**Éducation et didactique**

**5-1 | 2011**
**Varia**

# Contribution de Yves Chevallard

**Yves Chevallard**

**Édition électronique**
URL : http://journals.openedition.org/educationdidactique/1066
DOI : 10.4000/educationdidactique.1066
ISSN : 2111-4838

**Éditeur**
Presses universitaires de Rennes

**Édition imprimée**
Date de publication : 30 mai 2011
Pagination : 113-118
ISBN : 978-2-7535-1449-2
ISSN : 1956-3485

**Référence électronique**
Yves Chevallard, « Contribution de Yves Chevallard », *Éducation et didactique* [En ligne], 5-1 | 2011, mis en ligne le 30 mai 2011, consulté le 09 décembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/educationdidactique/1066 ; DOI : https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1066

Ce document a été généré automatiquement le 9 décembre 2020.

Tous droits réservés

# Contribution de Yves Chevallard

Yves Chevallard

## RÉFÉRENCE

Yves Reuter et al., 2010, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Paris, De boeck.

1 Un dictionnaire est un objet intrinsèquement problématique. À cette loi, la deuxième édition du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* dirigé par Yves Reuter (2010) ne fait pas exception. Un spécialiste observait naguère que « chaque ouvrage de référence est tributaire des champs d'intérêt, des jugements de valeur, des systèmes d'évaluation, des réflexes mentaux et affectifs, des préjugés et des croyances de chaque ensemble humain dont il est le produit et auquel il s'adresse » (Rey, 1982, p. 5). Soulignant que le rapport de l'ouvrage avec son lecteur dépend d'un certain état de fait, il ajoutait que ce rapport dépend aussi « d'intentions, conservatrices ou modificatrices, quant à cet état de fait » (p. 5). Deux notes infrapaginales sont appendues à ce passage. L'une d'elles précise la notion de *doxa* : « Ensemble des jugements communs à une société à un moment donné, qui prennent un caractère d'évidence naturelle et exercent une oppression sur la pensée. » Elle désigne ainsi le premier des vices qui menacent un *dictionnaire de...*, celui de devenir, *volens nolens*, un propagateur de *doxa*, qui fige le domaine étudié dans un état contingent subitement éternisé et comme absolutisé par le zèle lexicographique. Devant un tel danger, on pense aux étudiants avides de ces définitions qui, parce qu'elles semblent coaguler la matière étudiée, laissent espérer une transaction didactique simple avec l'examinateur. Contre une telle attente, dogmatiste par intérêt, Henri Wallon conseillait à son assistant René Zazzo de ne pas faciliter indûment le travail du lecteur, fût-ce en adornant d'italique le texte donné à étudier (Zazzo, 1975, p. 6) : « Avec ce procédé, disait-il, vous limitez la liberté du lecteur, et vous fixez une fois pour toutes le mouvement de votre pensée. » Des définitions didactiquement utiles doivent manifester la problématicité de ce qu'elles prétendent saisir : pour le dire sans détour, une définition doit être assez

incompréhensible à qui n'en est pas l'auteur récent pour lui permettre d'engager ou de réengager un travail d'élaboration conceptuelle qu'il s'agit de soutenir et non d'évider.

