck.
- Fourez Gerard (2001) : *La Construction des sciences*, Bruxelles, De Boeck.
- Fourtanier Marie-José, Langlade Gérard (2000) : *Enseigner la littérature*, Paris, Delagrave — CRDP Midi-Pyrénées.
- Fourtanier Marie-José, Langlade Gérard, Rouxel Annie, dir. (2001) : *Recherches en didactique de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes.
- François Frédéric (1980) : Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles, *Langages*, n° 59, *Conduites langagières et sociolinguistique scolaire*, Paris, Didier, p. 25-52.
- Freinet Célestin (1964) : *Les Techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, Armand Colin.
- Gagné Gilles, Lazure Roger, Sprenger-Charolles Liliane, Ropé Françoise (1989) : *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1 : Cadre conceptuel, théaurus et lexique des mots-clés*, Bruxelles, De Boeck — Wesmael ; Paris, Éditions Universitaire — INRP ; Montréal, Université de Montréal — PPMF.
- Gaillot Bernard-André (1991) : *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Galisson Robert, Coste Daniel, dir. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Galisson Robert, Puren Christian, dir. (1997) : *Études de linguistique appliquée*, n° 105, Du concept en didactique des langues étrangères, Paris, Didier.
- Garcia-Debanc Claudine (2001) : La question de la référence en didactique du français langue maternelle, dans Terrisse André, dir. : *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck, p. 77-94.
- Garcia-Debanc Claudine (2007) Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants, dans Falardeau Eric, Fisher Carole, Simard Claude, Sorin Noëlle, dir. : *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Les Presses de l'université Laval, p. 43-62.
- Garcia-Debanc Claudine, Plane Sylvie, dir. (2004) : *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier.
- Garcia-Debanc Claudine, Sanz-Lecina Eliane (2008) De l'analyse des modèles disciplinaires en actes à la détermination de schèmes professionnels. L'exemple de l'enseignement de la grammaire au cycle 3 par des professeurs des écoles débutants, dans Carnus Marie-France, Garcia-Debanc Claudine, Terrisse André, dir. : *Analyse des pratiques des enseignants débutants*, Paris, La Pensée sauvage, p. 151-170.
- Garcion-Vautour Laurence (2002) : L'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle. Le rôle des rituels dans la construction d'un milieu pour apprendre, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 22, n° 2-3, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 285-308.
- George Christian (1988) : Interactions entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales, dans Perruchet Pierre, dir. : *Les Automatismes cognitifs*, Bruxelles, Mardaga, p. 103-137.
- Giguère Jacinthe, Reuter Yves (2003) : Les cahiers et classeurs et la construction de l'image de la discipline à l'école primaire, dans Jaubert Martine, Rebière Maryse, Bernié Jean-Paul, dir. : *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Actes du colloque pluridisciplinaire international, Bordeaux. [CDRom]
- Ginsburger-Vogel Yvette, Astolfi Jean-Pierre (1987) : Sur la lecture des manuels de biologie, *Aster*, n° 4, *Communiquer les sciences*, Paris, INRP, p. 33-63.
- Giordan André, De Vecchi Gérard (1987) : *Les Origines du savoir*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Giordan André, Girault Yves (1994) : *Les Aspects qualitatifs de l'enseignement des sciences dans les pays francophones*, Paris, Institut international de planification de l'éducation — UNESCO.
- Giordan André, Girault Yves, Clément Pierre (1994) : *Conceptions et connaissances*, Berne, Peter Lang.
- Giordan André, Souchon Christian, Castor Maryline (1993) : *Évaluer pour innover : musées, médias et écoles*, Nice, Z'Éditions.
- Girault Yves, Darot Éliane, dir. (1999) : *Aster*, n° 29, *L'école et ses partenaires scientifiques*, Paris, INRP.
- Girault Yves, dir. (2003) : *L'Accueil des publics scolaires dans les Muséums, Aquariums, Jardins Botaniques, parcs Zoologiques*, Paris, L'Harmattan.
- Girault Yves, Guichard Françoise (2000) : Spécificité de la didactique muséale en biologie, dans Eidelman Jacqueline, Van Praët Michel, dir. : *La Muséologie des sciences et ses publics*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 63-74.
- Girault Yves, Sauvé Lucie, dir. (2008) : *Aster*, n° 46, *L'éducation à l'environnement ou au développement durable*, Lyon, INRP.
- Gispert Hélène, Hulin Nicole, Robic Marie-Claire, dir. (2007) : *Science et enseignement*, Paris, INRP.
- Go Henri, Sensevy Gérard (2000) : Qu'est-ce qu'un cours de philosophie ?, *Diotime-L'Agora* n° 8, p. 4-10.

- Goffard Monique, Weil-Barais Annick (2005) : *Enseigner et apprendre les sciences*, Paris, Armand Colin.
- Goigoux Roland (2002) : Tâche et activité en didactique du français : contribution de la psychologie ergonomique, dans Dolz Joaquim, Schneuwly Bernard, Thévenaz Thérèse, Wirthner Martine, dir. : *Les Tâches et leurs entours en classe de français*, Actes du 8^e colloque international de la DFLM, Neuchâtel, septembre 2001, DFLM. [CDRom (diffusion AIRDF)]
- Goigoux Roland, Pollet Marie-Christine, dir. (2011) : *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, Namur, AIRDF — Presses universitaires de Namur.
- Goigoux Roland, Vergnaud Gérard (2005) : Schèmes professionnels, *La Lettre de l'AIRDF*, n° 36, *Les Gestes professionnels*, Namur, p. 7-10.
- Gombert Jean-Émile (1990) : *Le Développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Grossmann Francis (2011) : Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations, *Pratiques*, n° 49-150, *Didactique du français — 2*, Metz, CRESEF, p. 163-183.
- Groupe EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- Guernier Marie-Cécile, Durand-Guerrier Viviane, Sautot Jean-Pierre (2006) : *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Guichard Jack, Martinand Jean-Louis (2000) : *Médiatique des sciences*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Guirard Laurent, Boudinet Gilles (2001) : *Le sens de l'expérience musicale dans l'éducation*, Paris, Observatoire Musical Français.
- Hadji Charles (1995) : *L'Évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF.
- Halté Anne, Petitjean André dir. (2010) : *Pratiques*, n° 145-146, *Didactique du français* Metz, CRESEF, juin.
- Halté Anne, Petitjean André dir. (2011) : *Pratiques*, n° 149-150, *Didactique du français 2*, Metz, CRESEF, juin.
- Halté Jean-François (1984) : L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique, *Pratiques*, n° 44, *L'Évaluation*, Metz, CRESEF, p. 61-69.
- Halté Jean-François (1992) : *La Didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, collection Que sais-je ?
- Halté Jean-François (1998) : L'espace didactique et la transposition, *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, Metz, CRESEF, p. 71-192.
- Halté Jean-François (1998/2008) : Le français entre rénovation et reconfiguration, *Pratiques*, n° 137-138, *La didactique du français. Hommages à Jean-François Halté*, Metz, CRESEF, p. 23-38.
- Halté Jean-François (2001) : Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM, dans Marquilló Larruy Martine, dir. : *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les Cahiers FORELL — Université de Poitiers, p. 13-19.
- Halté Jean-François (2005) : Interactions : une problématique à la frontière, dans Chiss Jean-Louis, David Jacques, Reuter Yves, dir. : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 61-76.
- Halté Jean-François, Rispail Marielle, dir. (2005) : *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan.
- Harlé Isabelle (2010) : *La Fabrique des savoirs scolaires*, Paris, La Dispute.
- Harlé Isabelle (2012) : La construction des contenus d'enseignement : quelle complémentarité des approches sociologique, didactique et historique ? *Recherches en Didactiques*, n° 13, p. 11-20.
- Hasni Abdelkrim, Lenoir Yves, Lebeaume Joël, dir. (2006) : *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire*, Québec, Presses de l'université du Qué-

