Contribution de Christian Orange

Christian Orange

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1067>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1067

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 mai 2011

Pagination : 117-120

ISBN : 978-2-7535-1449-2

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Christian Orange, « Contribution de Christian Orange », *Éducation et didactique* [En ligne], 5-1 | 2011, mis en ligne le 30 mai 2011, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1067> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1067>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Tous droits réservés

Contribution de Christian Orange

Christian Orange

RÉFÉRENCE

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

- 1 Ce dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques arrive au bon moment. Comme le note Yves Reuter dans la présentation de cette deuxième édition, il s'agit de fournir des repères aux étudiants et un outil de travail aux formateurs. Mais l'entreprise intéresse également les chercheurs. Après plus de trente ans de travaux dans les différentes didactiques disciplinaires, accompagnés d'échanges et d'emprunts respectifs, nous assistons au développement des recherches comparatistes avec l'affirmation de plus en plus nette de la nécessité d'instaurer un champ didactique rassembleur. Les débats sur ces évolutions sont notamment portés par l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD) et cet ouvrage ne peut que contribuer à ces discussions essentielles. Entreprise utile donc, mais difficile et, d'une certaine façon, osée. Car chaque didacticien, qu'il soit ou non engagé dans des approches comparatistes ou la collaboration avec d'autres didactiques, ne manquera pas de lire les choix faits ici à l'aune de sa propre liste et de ses propres travaux. Cette contribution est le fruit d'une équipe plurididactique travaillant au sein d'un même laboratoire. On peut donc penser qu'elle nous livre, d'une certaine façon, des éléments de son cadre conceptuel. En tout cas nous avons là une image du champ qui suscite l'intérêt, la réflexion et donc la discussion.
- 2 Le premier regard que j'ai porté sur ce travail est la liste des entrées. S'y trouvent aussi bien des concepts qui, formés dans une didactique, se sont diffusés à d'autres (contrat didactique, pratiques sociales de références, etc.) que des concepts empruntés au départ à un domaine différent et depuis longtemps intégrés aux problématiques didactiques (obstacles, représentations, transposition). À ceux-ci s'ajoutent des concepts plus localisés ou qui ne sont pas encore généralisés (communauté discursive,

conscience disciplinaire, etc.). Cette diversité concrétise le fonctionnement du travail théorique tel qu'il se fait dans les didactiques.

- 3 Une place marquante est tenue dans ce dictionnaire par les concepts (un tiers environ) qui ne sont pas d'origine didactique ou fortement reproblématisés par les didactiques au point d'en être devenus des concepts propres : activité, forme scolaire, enseignement, évaluation, tâche, genres du discours, etc., sont autant de notions que les recherches didactiques mobilisent à leur manière mais sans les couper de leur signification d'origine. Ils sont la marque du lien fort des didactiques avec d'autres champs de sciences humaines : différents domaines des sciences de l'éducation, bien sûr, mais aussi des sciences du langage, par exemple. Le rôle que jouent ces concepts extérieurs en didactique est clairement explicité et justifié dans l'ouvrage ; peut-on pour autant les compter parmi les concepts fondamentaux des didactiques ? La réponse n'est pas simple. D'un côté, ils ne fondent pas directement une ou la didactique ; d'un autre côté, en marquant les attaches avec les domaines connexes, ils contribuent à la fois à s'en différencier et à se situer. Ces concepts délimitent donc, d'une certaine façon, le champ didactique.
- 4 Les concepts proprement didactiques retenus ont, pour beaucoup, contribué à la constitution du champ : ils viennent très généralement d'une didactique identifiable et ont joué un rôle majeur dans sa construction. La didactique des mathématiques en a fourni la part la plus importante, devant la didactique des sciences et des technologies et, dans une moindre mesure, la didactique du français. Il s'agit, de toute évidence, d'une trace de l'histoire et la marque d'antériorités. Cependant, cette explication des différences de contribution entre les didactiques semble insuffisante : elles n'ont pas eu toutes la même façon de conceptualiser, ce qui a une influence sur l'extension possible de leurs concepts. Ce point cerne des perspectives de recherches comparatistes intéressantes car il pose plusieurs questions au champ didactique :
 - celle des formes de passage de concepts d'une didactique à d'autres qui n'ont pas la même façon de conceptualiser ; ces passages sont discutés dans plusieurs articles du dictionnaire ;
 - celle des raisons de ces différences de conceptualisation ;
 - celle des conditions de possibilité de l'unification d'un champ didactique qui respecte toute sa diversité.
- 5 Au total, les concepts retenus dans ce dictionnaire donnent donc l'image d'un champ didactique bien installé dans les sciences de l'éducation, qui a dû et su produire, pour exister, des concepts propres et s'appuyer sur les travaux de disciplines de sciences humaines et sociales pour en développer d'autres. Ils montrent aussi que le champ est loin d'être figé. Figure ainsi la trace de notions qui ont joué un rôle important dans une didactique mais n'ont pas pu vraiment diffuser et sont, pour certaines, maintenant un peu dépassées, comme celle de niveau de formulation. On voit aussi des concepts, issus des sciences du langage, introduits souvent par la didactique du français, qui, retravaillés par elle, commencent à insuffler l'ensemble des didactiques. Dans cet ouvrage qui vise à rassembler le champ didactique apparaît donc aussi sa diversité, condition même de son dynamisme. Il est donc bien à même de contribuer aux travaux comparatistes.
- 6 La lecture des différents articles laisse cependant, de mon point de vue, une petite impression d'absence : les aspects épistémologiques y sont relativement peu développés. On trouve certes le concept d'obstacle, emprunté aux épistémologies de Bachelard et de Canguilhem par les didactiques des sciences et des mathématiques,