2 L'autre note précise que, touchant l'organisation et l'exposé du savoir, « le conservatisme nécessaire à la "reproduction" didactique (Bourdieu-Passeron) s'allie plus ou moins bien avec l'intention de dévoiler les difficultés, les interrogations et les angoisses de l'épistémologie contemporaine » (p. 5). A-t-on affaire, ici, à un ouvrage de (haute) vulgarisation, si peu que ce soit ouvert à des sollicitations mondaines, ou bien à un ouvrage savant ? La réponse est, comme souvent, composite : l'ouvrage examiné viserait les étudiants, les formateurs, les chercheurs même (Reuter, 2010, p. 5-6). La tâche est rude. Le *titre* de l'ouvrage fait d'emblée problème. C'eût été un tout autre choix, exposé à de moindres périls, que de livrer un *Vocabulaire des didactiques*, qui recense et explicite, en diachronie et en synchronie, les manières de dire d'un champ multiforme et évolutif. Il y aurait été question d'institutions variées, de choix distinctifs, de mouvements divergents, et aussi d'aboutissements partagés, de synergies affichées, de convergences assumées ; bref, de la vie protéiforme d'un sous-continent scientifique. À bien des égards, c'est ce que la *Présentation* (p. 5-7) promet au lecteur. Mais les auteurs ont choisi – ou accepté ? – un titre d'une ambition qui déconcerte et qui, dans une certaine mesure, décourage le commentaire : dictionnaire *des concepts fondamentaux* ; non pas donc *de* (quelques) concepts, mais *des* concepts *fondamentaux*. Le contraste est sensible avec la retenue que Guy Brousseau a insufflée à l'intitulé de son « Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques » (2003). Car qu'est-ce qu'un concept fondamental ? La *Présentation*, il est vrai, parle plus humblement « de présenter les principaux concepts des didactiques ». Mais qui décide, et comment, du principal et de l'accessoire ? Un éminent mathématicien, membre du groupe Bourbaki, a jadis publié un « panorama des mathématiques pures » sous-titré *le choix bourbachique* (Dieudonné, 1977). Le dictionnaire dirigé par Y. Reuter pourrait de même se présenter comme offrant, de façon parfaitement légitime, *le choix reutérien* en matière de concepts didactiques. Bien sûr, aucun choix ne repose sur la fantaisie pure ; il y faut un principe directeur qui trie, ordonne et tente d'éviter les leurres du point de vue *moyen*, qui n'est celui de personne, à l'instar de l'urine moyenne européenne que moquait autrefois Claude Bernard (1865/1966, p. 192). C'est alors le traitement des concepts choisis qui appelle examen : que disent les auteurs, et à propos de quoi ? On en restera, ici, à certains prolégomènes d'une réponse qui ne saurait être développée dans cette courte note.

3 La liste des entrées, au nombre de 40, serait promptement dressée : elle commence avec *Activités – Pratiques* et se termine avec *Transposition didactique*, en passant par *Chronogenèse*, *Dévolution*, *Noosphère*, *Situations didactiques*. De la première édition (2007) à la deuxième, cette liste n'a pas varié ; une seconde liste, proposée dès la première édition, faite de mots ou expressions évoqués en certaines notices du dictionnaire, a été augmentée de deux entrées nouvelles (« Coutume didactique », « Mémoire didactique ») : elle en compte maintenant 47, de « Adidactique » à « Valeurs » en passant par « Curriculum », « Effet Jourdain », « Ingénierie didactique » ou « Texte du savoir ». Devant cette riche provende, le lecteur glouton ou simplement affamé se sentira sans doute un bel appétit ! Le chercheur, lui, éprouvera une curiosité à la fois bienveillante et vigilante. *Quid* de ce qui est offert ? *Quid* de ce qui, peut-être, manque ? Et *quid* encore de possibles pléthores ? En science, qui éprouve un besoin conceptuel et veut le satisfaire, ce qui est la vie même, rencontre le problème que claironnait aux

oreilles d'Alice le Humpty Dumpty d'un Lewis Carroll (1871) inspiré sans doute par son double mathématicien, Charles Dodgson : "When I use a word" lance Humpty Dumpty, "it means just what I choose it to mean – neither more nor less." Tout Humpty Dumpty didacticien pourrait avoir ce dialogue avec quelque Alice syndoxique : « Quand je dis *noosphère*, ou *curriculum*, ou *situation didactique*, ces mots signifient exactement ce que j'ai décidé qu'ils veulent dire ; ni plus, ni moins. » « Et les mots que vous n'employez pas ? » « Ils ne signifient rien. » On s'effraiera d'une telle évocation. Or c'est ce genre d'idiolecte qui menace quand, le problème du partage sémantique des mots n'étant pas nettement posé, on succombe à la tentation de croire qu'une langue qu'on voudrait commune attend seulement d'être explicitée.