- bec.Hassan Rouba (2011) : Analyser les performances : un examen à partir de la didactique de l'oral, *Recherches en Didactiques*, n° 1, p. 43-162.
- Hassan Rouba (2012) : La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre ?, *Repères* n° 46, *Vingt ans de recherches en didactique du français (années 1990-2010)*, Lyon, IFÉ.
- Hébrard Jean (1988) : La scolarisation des savoirs élémentaires, *Histoire de l'éducation*, n° 38, *Pour une histoire des disciplines scolaires*, Paris, INRP, p. 7-58.
- Héry Évelyne (1999) : *Un siècle de leçons d'histoire : l'histoire enseignée au lycée de 1870 à 1970*, Presses Universitaires de Rennes.
- Houdart-Mérot Violaine (1998) : *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Presses Universitaires de Rennes.
- Houssaye Jean (1988) : *Le Triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.
- Houssaye Jean (1997) : Spécificité et dénégation de la pédagogie, *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, *Penser la pédagogie*, Paris, INRP, p. 83-97.
- Houssaye Jean, dir. (1993) : *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- Huwer Emmanuelle, Springer Claude (2011) : *L'évaluation en langues*, Paris, Didier.
- Jacquet-Francillon François, Kambouchner Denis, dir. (2005) : *La Crise de la culture scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Jakobson Roman (1963) : Linguistique et poétique, dans Jakobson Roman, dir. : *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, p. 209-248.
- Jarry Hélène, dir. (2003) : *L'Éducation musicale de la maternelle à l'université*, Dijon, CRDP de Bourgogne.
- Jaubert Martine (2001) : Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent en classe de sciences, dans Bernié Jean-Paul, dir. : *Apprentissage, développement et signification*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 173-189.
- Jaubert Martine, Rebière Maryse (2002) : Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ?, dans Chabanne Jean-Charles, Bucheton Dominique, dir. : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 53-71.
- Jaubert Martine, Rebière Maryse (2011) Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques*, n° 149-150, *Didactique du français* — 2, p. 12-128.
- Jaubert Martine, Rebière Maryse, Bernié Jean-Paul (2003) : L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? où va-t-elle ?, *Les Cahiers Théodile*, n° 4, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle — Lille 3, p. 51-80.
- Jaubert Martine, Rebière Maryse, Bernié Jean-Paul (2004) : Signification et développement : quelles « communautés » ?, dans Moro Christiane, Rickenmann René, dir. : *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck, p. 85-104.
- Jaubert Martine, Rebière Maryse, Bernié Jean-Paul, dir. (2003) : *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. Actes du colloque pluridisciplinaire international, 3-5 avril 2003, Bordeaux. [CDRom]
- Jey Martine (1998) : *La Littérature au lycée. Invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Université de Metz — Centre d'études linguistiques des textes et des discours.
- Johsua Samuel (1996a) : Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ?, dans Raïsky Claude, Caillot Michel, dir. : *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, p. 61-73.
- Johsua Samuel (1996b) : Qu'est-ce qu'un résultat en didactique des mathématiques ?, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 16, n° 2, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 197-220.
- Johsua Samuel (1997) : Le concept de transposition didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques ?, *Skholé*, n° 6, IUFM d'Aix-Marseille, p. 15-24.
- Johsua Samuel, Dupin Jean-Jacques (1993) : *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Johsua Samuel, Félix Christine (2002) : Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, *Vers une didactique comparée*, Paris, INRP, p. 89-97.
- Jonnaert Philippe (1988) : *Conflits de savoirs et didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- Jonnaert Philippe, dir. (1991) : *Les didactiques. Similitudes et spécificités*, Actes du colloque pour le 150^e anniversaire de l'école normale libre de Braine-le-Comte, Bruxelles, Plantyn.
- Kakpo Séverine, Rayou Patrick (2010) : Contrats didactiques et contrats de travail hors la classe, *Éducation et Didactique*, vol. 4, n° 2, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 57-74.
- Klein Gilles (2003) : *Une affaire de discipline. L'éducation physique en France et en Europe (1970-2000)*, Paris, Éditions de la revue EPS.
- Labov William (1978) : *Le Parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Éditions de Minuit.
- Lahanier-Reuter Dominique (1999) : *Conceptions du hasard et enseignement des statistiques et probabilités*, Paris, Presses universitaires de France.
- Lahanier-Reuter Dominique (2005a) : Genres dans une classe de mathématiques — Première approche, *Les Cahiers Théodile*, n° 5, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle — Lille 3, p. 33-48.
- Lahanier-Reuter Dominique (2005b) : Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet, *Revue Française de Pédagogie*, n° 153, *Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles*, Paris, INRP, p. 55-65.
- Lahanier-Reuter Dominique (2008) : Performances et apprentissages en didactique des mathématiques, *Les Cahiers Théodile*, n° 9, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle — Lille 3, p. 45-60.
- Lahanier-Reuter Dominique, Delcambre Isabelle (2010) : Usages comparés des traitements statistiques dans deux didactiques disciplinaires, *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n° 3, SAC, p. 551-569.
- Lahanier-Reuter Dominique, Reuter Yves (2002) : Écrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège, *Pratiques*, n° 113-114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, Metz, CRESEF, p. 113-134.
- Lahanier-Reuter Dominique, Thépaut Antoine, dir. (2008) : *Les Cahiers Théodile*, n° 9, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle — Lille 3.
- Lahire Bernard (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire Bernard (1994) : L'inscription sociale des dispositions métalangagières, *Repères*, n° 9, *Activités métalinguistiques à l'école*, Paris, INRP, p. 15-28.
- Lahire Bernard (2008a) : *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes.
- Lahire Bernard (2008b) : La forme scolaire dans tous ses états, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 2, 30^e année, *Gros plan sur la forme scolaire*, Fribourg, Academic Press Fribourg, p. 229-256.
- Laparra Marceline (1991) : Réflexions sur une didactique de la langue maternelle au niveau des premiers apprentissages, *Pratiques*, n° 71, *Le français et les réformes*, Metz, CRESEF, p. 11-26.
- Larcher Claudine, Schneeberger Patricia, dir. (2007) : *Aster*, n° 45, *Professionnalité des enseignants en sciences expérimentales*, Paris, INRP.
- Lautier Nicole (1997a) : *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Lautier Nicole (1997b) : *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin — Masson.
- Lautier Nicole, Allieu-Mary Nicole (2008) : La didactique de l'histoire, *Revue Française de Pédagogie*, n° 162, *Acquisitions et progressions scolaires : recherches en psychologie*, Lyon, INRP, p. 95-131.