mais la question des savoirs et de leur nature, traitée dans l'article « Contenus d'enseignement et d'apprentissage », est assez peu discutée. Il y a bien, dans la rubrique « problèmes questions et débats » de cette entrée, l'indication d'une remise en cause de la distinction entre savoirs et savoir-faire, par exemple, mais elle s'appuie sur un point de vue essentiellement psychologique, celui d'Annick Weil-Barais.

- 7 La raison de ce déficit est facile à comprendre : puisque ce dictionnaire vaut pour les différentes didactiques, il n'est certainement pas possible d'y faire une discussion précise sur les savoirs qui soit valable pour l'ensemble des domaines. Mais, en laissant de côté les aspects épistémologiques, ne perd-on pas le cœur même des didactiques ? Plus largement, est-il possible de discuter de concepts didactiques sans les référer à un domaine de savoirs précisément analysé ? Cela mérite discussion : ces concepts ayant été construits dans une problématique d'analyse des contenus d'enseignement et d'apprentissage, pour reprendre les termes mêmes de l'entrée « didactique » de ce dictionnaire, il serait étonnant qu'il ne soient pas marqués par ces contenus.
- 8 Cela me conduit, pour alimenter les échanges et les discussions, à revenir sur la façon dont les concepts sont présentés. Il me semble que ce qui préside à cette présentation est une conception définitoire et catégorielle du concept. Ceci est d'ailleurs confirmé par l'article « concept » qui note : « un concept est une construction rendant compte de caractéristiques communes à une ensemble d'objets ». Une telle façon de concevoir le concept peut être discutée. Dans les domaines scientifiques, les concepts ne sont pas, pour une bonne part, catégoriels (Cassirer, 1910). Ils sont avant tout définis par un problème, comme le rappelle Macherey (1964) en commentant G. Canguilhem : « Définir le concept, c'est formuler un problème ». Ils ne sont mis sous forme de définition que secondairement, par une facilité de mise en texte qui les coupe du problème qui les fonde.
- 9 Le lien entre concept et problème (un mot absent de ce dictionnaire) me semble donc fondamental et je pense qu'une présentation plus précise du ou des problèmes ayant conduit à la construction du concept en donnerait une idée plus profonde et plus à même d'alimenter les réflexions comparatistes. Je ne prendrai que deux exemples.
- 10 Le concept de pratique sociale de référence est introduit par Jean-Louis Martinand, au début des années 1980, quand il travaille sur la mise en place d'une nouvelle discipline au collège : la technologie. Pour discuter la cohérence interne et « l'authenticité » des contenus proposés, il a besoin d'une référence qu'il ne peut pas trouver dans une discipline universitaire constituée. Il est conduit à penser que d'autres références sont légitimes et même nécessaires : les pratiques sociales. À partir de là, il montre que les pratiques sociales peuvent servir de références à d'autres domaines et que cela conduit à renouveler le questionnement des contenus d'enseignement dans les différentes disciplines. Ce faisant, il donne au concept un aspect polémique « envers ceux qui n'arrivent à penser les disciplines scolaires qu'en termes de savoirs discursifs » (Martinand, 1995). On a là un mouvement classique de conceptualisation et d'abstraction : la construction d'un problème crée un concept qui permet, à son tour, de construire de nouveaux problèmes.
- 11 Si nous prenons maintenant l'introduction du rapport au savoir en didactique, elle a été plurielle. En ce qui concerne le rapport au(x) savoir(s) comme l'entendent Charlot, Bautier et Rochex (1992), il a fait son entrée en didactique des sciences à partir des travaux de Caillot et de Chartrain (voir par exemple Caillot & Chartrain, 1999). Leur but est de répondre à un problème de didactique différentielle : comment rendre compte

du fait que, dans une classe, tous les élèves ne progressent pas de la même façon et, surtout, que ces différences ne peuvent pas simplement être reliées aux variables sociologiques habituelles (genre, âge, profession des parents, etc.) ? Ils rejoignent ainsi la problématique de Charlot, Bautier et Rochex, en la développant pour des contenus spécifiés, donc d'un point de vue didactique.

- 12 On pourrait analyser de façon similaire l'apparition en didactique du concept de représentation ou l'introduction, plus récente, de celui de communauté discursive, etc.
 - 13 Comme on le voit, non seulement ce dictionnaire a les qualités nécessaires pour atteindre un public en formation, ce qu'atteste d'ailleurs son succès et la publication de cette deuxième édition, mais l'ouvrage donne à réfléchir aux didacticiens sur la structure et le fonctionnement du champ des didactiques. Il est donc d'un intérêt évident. Les quelques remarques faites ici n'ont pour but que de participer à la discussion que de telles contributions, indispensables, rendent possible.
-

AUTEURS

CHRISTIAN ORANGE

(université de Nantes, CREN)