4 Le dictionnaire dirigé par Yves Reuter prend grand soin, à l'évidence, d'échapper à cette tentation. Y parvient-il ? Si nous croyons entendre le dialecte qu'on y parle, nous ne sommes pas sûrs d'être compris en retour de ses locuteurs natifs, qui semblent ignorer, par exemple, l'essentiel du vocabulaire actuel de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 2007). Un *reproche* doit être formulé, qui ne concerne pas, certes, que ces auteurs : le corpus des *travaux* de référence semble se réduire, selon la logique d'une comptabilité administrative de la recherche, aux travaux ayant fait l'objet d'ouvrages du commerce ou de publications en quelques revues choisies. Or un historien ne fait pas l'histoire d'une guerre à partir des communiqués des états-majors seulement. En matière de recherche, la littérature grise, les séminaires, les cours rendus publics sont partie intégrante de « l'effort de guerre » et en constituent même le fondement et le socle. De cette étroitesse d'un corpus dont la sélection semble abandonnée au jeu entortillé des forces éditoriales, il résulte en particulier que l'analyse *génétique* des concepts se trouve affaiblie, ce qui contribue à fabriquer un système à faible mémoire, où, du fait de la propension répandue à s'entre-citer, on finit par croire qu'un concept est né là où une fréquentation erratique de la recherche vivante nous l'a fait d'abord rencontrer.

5 Que peut-on espérer en fait de conceptualisation partagée ? Trop peu de choses, tant le champ didactique est historiquement neuf, gros d'évolutions rapides, de débats mal engagés, de problématiques qui peinent à éclore. Examiner l'ouvrage dans son détail, ce qu'il mériterait, est impossible ici (nous espérons y revenir en un prochain travail). Un sondage express ferait-il l'affaire ? Les auteurs des articles nous sont connus. Yves Reuter en signe huit ; le premier dans l'ordre alphabétique est *Conscience disciplinaire*. Il s'agit là d'une création de cet auteur, récente qui plus est. On comprend à cette occasion que, par « concept fondamental », il faut entendre « notion sur laquelle je compte, qui m'est utile, voire indispensable », ce qui est très raisonnable. La notice proposée, substantielle et soignée comme il en va de chacune des autres, pourrait avoir été tirée d'un humble spicilège personnel, transmué pour l'occasion en dictionnaire pour tous. Ajoutons que, s'il s'était proposé d'écrire un *Vocabulaire des didactiques*, l'auteur de ces lignes aurait pu tenir la plume – le talent et la compétence en moins – pour rédiger semblable notice, tout simplement parce que celle-ci a trait à une notion que d'aucuns emploient, sur laquelle ils comptent, qui a une origine, des raisons d'être, des apparentements, que le lecteur de travaux didactiques doit pouvoir entendre et qu'il faut donc lui expliquer. Sans doute, mais c'est là une tout autre affaire, il ne l'emploierait pas lui-même car elle ne fait pas partie – actuellement – du lexique des concepts sur lesquels il compte. À cela, il y a au reste de fortes raisons, qui excèdent le

cas de l'expression examinée ; des raisons où il nous faut entrer un instant pour ne pas égarer le lecteur par un irénisme hypocrite.