- Lebeaume Joël (2000a) : Jeux d'étiquette, jeux de kim, jeux de famille, puzzles ou devinettes à l'école. Découverte du monde, sciences et technologie aux cycles II et III, *Aster*, n° 31, *Les sciences de 2 à 10 ans*, Paris, INRP, p. 197-215.
- Lebeaume Joël (2000b) : *L'Éducation technologique : histoires et méthodes*, Paris, ESF.
- Lebeaume Joël (2001) : Pratiques socio-techniques de référence, un concept pour l'intervention didactique : diffusion et appropriation par les enseignants de technologie, dans Mercier Alain, Lemoyne Gisèle, Rouchier André, dir. : *Le génie didactique, Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, p. 127-142.
- Lebeaume Joël (2008) : *L'enseignement des sciences à l'école. Des leçons de choses à la technologie*, Paris, Delagrave.
- Lebeaume Joël (2010) : Une discipline nouvelle : les travaux manuels éducatifs et l'enseignement ménager, dans D'Enfert Renaud, Kahn Pierre dir., *En attendant la réforme. Politiques éducatives et disciplines scolaires sous la Quatrième République*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 79-90.
- Lebeaume Joël (2011a) L'éducation technologique au collège : enseignement pour questionner la refondation du curriculum et les réorientations des disciplines, *Éducation et didactique*, vol. 5, n° 2, Presses Universitaires de Rennes, p. 7-22.
- Lebeaume Joël (2011b) : Les élèves « sujets épistémiques » ou « sous instruits normalement doués » : deux désignations datées avec leur épaisse gangue sociale, *Recherches en didactiques*, n° 11, *Enfant-élève- apprenant*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, mars, p. 35-48.
- Lebeaume Joël, Coquidé Maryline, dir. (2002) : *Aster*, n° 35, *Hétérogénéité et différenciation*, Paris, INRP.
- Lebeaume Joël, Hasni Abdelkrim (2008) : *Interdisciplinarité et enseignement scientifique et technologique*, Lyon — Sherbrooke, INRP — Éditions du CRP.
- Lebeaume Joël, Hasni Abdelkrim, Harlé Isabelle, (2011) : *Recherches et expertises pour l'enseignement scientifique*, Bruxelles, De Boeck.
- Lebeaume Joël, Martinand Jean-Louis (1998) : *Enseigner la technologie au collège*, Paris, Hachette.
- Leeman-Bouix Danielle (1994) : *Les Fautes de français existent-elles ?*, Paris, Seuil.
- Legardez Alain (2001) : *La Didactique des sciences économiques et sociales. Bilan et perspectives*, Aix-Marseille, Université de Provence.
- Legardez Alain (2004a) : Transposition didactique et rapports aux savoirs ; l'exemple de questions économiques et sociales, socialement vives, *Revue Française de Pédagogie*, n° 149, *Circulation et transformation des savoirs dans et hors la classe*, Paris, INRP, p. 19-28.
- Legardez Alain (2004b) : L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques et sociales, *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XXX, n° 3, Montréal, Université du Québec, p. 647-665.
- Legardez Alain, Simonneaux Laurence, dir. (2006) : *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Legardez Alain, Simonneaux Laurence (2011) : *Les Questions Socialement Vives dans l'enseignement et la formation : développement durable et autres questions d'actualité*, Dijon, Educagri.
- Legrand Guy, Delcambre Isabelle, dir. (2008) : *Spirale*, n° 42, *Textes officiels et école*, Lille, ARRED.
- Lenoir Yves, Jonnaert Philippe, dir. (1993) : *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Lenoir Yves, Pastré Pierre, dir. (2008) : *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats. Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*, Toulouse, Octarès Éditions.

- Lenoir Yves, Tupin Frédéric (2011) : *Recherches en Éducation*, n° 2, *Revisiter la notion de situation : approches plurielles* [En ligne : <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article137>(dernière consultation le 13 janvier 2013)].
- Leplat Jacques, Hoc Jean-Michel (1983) : Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, vol. 1, n° 3, p. 49-63.
- Lesne Marcel (1977/1994) : *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, L'Harmattan.
- Léziart Yves (1997) : Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive, *STAPS*, n° 42, p. 59-71.
- Loquet Monique, Garnier Annie, Amade-Escot Chantal (2002) : Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, *Vers une didactique comparée*, Paris, INRP, p. 99-109.
- Louichon Brigitte (2011) : La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?, dans Daunay Bertrand, Reuter Yves, Schneuwly Bernard, dir., *Concepts et méthodes en didactique du français*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 195-216.
- Mabilon-Bonfils Béatrice, Saadoun Laurent (1997) : *Didactique des sciences économiques et sociales*, Paris, Nathan.
- Maingueneau Dominique (1984) : *Genèses du discours*, Bruxelles, Mardaga.
- Malet Régis, dir. (2010) : *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck.
- Manesse Danièle, Cogis Danièle, Dorgans Michèle, Tallet Christine (2007) : *Orthographe : à qui la faute ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Marchand Chrystel (2009) : *Pour une didactique de l'art musical*, Paris, L'Harmattan [préface de Jean-Pierre Astolfi].
- Marchand Frank (1971) : *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse.
- Marchand Philippe (2002) : Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire : questions de méthodes, *Histoire de l'éducation*, n° 93, Paris, INRP, p. 37-57.
- Marchive Alain (2008) : *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*, Presses Universitaires de Rennes.
- Margolinas Claire (1992) : Éléments pour l'analyse du rôle du maître : les phases de conclusion, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n° 1, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 113-158.
- Margolinas Claire (1993) : *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Marquilló Larruy Martine (2003) : *L'Interprétation de l'erreur*, Paris, Nathan — CLE International.
- Marquilló Larruy Martine, dir. (2001) : *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les Cahiers FORELL — Université de Poitiers.
- Marsenach Jacqueline, Amade-Escot Chantal (1993) : Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive, *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, *Didactiques*, Paris, INRP, p. 33-42.
- Martinand Jean-Louis (1985) : Sur la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences physiques, *Aster*, n° 1, *Apprendre les sciences*, Paris, INRP, p. 141-154.
- Martinand Jean-Louis (1986) : *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- Martinand Jean-Louis (1987) : Quelques remarques sur les didactiques des disciplines, *Les Sciences de l'éducation — Pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, *Didactiques et sciences de l'éducation*, Université de Caen Basse-Normandie, p. 23-29.
- Martinand Jean-Louis (1989) : Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques, *Les Sciences de l'éducation — Pour l'ère nouvelle*, n° 2, Université de Caen Basse-Normandie, p. 23-29.
- Martinand Jean-Louis (1994) : Didactique, dans Champy Philippe, Étévé Christiane, dir. : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, p. 254-256.

- Martinand Jean-Louis (1995) : Rudiments d'épistémologie pour une discipline nouvelle : la technologie, dans Develay Michel, dir. : *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF, p. 339-352.
- Martinand Jean-Louis (1996) : D'où est venue la didactique ?, *Éducatons*, n° 7, *Didactiques et pédagogies*, Villeneuve d'Ascq, Émergences, p. 22-25.
- Martinand Jean-Louis, dir. (1992) : *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*, Paris, INRP — LIREST.
- Martinand Jean-Louis (2003) : L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire, *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, Ottawa, vol. 3, n° 1, p. 100-116.
- Martineau Monique, dir. (1991) : *L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze*, Courbevoie — Paris, CinémaAction — Télérara — INRP.
- Martinez Pierre (1996) : *La Didactique des langues étrangères*, Paris, Presses Universitaires de France, collection Que sais-je ?
- Marzin Patricia, dir. (2006) : *Aster*, n° 42, *Le corps humain dans l'éducation scientifique*, Paris, INRP.
- Masseron Caroline, Riedlin Marie-Christine (1984) : Objectifs, élaboration et limites des grilles d'évaluation, *Pratiques*, n° 44, *L'Évaluation*, Metz, CRESEF, p. 53-60.
- Matheron Yves (2001) : Une modélisation pour l'étude didactique de la mémoire, *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 21/3, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 207-246.
- Matheron Yves (2009) : *Mémoire et étude des mathématiques. Une approche didactique à caractère anthropologique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Maulini Olivier (2004) : Mobilisation de ressources et conflits de savoirs : deux figures de l'articulation théorie-pratique en formation des enseignants, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [En ligne : www.ch/fapse/SSE/groups/life/articles.htm (dernière consultation le 13 janvier 2013)]
- Maulini Olivier, Montandon Cléopâtre, dir. (2005) : *Les Formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck.
- Maury Sylvette, Caillot Michel (2003) : Quand les didactiques rencontrent le rapport au savoir, dans Maury Sylvette, Caillot Michel, dir. : *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert, p. 13-32.
- Maury Sylvette, Caillot Michel, dir. (2003) : *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert.
- Mayen Patrick, dir. (2002) : *Éducation permanente*, n° 151, *Apprendre des autres*.
- Meirieu Philippe (1985) : *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la « pédagogie différenciée »*, Paris, ESF.
- Meirieu Philippe (1987) : *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF.
- Mercier Alain (2002) : Les transpositions des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique en mathématiques, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, *Vers une didactique comparée*, Paris, INRP, p. 135-171.
- Mercier Alain, Buty Christian (2004) : Évaluer et comprendre les effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves : problématiques et méthodes en didactique des mathématiques et des sciences, *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, *Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques*, Paris, INRP, p. 47-59.
- Mercier Alain, Lemoyne Gisèle, Rouchier André, dir. (2001) : *Le génie didactique : usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- Mercier Alain, Schubauer-Leoni Maria-Luisa, Sensevy Gérard (2002) : Vers une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, *Vers une didactique comparée*, Paris, INRP, p. 5-16.
- Mialaret Jean-Pierre (1979) : *Apprentissage musical et enseignement programmé*, Paris, Éditions du CNRS.
- Mialaret Jean-Pierre (1997) : *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Mialaret Jean-Pierre (2002) : Processus médiateurs au cours des interactions d'enseignement-apprentissage de la musique, dans Wirthner Martine, Zulauf Madeleine, dir. : *À la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan, p. 167-194.
- Migne Jean (1969) : Les obstacles épistémologiques à la formation des concepts, *Éducation Permanente*, n° 2, p. 39-66.
- Monchamp Alain, Sauvaget-Skibine Marie, dir. (1995) : *Aster*, n° 20, *Représentations et obstacles en géologie*, Paris, INRP.
- Moniot Henri (1993) : *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- Morandi Franc (2002) : *Pratiques et logiques en pédagogie*, Paris, Nathan.
- Moscovici Serge (1961) : *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Noël-Gaudreault Monique, dir. (1997) : *Didactique de la littérature. Bilan et perspective*, Québec, Nuit blanche.
- Nonnon Élisabeth (1998) : L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières, *Repères*, n° 17, *L'Oral pour apprendre*, Paris, INRP, p. 55-86.
- Nonnon Élisabeth (1999) : L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques (Aperçu des ressources en langue française), *Revue Française de Pédagogie*, n° 129, *L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales*, Paris, INRP, p. 87-131.
- Nonnon Élisabeth (2000) : Le tableau de l'enseignant, entre écrit et oral, *Repères*, n° 22, Paris, INRP, p. 83-120.
- Nonnon Élisabeth (2004) : Les activités de réflexion et d'analyse de l'oral, dans Garcia-Debanc Claudine, Plane Sylvie, dir. : *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier, p. 311-335.
- Nonnon Élisabeth (2005) : Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ?, *Repères*, n° 31, *L'Évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, Lyon, INRP, p. 161-187.
- Nonnon Élisabeth (2011) : L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français ? *Pratiques*, n° 149-150, *Didactique du français-2*, Metz, CRESEF, p. 184-206.
- Nonnon Élisabeth, Dolz Joaquim dir. (2010) *Repères* n° 41, *La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège*, Lyon, INRP.
- Orange Christian (1997) : *Problèmes et modélisation en biologie. Quels apprentissages pour le lycée ?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Orange Christian (2002) : Apprentissages scientifiques et problématisation. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 1, n° 35, *L'enseignement des sciences : méthodes, finalités*, CERSE — Université de Caen, p. 25-42.
- Orange Christian (2006) : Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences, dans Fabre Michel, Vellas Étienne, *Situation de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck, p. 75- 90.
- Orange Christian, dir. (2005) : *Aster*, n° 40, *Problème et problématisation*, Paris, INRP.
- Orange Ravachol Denise (2005) : Problématisation fonctionnaliste et problématisation historique en Sciences de la Terre chez les chercheurs et chez les lycéens, *Aster*, n° 40, p. 177-204.
- Orange Ravachol Denise (2012) : *Didactique des sciences de la vie et de la terre. Entre phénomènes et événements*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Orange Ravachol Denise, Beorchia Françoise (2011) : Principes structurants et construction de savoirs en sciences de la vie et de la Terre, *Éducation et Didactique*, vol. 5, n° 1, p. 7-27.
- Pagoni-Andréani Maria (2004a) : L'éducation morale, dans Weil-Barais Annick, dir. : *Les apprentissages scolaires*, Paris, Bréal, p. 218-237.
- Pagoni-Andréani Maria, dir. (2004b) : *Spirale*, n° 34, *Citoyenneté et rapport à la loi*, Lille, ARRED.