6 Le titre du dictionnaire nous parle *des* didactiques. Tout du long, les rédacteurs ont pris grand soin d'écrire, par exemple, « en didactiques », comme ils écriraient sans doute « en grammaires », « en physiques », « en philosophies », etc., si l'institution à laquelle ils se vouent n'avait pas décidé qu'il y a *la* grammaire, *la* physique, *la* philosophie, etc. (Le lecteur attentif surprendra néanmoins, page 18, dans l'article *Apprentissages*, Bertrand Daunay écrivant : « ce sens n'est pas incompatible avec celui qui lui est donné en didactique… » ; et butera, page 231, sur l'annonce d'un répertoire de « sites de didactique ».) Nous sommes là au cœur d'un monde resserré autour de l'école « officielle » et de ses découpages « disciplinaires », que le « concept » de *Discipline scolaire* sanctifie, et dont se réclament sans rupture épistémologique sérieuse les communautarismes didacticiens nommés ici *Didactiques* – lesquels tentent dans le même temps, contre ce tropisme particulariste congénital, de se fédérer sans trop l'avouer à l'aide d'inventions conceptuelles unifiantes, ainsi qu'en témoigne par exemple un certain engouement pour la notion allogène de *Forme scolaire* (dont Y. Reuter écrit sans détour, dans l'article qu'il lui consacre, qu'il ne s'agit pas, « à proprement parler, d'un concept didactique »). Ayant défendu encore récemment (Chevallard, 2010) une position épistémologique contraire, et à mes yeux décisive pour *la* didactique (et donc pour « les didactiques »), je me contenterai de noter que ce jeu de pieuses filiations conduit à laisser à l'abandon une part essentielle du didactique consubstantiel à la vie d'une société, lequel se trouve ainsi refoulé et comme effacé de la culture sous des discours hétérogènes (sociologiques, psychologiques, historiques, pédagogiques, etc.) dont le didactique n'est nullement l'objet. Contre un tel abandon, dont on ne voit pas ce qui le justifierait au plan scientifique, deux arguments peuvent être élevés, l'un faible, l'autre fort. Le faible : si les didacticiens ne s'occupent pas de la masse de ce didactique qui ne semble pas estampillé par l'école officielle, quelle science en rendra raison ? Le fort : on ne peut comprendre le didactique « scolaire » – qui est sans doute le terroir d'origine de nombre de didacticiens – qu'en étendant beaucoup le *territoire* du didacticien (ainsi que tente de le faire la théorie anthropologique du didactique). Voilà brossé le *Kampfplatz*, pour parler comme Kant, où un débat jusqu'ici empêché attend son heure.

7 Pour l'amorcer peut-être – qui sait ? –, terminons par une simple question, qu'une observation préalable motive. L'ouvrage examiné souffre d'une certaine faiblesse en matière d'attention typographique. L'œil exercé est ainsi choqué de voir, page 39, nos collègues Vergnaud et Fourez prénommés *Gerard* ; d'apercevoir, page 44, une différence dans la taille des caractères entre la dernière entrée et les entrées précédentes des « Éléments bibliographiques » ; et ainsi de suite. On peut être surpris encore de rencontrer de façon systématique des enchâssements de chevrons (comme dans *« fabriquer de l'"enseignable" »*, p. 85, ou dans *trouver des « mots avec "ou" »*, p. 129), contre la règle classique qui veut des guillemets anglais en deuxième rang (Drillon, p. 313) ; mais c'est là sans doute un parti pris d'éditeur. Cela dit, depuis que l'usage du traitement de textes s'impose, on peut souhaiter voir l'école enseigner un domaine qui en est jusqu'ici quasiment exclu : celui de la typographie. Ainsi se créerait une discipline scolaire que les didacticiens s'intéressant ès qualités à l'orthotypographie (pour user d'un néologisme utile), et cela *a priori* en toute institution écrivante, pourraient étudier désormais *aussi* dans sa version scolaire officielle, même s'il existe dès aujourd'hui, *de facto*, une discipline typographique scolaire spontanée, sans CAPES

ni horaires. Mais entre l'une et l'autre études, alors, et toute piété institutionnelle mise à part, quelles différences scientifiques dirimantes ?

## BIBLIOGRAPHIE

Bernard, C. (1966). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris : Garnier-Flammarion. (Publication originale 1865.)

Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Récupéré de http://daest.pagesperso-orange.fr/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf

Carroll, L. (1871). *Through the Looking-Glass*. Récupéré de

http://www.gutenberg.org/files/12/12-h/12-h.htm

Chevallard, Y. (2007). Éducation & didactique : une tension essentielle. *Éducation & didactique, 1* (1), 9-27.

Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation & didactique, 4* (1), 139-146.

Dieudonné, J. (1977). *Panorama des mathématiques pures. Le choix bourbachique*. Paris : Gauthier-Villars.

Drillon, J. (1991). *Traité de la ponctuation française*. Paris : Gallimard.

Reuter, Y. (Éd.). (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Rey, A. (1982). *Encyclopédies et dictionnaires*. Paris : PUF.

Zazzo, R. (1975). Psychologie et marxisme. La vie et l'œuvre d'Henri Wallon. Paris : Denoël Gonthier.

## AUTEURS

### YVES CHEVALLARD

(université d'Aix-Marseille, ADEF)