- Pagoni Maria, Haerberli Philippe, dir. (2009) : *Carrefours de l'éducation*, n° 28, *Participation et éducation à la citoyenneté*, Amiens, Université de Picardie.
- Parlebas Pierre (1976) : *Activités physiques et éducation motrice*, Paris, Éditions de la revue EPS.
- Pastré Pierre (2004) : Introduction. Recherches en didactique professionnelle, dans Samurçay Renan, Pastré Pierre, dir. : *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès Éditions, p. 1-13.
- Pastré Pierre (2005) : La deuxième vie de la didactique professionnelle, *Éducation permanente*, n° 136, *Analyse du travail et formation (1)*, p. 29-46.
- Pastré Pierre (2008) : La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives, *Travail et apprentissages*, n° 1, Dijon, Éditions Raison et Passions, p. 9-21.
- Pastré Pierre (2011) : *La didactique professionnelle, approche anthropologique du développement*, Paris, PUF.
- Pastré Pierre, dir. (1999) : *Éducation permanente*, n° 139, *Apprendre des situations*.
- Pastré Pierre, dir. (2005) : *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, Toulouse, Octarès Éditions.
- Penloup Marie-Claude (1999) : *L'Écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.
- Penloup Marie-Claude (2007) : *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Lyon, INRP.
- Penloup Marie-Claude, Chabanois Michèle, Joannides Roxane (2011) : La posture : effet de mode ou concept pour la didactique du français ?, dans Daunay Bertrand, Reuter Yves, Schneuwly Bernard, dir., *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 151-174.
- Perregaux Christiane, De Goumoëns Claire, Jeannot Dominique, De Pietro Jean-François, dir. (2002) : *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel, CIIP.
- Perrenoud Philippe (1993) : Curriculum : le réel, le formel, le caché, dans Houssaye Jean, dir. : *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 61-76.
- Perrenoud Philippe (1994) : *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- Perrenoud Philippe, dir. (2003) : *L'éducation à la citoyenneté*, Lyon, Chronique sociale.
- Perrin-Glorian Marie-Jeanne (1994) : Théories des situations didactiques : naissance, développement, perspectives, dans Artigue Michèle, Gras Régis, Laborde Colette, Tavignot Patricia, dir. : *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 97-147.
- Perrin-Glorian Marie-Jeanne, Reuter Yves, dir. (2006) : *Les Méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Perspectives documentaires en éducation* (2001) : *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*, n° 53, Paris, INRP.
- Peterfalvi Brigitte, dir. (1997a) : *Aster*, n° 25, *Enseignants et élèves face aux obstacles*, Paris, INRP.
- Peterfalvi Brigitte, dir. (1997b) : *Aster*, n° 24, *Obstacles : travail didactique*, Paris, INRP.
- Petitjean André (1998) : La transposition didactique en français, *Pratiques*, n° 97-98, *La Transposition didactique en français*, Metz, CRESEF, p. 7-34.
- Petitjean André, dir. (2001) : *Pratiques*, n° 109-110, *Histoire de la description scolaire*, Metz, CRESEF.
- Petitjean André, Privat Jean-Marie, dir. (1999) : *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*. Actes du colloque de Metz, Université de Metz.
- Picard Emmanuelle, dir. (2009) : *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone.
- Pistone Danièle, dir. (1983) : *L'Éducation musicale en France, histoire et méthodes*, Paris, Presses Universitaires de Paris-Sorbonne.
- Plane Sylvie (1994) : *Écrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*, Paris, Nathan.
- Plane Sylvie, dir. (1999) : *Manuels et enseignement du français*, Caen, CNDP-CRDP de Basse-Normandie.

- Plane Sylvie, Schneuwly Bernard, dir. (2000) : *Repères*, n° 22, *Les Outils d'enseignement du français*, Paris, INRP.
- Porcher Louis (1995) : *Le français langue étrangère*, Paris, CNDP — Hachette.
- Porcher Louis, Groux Dominique (1998) : *L'apprentissage précoce des langues*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Poucet Bruno (1999) : *Enseigner la philosophie : histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*, Paris, Éditions du CNRS.
- Poucet Bruno (2001) : De la rédaction à la dissertation : évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, *Histoire de l'éducation*, n° 89, Paris, INRP, p. 95-120.
- Préfontaine Clémence, Godard Lucie, Fortier Gilles, dir. (1998) : *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Privat Jean-Marie (2005) : Socio-logiques des didactiques de la lecture, dans Chiss Jean-Louis, David Jacques, Reuter Yves, dir. : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 133-153.
- Puren Christian (1991) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan. [Republication en ligne pour APLV-LanguesModernes.org : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813> (dernière consultation le 12 janvier 2013)]
- Puren Christian (1994) : *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier.
- Rabatel Alain, dir. (2004) : *Interactions orales en contexte didactique*, IUFM de l'Académie de Lyon — Presses Universitaires de Lyon.
- Ragano Serge (2009) : *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 1, *Didactique : approche vygotkienne*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Raisky Claude, Caillot Michel, dir. (1996) : *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Paris — Bruxelles, De Boeck — Larcier.
- Rayou Patrick, dir. (2009) : *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Reboul Olivier (1980) : *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Recherches (1994) : *Enseignement et cohérence*, n° 20, Lille, AFEF.
- Renard Fanny (2011) : *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Renaud d'Enfert, Kahn Pierre, dir. (2010) : *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Reuter Yves (1984) : Pour une autre pratique de l'erreur, *Pratiques*, n° 44, *L'Évaluation*, Metz, CRESEF, p. 117-126.
- Reuter Yves (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF.
- Reuter Yves (2001a) : Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français, dans Marquilló Larruy Martine, dir. : *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les Cahiers FORELL — Université de Poitiers, p. 51-57.
- Reuter Yves (2001b) : Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux, *Repères*, n° 23, *Les Pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, Paris, INRP, p. 9-31.
- Reuter Yves (2003a) : La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire, *La Lettre de la DFLM*, n° 32, Namur, Diffusion AIRDF, 18-22.
- Reuter Yves (2003b) : La construction de la lecture en didactique, dans Egger Elisabeth, dir. : *Mobiles et mouvements pédagogiques. Un choix d'itinéraires offerts à Jacques Weiss*, Neuchâtel, IRDP, p. 37-43.
- Reuter Yves (2005a) : Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique, *Les Cahiers Théodile*, n° 6, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle — Lille 3, p. 33-40.
- Reuter Yves (2005b) : Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique, *Repères*, n° 31, *L'Évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, Lyon, INRP, p. 211-231.

- Reuter Yves (2005c) : Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition, dans Chiss Jean-Louis, David Jacques, Reuter Yves, dir. : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 211-231.
- Reuter Yves (2005d) : La pédagogie du projet comme analyseur de la didactique du français, dans Reuter Yves, dir. : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 187-203.
- Reuter Yves (2006a) : Les enjeux du français : questions pour la didactique, *Recherches*, n° 43, *Les Enjeux de l'enseignement du français*, Lille, ARDPF, p. 25-38.
- Reuter Yves (2006b) : Penser les méthodes de recherche en didactique(s), dans Perrin-Glorian Marie-Jeanne, Reuter Yves, dir. : *Les Méthodes de recherche en didactique(s)*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 13-26.
- Reuter Yves (2007a) : La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept, *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, Presses Universitaires de Rennes, p. 57-71.
- Reuter Yves (2007b) : Statut et usages de la notion de genre en didactique(s), *Le français aujourd'hui*, n° 159, *Les genres : corpus, usages, pratiques*, Paris, Armand Colin, p. 11-18.
- Reuter Yves (2010) : Définition et transmission des savoirs scolaires : statut des tensions dans une approche didactique, dans Malet Régis, dir., *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck, p. 39-46.
- Reuter Yves (2011a) : À propos de la notion de performance en didactiques. Éléments de discussion, *Recherches en Didactiques* n° 11, *Enfant, élève, apprenant*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du septentrion, p. 129-142.
- Reuter Yves (2011b) : Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire, dans Daunay Bertrand, Reuter Yves et Schneuwly Bernard, dir., *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 35-60.
- Reuter Yves, dir. (2005) : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Reuter Yves, dir. (2007) *Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.
- Reuter Yves, dir. (2007) : *Pratiques*, n° 133-134, *Récits et Disciplines scolaires*, Metz, CRESEF.
- Reuter Yves, Lahanier-Reuter Dominique (2004/2007) : L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique, Communication au 9^e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Québec, août 2004, reprise dans dans Falardeau Erick, Fisher Carole, Simard Claude, Sorin Noëlle, dir. : *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 27-42.
- Revue Française de Pédagogie* (1995) : *Didactique des sciences économiques et sociales*, n° 112, Paris, INRP.
- Revue Française de Pédagogie* (2004) : *Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques*, n° 148, Lyon, INRP.
- Revue Française de Pédagogie* (2008a) : *La culture des élèves : enjeux et questions*, n° 163, Lyon, INRP.
- Revue Française de Pédagogie* (2008b) : *Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales*, n° 164, Lyon, INRP.
- Ribière-Raverlat Jacotte (1997) : *Développer les capacités d'écoute à l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Robardet Guy (1997) : Le jeu des résistors : une situation visant à ébranler des obstacles épistémologiques en électrocinétique, *Aster* n° 24, *Obstacles : travail didactique*, Paris, INRP, p. 59-80.
- Robert François (1999) : *Enseigner le droit à l'école*, Paris, ESF.
- Rochex Jean-Yves, Crinon Jacques, dir. (2011) : *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

- Roditi Éric (2005) : *Les pratiques enseignantes en mathématiques. Entre contraintes et liberté pédagogique*, Paris, L'Harmattan.
- Roditi Éric (2012) : Un point de vue didactique sur les questions d'évaluation en éducation, dans Lattuati Marie, Penninckx Jacqueline, Robert Aline, dir., *Une caméra au fond de la classe de mathématiques*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, p. 275-289.
- Rollet Sylvie (1996) : *Enseigner la littérature avec le cinéma*, Paris, Nathan.
- Romain Christina (2004) : *La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français*, Paris, L'Harmattan.
- Romian Hélène (1979) : *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Ropé Françoise (1990) : *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*, Paris, Éditions Universitaires.
- Ropé Françoise, Tanguy Lucie, dir. (1994) : *Savoirs et compétences : de l'usage de cette notion dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- Rosen Evelyne, dir. (2009) : *Le français dans le monde*, n° 45, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Paris, CLE international.
- Rosier Jean-Maurice (2002) : *La Didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, collection Que sais-je ?
- Roux Claude (1999) : *L'Enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon.
- Rouxel Annie (1996) : *Enseigner la lecture littéraire*, Presses Universitaires de Rennes.
- Rouxel Annie, dir. (2010) : *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Rouxel Annie, Langlade Gérard, dir. (2004) : *Le sujet-lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Ruellan Francis (1999) : Un mode de travail didactique pour « l'enseignement » de compétences en production d'écrits, *Spirale*, n° 23, *Apprendre l'écrit*, Lille, ARRED, p. 53-73.
- Ruellan Francis (2005) : Indices d'hétérogénéité dans une démarche d'écriture en projet, dans Reuter Yves, dir. : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 15-117.
- Rumelhard Guy (1979) : Le processus de dogmatisation, *Actes des premières journées de Chamonix sur l'éducation scientifique*, Paris, Université de Paris VII, p. 11-21, repris dans *Recherches en Didactiques*, n° 11 (2011), p. 165-178.
- Rumelhard Guy, Desbeaux-Salviat Béatrice, dir. (2000) : *Aster*, n° 30, *Rencontres entre les disciplines*, Paris, INRP.
- Samurçay Renan, Barthier Daniel, Pastré Pierre, dir. (1995) : *Éducation permanente*, n° 123, *Le Développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle*.
- Samurçay Renan, Pastré Pierre, dir. (2004) : *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès Éditions.
- Sarrazy Bernard (1995) : Le contrat didactique, *Revue Française de Pédagogie*, n° 112, *Didactique des sciences économiques et sociales*, Paris, INRP, p. 85-118.
- Sarrazy Bernard (2005) : La théorie des situations : une théorie anthropologique des mathématiques ?, dans Salin Marie-Hélène, Clanché Pierre, Sarrazy Bernard, dir. : *Sur la théorie des situations didactiques : questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 375-390.
- Sarremejane Philippe (2001) : *Histoire des didactiques disciplinaires*, Paris, L'Harmattan.
- Sarremejane Philippe (2004) : *L'EPS depuis 1945. Histoire des théories et des méthodes*, Paris, Vuibert.
- Schneeberger Patricia, Verin Anne, dir. (2009) : *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* Lyon, INRP
- Schneuwly Bernard (1994) : Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontologiques, dans Reuter Yves, dir. : *Les Interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, 155-173.

- Schneuwly Bernard (2003) : L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique — éléments de synthèse, *Repères*, n° 26/27, *L'Écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, Lyon, INRP, p. 317-329.
- Schneuwly Bernard (2005) : De l'utilité de la « transposition didactique », dans Chiss Jean-Louis, David Jacques, Reuter Yves, dir. : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 47-59.
- Schneuwly Bernard (2007) : [Note critique] *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, G. SENSEVY, A. MERCIER, *Revue française de pédagogie* n° 160, *Les jeux du formel et de l'informel*, Lyon, INRP, p. 74-177.
- Schneuwly Bernard, Bronckart Jean-Paul, dir. (1985) : *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel — Paris, Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly Bernard, De Pietro Jean-François, Dolz Joaquim, Dufour Janine, Énard Serge, Haller Sylvie, Kaneman Massia, Moro Christiane, Zahnd Gabriela (1996-1997) : « L'oral » s'enseigne !, *Enjeux*, n° 39-40, *Vers une didactique de l'oral ?*, Namur, CEDOCEF, p. 80-99.
- Schneuwly Bernard, dir. (1990) : *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du 4^e colloque international de la DFLM*, Neuchâtel — Paris, Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly Bernard, Dolz Joaquim (1997) : Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement, *Repères*, n° 15, *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, Paris, INRP, p. 27-40.
- Schneuwly Bernard, Dolz Joaquim, dir. (2009) : *Des objets enseignés en classe de français, Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes et sur la subordonnée relative*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly Bernard, Thévenaz-Christen Thérèse (2006) : *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck.
- Schubauer-Leoni Maria-Luisa (1997) : Entre théorie du sujet et théories des conditions de possibilité du didactique : quel « cognitif » ?, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 17, n° 1, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 7-27.
- Schubauer-Leoni Maria Louisa (1998) : Les *Journées de Cartigny* vues par une didacticienne des mathématiques, dans Dolz Joaquim, Meyer Jean-Claude, dir. : *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février — 1er mars 1997)*, Berne, Peter Lang, p. 273-283.
- Sensevy Gérard (2001) : Théories de l'action et action du professeur, dans Baudouin Jean-Michel, Friedrich Janette, dir. : *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 203-224.
- Sensevy Gérard (2011) : *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.
- Sensevy Gérard, Mercier Alain, dir. (2007) : *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*, Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy Gérard, Mercier Alain, Schubauer-Leoni Maria-Luisa (2000) : Vers un modèle de l'action didactique du professeur, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 20, n° 3, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 263-304.
- Simard Claude, Dufays Jean-Louis, Dolz Joaquim, Garcia-Debanck Claudine (2010) : *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck.
- Simonneaux Jean (2006) : Ce que recouvrent les sciences économiques pour les lycéens français, *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XXXII, n° 2, Montréal, Université du Québec, p. 461-475.
- Simonneaux Laurence, Simonneaux Jean (2011) : Contribution des savoirs « sociaux » dans les argumentations d'étudiants sur des Questions Socialement Vives dans la perspective de l'Éducation au développement Durable, *Revue des Hautes Écoles Pédagogiques*, n° 3, 155-176.
- Sirota Régine (1993) : Le métier d'élève, *Revue Française de Pédagogie*, n° 104, *Sociologie de l'éducation*, Paris, INRP, p. 85-108.
- Skholê (1997) : *La Didactique des sciences économiques et sociales*, n° 6, IUFM d'Aix-Marseille.

- Skholê (2005) : *L'Enseignement des sciences économiques et sociales : entre savoir(s) et pratique(s)*, Hors-série 1, IUFM d'Aix-Marseille.
- Soulas Brigitte (2002) : *Art, Musique, École*, Paris, L'Harmattan.
- Specogna Antoinette, Munoz Grégory, dir. (2011) Langage et activités enseignantes : interactions et constructions de savoirs, *Recherches en Éducation*, hors-série n° 3, [En ligne : <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article135> (dernière consultation le 12 janvier 2013)].
- Springer Claude (1996) : *La Didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, Ophrys.
- Sultan Josette (1999) : Images technologiques et didactique de l'image : l'hypothèse des arts plastiques, dans Masselot-Girard Maryvonne, Baron Georges-Louis, Bon Annette, Chapelain Brigitte, Ollivier Bruno, Poirier Brigitte, Sultan Josette, Wallet Jacques, dir. : *Image, langages : recherches et pratiques enseignantes*, Paris, INRP, p. 159-175.
- Szajda-Boulanger Liliane (2009) : *Des élèves en souffrance d'écriture*, Paris, L'Harmattan.
- Tauveron Catherine (1995) : *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel — Paris, Delachaux et Niestlé.
- Tauveron Catherine (1996) : Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire ?, *Repères*, n° 13, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, Paris, INRP, p. 191-210.
- Tauveron Catherine (1998) : Pour une lecture littéraire du littéraire à l'école, dans Amrein Michel, dir. : *Lire des textes littéraires au cycle III*, Clermont-Ferrand, CNDP — CRDP d'Auvergne, p. 57-58.
- Tauveron Catherine (1999) : Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, *Repères*, n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Paris, INRP, p. 9-38.
- Tauveron Catherine (2003) : L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique, *Repères*, n° 26-27, *L'Écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, Paris, INRP, p. 203-215.
- Tauveron Catherine (2005) : Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture, *Repères*, n° 31, *L'Évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, Lyon, INRP, p. 73-112.
- Tauveron Catherine, Reuter Yves, dir. (1996) : *Repères*, n° 13, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, Paris, INRP.
- Terrien Pascal, Boudinet Gilles, Leroy Jean-Luc, Miniou Jean-Pierre (2010) : *Musique et vidéo. Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*, Paris, L'Harmattan.
- Terrisse André (2001) : La référence dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive, dans Terrisse André, dir. : *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck, p. 120-139.
- Terrisse André, dir. (2001) : *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck.
- Themines Jean-François (2006) : *Enseigner la géographie, un métier qui s'apprend*, Paris — Caen, Hachette éducation — SCÉRÉN de Basse-Normandie.
- Thévenaz Thérèse, Schnewly Bernard, Soussi Anne (2011) : Progression : un concept fondateur de la didactique, l'exemple de la lecture à travers l'école obligatoire, dans Daunay Bertrand, Schnewly Bernard, Reuter Yves, dir. : *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 85-115.
- Thévenaz-Christen Thérèse, Tröhler Daniel, dir. (2008) : *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 2, 30^e année, *Gros plan sur la forme scolaire*, Fribourg, Academic Press Fribourg.
- Thouin Marcel (1998) : *La Didactique des sciences de la nature au Primaire*, Québec, Éditions Multimondes.
- Tozzi Michel (1996) : De la citoyenneté politique à la citoyenneté dans l'acte d'apprendre, *Cahiers Pédagogiques*, n° 340, Paris, CRAP, p. 15-16.
- Tozzi Michel (2003) : *Les Activités à visée philosophique en classe. L'Émergence d'un genre ?*, Rennes, CRDP de Bretagne.

- Tozzi Michel, Étienne Richard, Fumat Yveline, Reynaud Christian (2004) : *La Discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches*, Paris, L'Harmattan.
- Triquet Éric, Orange-Ravachol Denise, dir. (2007) : *Aster*, n° 44, *Sciences et récits*, Lyon, INRP.
- Tutiaux-Guillon Nicole (2006) : L'Enseignement de l'histoire en France : les pratiques de classe, dans Erdmann Elisabeth, Maier Robert, Popp Suzanne, dir. : *L'Enseignement de l'histoire dans le monde*, Hannover, Hahnsche Buchhandlung, p. 301-322.
- Tutiaux-Guillon Nicole, Nourisson Didier, dir. (2003) : *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint Étienne, Publications de l'Université de Saint Étienne.
- Van Zanten Agnès, dir. (2008) : *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Vandebrouck Fabrice, dir. (2008) : *La classe de mathématiques, activités des élèves et pratiques des enseignants*, Toulouse, Octarès Éditions.
- Varrin Philippe, Martinand Jean-Louis, Triquet Éric (2009) : *Les Journées de Chamonix. 30 rencontres internationales pour l'éducation et la culture scientifiques et techniques : 1979-2009*, Cachan, ACECSI.
- Veck Bernard, dir. (1994) : *La Culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*, Paris, INRP.
- Verdelhan-Bourgade Michèle (2002) : *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Vergnaud Gérard (1990) : La théorie des champs conceptuels, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n° 23, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 133-170.
- Vergnaud Gérard (2008) : De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas, *Travail et apprentissages*, n° 1, Dijon, Éditions Raison et Passions, p. 51-57.
- Vergnaud Gérard, dir. (1992) : *Éducation permanente*, n° 111, *Approches didactiques en formation d'adultes*.
- Vergnolle-Mainar Christine (2011) : *La géographie dans l'enseignement, Une discipline en dialogue*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Vérin Anne (1998a) : Enseigner de façon constructiviste, est-ce faisable ?, *Aster*, n° 26, *L'Enseignement scientifique vu par les enseignants*, Paris, INRP, p. 135-164.
- Vérin Anne (1998b) : La description dans l'enseignement des sciences expérimentales, dans Reuter Yves, dir. : *La Description. Théories, recherches ; formation, enseignement*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 247-262.
- Verret Michel (1975) : *Le Temps des études*, Paris, Honoré Champion.
- Viennot Laurence, dir. (2008) : *Didactique, épistémologie et histoire des sciences*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Vigarello Georges (1975) : Éducation physique et revendication scientifique, *Espit*, n° 5, p. 739-754.
- Vigner Gérard (2009) : *Le français, langue seconde*, Paris, Hachette.
- Vinatier Isabelle (2009) : *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes.
- Vincent Guy (1980) : *L'École primaire française*, Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent Guy (2008) : La socialisation démocratique contre la forme scolaire, *Éducation et francophonie*, vol. 32, n° 2, *La construction du lien social à l'école*, Québec, ACELF, p. 47-62.
- Vincent Guy (2012) : La forme scolaire : débats et mises au point (1re partie), entretien avec Bernard Courtebras et Yves Reuter, *Recherches en Didactiques*, n° 13, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, mars, p. 109-135.
- Vincent Guy, dir. (1994) : *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon.
- Vygotski Lev Semionovich (1931/1985) : La méthode instrumentale en psychologie, dans Schneuwly Bernard, Bronckart Jean-Paul, dir. : *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel — Paris, Delachaux et Niestlé, p. 39-47.
- Vygotski Lev Semionovich (1934/1997) : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Weil-Barais Annick, dir. (2004) : *Les Apprentissages scolaires*, Paris, Bréal.
Wirthner Martine, Zulauf Madeleine, dir. (2002) : *À la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan.
Xypas Constantin, dir. (2003) : *Les citoyennetés scolaires. De la maternelle au lycée*, Paris, Presses Universitaires de France.
Zakhartchouk Jean-Michel (1999) : *Comprendre les énoncés et les consignes*, Amiens, CRDP d'Amiens.

INDEX DES NOTIONS COMPLÉMENTAIRES

Pour les mots suivants	Voir à
Adidactique	<i>Dévolution</i>
Aide didactique	<i>Outils</i>
Analyse <i>a priori</i> / <i>a posteriori</i>	<i>Tâches</i> <i>Méthodes de recherche</i>
Applicationnisme	<i>Didactiques</i> <i>Communauté discursive</i>
Clarté (cognitive)	<i>Conscience disciplinaire</i> <i>Métalangage — Activité métalinguistique</i>
Compétence	<i>Contenus d'enseignement et d'apprentissage</i> <i>Métalangage — Activité métalinguistique</i>
Conceptions	<i>Concepts — Champs conceptuels</i> <i>Représentations</i>
Concepts quotidiens / Concepts scientifiques	<i>Concepts — Champs conceptuels</i>
Configuration disciplinaire	<i>Disciplines scolaires</i>
Connaissances	<i>Contenus d'enseignement et d'apprentissage</i> <i>Institutionnalisation</i>
Culture scolaire	<i>Forme scolaire</i> <i>Pratiques extrascolaires des élèves</i>
Curriculum	<i>Programmation didactique</i> <i>Forme scolaire</i>
Développement	<i>Apprentissages</i>
Didactique curriculaire	<i>Programmation didactique</i> <i>Noosphère</i>
Didactique générale	<i>Didactique comparée</i>

Pour les mots suivants	Voir à
Didactique professionnelle	<i>Didactiques</i> <i>Apprentissages</i> <i>Système didactique — Triangle didactique</i>
Discours	<i>Genres</i> <i>Communauté Discursive</i>
Dispositif	<i>Situations</i>
Docimologie	<i>Évaluation</i>
Éducatons à	<i>Apprentissages</i> <i>Disciplines scolaires</i> <i>Didactiques</i>
Effet Jourdain	<i>Institutionnalisation</i>
Enseignable	<i>Disciplines scolaires</i> <i>Enseignement</i> <i>Modèle didactique</i> <i>Transposition didactique</i>
Espaces (de recherches, de prescription, de recommandations, de pratiques)	<i>Didactiques</i> <i>Disciplines scolaires</i>
Faire (didactique)	<i>Activités — Pratiques</i> <i>Tâche</i>
Formalisation	<i>Modèle didactique</i>
Ingénierie didactique	<i>Modèle didactique</i> <i>Tâche</i> <i>Méthodes de recherche</i>
Interactions didactiques	<i>Contexte-milieu</i> <i>Contrat didactique</i> <i>Pratiques langagières</i> <i>Tâche</i>
Langage de spécialité	<i>Métalangage — Activité métalinguistique</i>
Matière	<i>Didactiques</i> <i>Disciplines scolaires</i>
Médiatique	<i>Transposition didactique</i>
Mémoire didactique	<i>Chronogenèse</i>
Mésogenèse	<i>Contexte — Milieu</i>
Métier d'élève	<i>Élève — Apprenant — Sujet didactique</i>
Modèle disciplinaire en actes	<i>Modèle didactique</i>

Pour les mots suivants	Voir à
Motivation	<i>Forme scolaire</i> <i>Pratiques extrascolaires des élèves</i> <i>Dévolution</i>
Performance didactique	<i>Activités-Pratiques</i> <i>Conscience disciplinaire</i>
Position	<i>Conscience disciplinaire</i> <i>Communauté discursive</i> <i>Rapport à</i> <i>Topogenèse</i>
Praxéologie	<i>Tâches</i>
Problématisation	<i>Concepts-champs conceptuels</i> <i>Niveaux de formulation</i>
Réflexivité	<i>Forme scolaire</i> <i>Métalangage — Activité métalinguistique</i>
Savoir (savant, expert, de référence...)	<i>Contenus d'enseignement et d'apprentissage</i> <i>Transposition didactique</i> <i>Niveaux de formulation</i> <i>Noosphère</i> <i>Pratiques sociales de référence</i>
Savoir-faire	<i>Apprentissages</i> <i>Contenus d'enseignement et d'apprentissage</i> <i>Métalangage — Activité Métalinguistique</i> <i>Pratiques sociales de référence</i>
Séquence didactique	<i>Programmation didactique</i>
Système didactique principal/auxiliaire	<i>Système didactique — Triangle didactique</i> <i>Contenus d'enseignement et d'apprentissage</i>
Temps didactique	<i>Chronogenèse</i> <i>Contrat didactique</i> <i>Programmation didactique</i>
Texte du savoir	<i>Transposition didactique</i> <i>Programmation didactique</i> <i>Niveau de formulation</i>
Trames conceptuelles	<i>Concepts — Champs conceptuels</i>
Valeurs	<i>Contenus d'enseignement et d'apprentissage</i> <i>Erreur — Dysfonctionnement</i> <i>Pédagogie</i>

TABLE DES MATIÈRES

Apprentissages	17
Chronogenèse	23
Communauté discursive	27
Concepts — Champs conceptuels	33
Conscience disciplinaire	39
Contenus d'enseignement et d'apprentissages	43
Contexte — Milieu	49
Contrat didactique	55
Dévolution	61
Didactiques	65
Didactique comparée	71
Disciplines contributoires	75
Disciplines scolaires	81
Élève — Apprenant — Sujet Didactique	87
Enseignement	91
Erreur — Dysfonctionnement	95
Évaluation	101
Forme scolaire	107
Genres	113
Institutionnalisation	119
Métalangage — Activité métalinguistique	123
Méthodes de recherche	129

Modèle didactique	135
Niveaux de formulation	139
Noosphère	143
Obstacles — Objectifs-obstacles	147
Outils	151
Pédagogie	157
Pratiques extrascolaires des élèves	163
Pratiques langagières	169
Pratiques sociales de référence	175
Programmation didactique	179
Rapport à	185
Représentations	191
Situations didactiques	197
Système didactique — Triangle didactique	203
Tâche	211
Topogenèse	217
Transposition didactique	221
Associations, revues et sites de didactique	227
Bibliographie	245
Index des notions complémentaires	275
Table des matières	279

Cet e-book a été acheté sur un site internet du Groupe De Boeck et appartient à :

Dit e-book is aangekocht op een internet site van Groep De Boeck en is eigendom van:

rassalgoul@yahoo.fr

Cet e-book contient un filigrane (watermark) et une identification:

Dit e-book bevat een watermerk en een identificatie:

BjRYZQBIUWpRNI08BTMKMwE+UWQBPIQ2AWUDZIA7Am0BYAoxVTUFbIM1 - 545a31a9a64d0