



Didactique : construction d'un champ disciplinaire

Bernard Schneuwly



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1860>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1860

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 juillet 2014

Pagination : 13-22

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Bernard Schneuwly, « Didactique : construction d'un champ disciplinaire », *Éducation et didactique* [En ligne], 8-1 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1860> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1860

**DIDACTIQUE :
CONSTRUCTION D'UN CHAMP DISCIPLINAIRE**

*Bernard Schneuwly
Université de Genève*

La didactique comme champ disciplinaire est-elle possible ? Dans son mouvement de construction, elle se présente pour l'instant comme un ensemble hétérogène de didactiques disciplinaires, auxquelles s'ajoutent également des domaines comme la didactique comparée ou la didactique professionnelle². Au-delà de cette diversité, on peut déceler des tendances communes, des éléments de théorisation qui se croisent, voire des démarches de construction de concepts traversant les différentes didactiques, indices de la constitution d'un champ commun.

La question de la construction de la didactique se pose concrètement, comme mouvement effectif : des associations regroupent des scientifiques de différentes didactiques, des revues sont créées ayant une aspiration généraliste en didactique, des rencontres réunissent des centaines de chercheurs issus de toutes les didactiques. En octobre 2010, nombre d'entre eux se sont réunis à Cergy-Pontoise pour un colloque intitulé « Les Didactiques en question, état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation ». En janvier 2013 à Zurich, plus de 400 chercheurs suisses provenant de toutes les didactiques et des trois régions linguistiques (française, allemande et italienne) ont présenté leurs travaux et mené des débats lors d'une journée intitulée : « Situation des didactiques disciplinaires en Suisse ». Ces réunions sont une nouveauté de par leur forme et leur ampleur. Elles débouchent pourtant encore pour l'essentiel sur des publications qui juxtaposent les contributions venant de différentes didactiques (Elalouf, Robert, Belhadjin & Bishop, 2012 ; COHEP, 2013 ; Heitzman, 2013).

Les didactiques comme champs de recherche particuliers existent depuis un certain temps, mais le projet d'un champ disciplinaire³ réunissant les différentes didactiques est plus récent, comme nous venons de le voir. C'est précisément cette dialectique⁴ de construction de la « didactique » et des didactiques qui constituent le fil rouge du présent texte.

DIDACTIQUE – DIDACTIQUES : ÉLÉMENTS POUR UNE DÉFINITION

Les didactiques constituent un champ de recherche scientifique ayant pour objet la transmission – *Vermittlung* (médiation) – de savoirs (je reviens à l'instant sur cette notion) dans des institutions spécialisées à cet effet. Objet apparemment

simple, qui se rencontre sous de multiples formes au cœur de toute société : y a-t-il chose plus importante que de transmettre les savoirs d'une société d'une génération à une autre ? Et pourtant, curieusement, cela n'a jamais fait l'objet d'une science propre, contrairement à l'économie, la santé, le droit, la politique et la religion.

« *La saveur des savoirs* » est le titre du beau livre d'Astolfi (2008) sur la didactique, référant à la racine étymologique du mot « savoir » : connaître par les sens. « Savoirs » au pluriel est devenu coutumier en langue française depuis quelques décennies, alors que ce pluriel est impossible en allemand et anglais. Il n'est pas sans rappeler le *scire* du « didacticus » (Comenius, 1648/2005, p. 163), qui le met explicitement en rapport avec l'allemand (et le tchèque) « *Wissen* » et « *Können* » (p. 158).

Savoirs, *Wissen und Können, knowledge and know-how* : peut-on imaginer du savoir sans savoir faire, du savoir faire sans savoir ? On peut considérer que tout savoir – je désigne ici ce qui est plutôt de l'ordre du discours, du *logos*, de l'explication, de l'explicite, du « montrer » - est toujours résultat du faire et du savoir-faire réalisé dans d'innombrables situations. Et inversement : tout faire et savoir faire contient inévitablement du savoir. L'un n'existe pas sans l'autre. C'est ce que Chevallard (1997) marque du sceau terminologique de « praxéologie », afin de mieux circonscrire ce qui est objet de la médiation ou transmission. Une praxéologie, rappelons-le, comprend quatre éléments :

1. Une tâche à accomplir à travers une action : tâche est à comprendre dans son sens le plus large, comprenant, comme le dit Chevallard, aussi bien « résoudre une équation du second degré, se moucher le nez ou composer une fugue » (2007, p. 133).
2. L'accomplissement d'une tâche implique une technique, dépendant bien sûr du moment et du lieu, mais surtout de l'institution. Tâche et technique constituent le savoir-faire, le *Können*, le *know-how*.
3. Le savoir-faire est toujours nécessairement objet de discours qui l'explicitent, le précisent, l'expliquent, le justifient, objet donc d'une technologie, d'un *logos* concernant la technique.
4. La technologie elle-même est intégrée dans des discours plus englobant, mis en rapport avec d'autres, pour la fonder, la stabiliser, la rendre cohérente ; elle est objet de *théories*.

Toute action humaine est une praxéologie. Certaines praxéologies deviennent objet de transmission dans des institutions spécialisées à cet effet, se transformant par transposition didactique dans une institution autre ; une institution qui d'ailleurs produit aussi des praxéologies propres. J'utiliserai néanmoins dans le présent texte le mot « savoir ». Le lecteur saura qu'il renvoie toujours nécessairement aussi à des savoir-faire.

TRANSPOSITION DIDACTIQUE – UNE UNITÉ D'ANALYSE CONSTITUTIVE

La définition des didactiques que je viens de rappeler contient l'expression « dans des institutions spécialisées à cet effet ». Selon cette restriction, « le didactique », objet de la ou des didactiques, a pour condition la mise à disposition par une société de ressources temporelles et matérielles afin de garantir la transmission de savoirs dans des espaces sociaux créés à cet effet. Le savoir n'est plus mis en œuvre dans le contexte social habituel. Il n'est pas utilisé dans des conditions réelles avec toutes les conséquences et sanctions, parfois lourdes, qu'entraîne la réalisation d'actions humaines. Il devient objet d'une action particulière que désignent des mots comme instruire, former, enseigner.

Prenons un exemple qui montre comment le savoir est sorti de son contexte habituel d'usage pour devenir objet de transmission ou médiation, un exemple qui, à dessein, ne fait pas référence à l'école au sens habituel. Il s'agit de la transmission du savoir nécessaire pour devenir griot⁵. Être griot est un métier complexe impliquant la maîtrise de savoirs et de techniques multiples, d'importance vitale pour la société : garantir la tradition d'un peuple, organiser des rituels, etc. Certes, l'apprentissage du métier se réalise en partie dans la famille des griots par la participation directe, par frayage comme disent certains. Mais une grande partie s'apprend dans des institutions sociales spécialisées à cet effet, dans des situations didactiques, en dehors de pratiques et de contextes d'usage réels, sous la direction de personnes désignées et payées pour le faire, suivant des démarches progressives, dans des processus parfois très longs.

Cette situation constitutive du didactique a une conséquence inévitable à laquelle j'ai déjà fait référence : le savoir est transposé d'un contexte d'usage

à un contexte de « formation » comprenant toujours une personne qui forme, une autre personne qui est censée apprendre et un objet de la formation, le savoir. J'utilise ici le mot « former » qui contient le mot « forme » : former comme donner forme et permettant de se former ; par analogie à l'allemand « bilden » qui contient le « Bild », l'image qui a donné lieu au concept de la *Bildung*, tant discuté dans le discours didactique allemand⁶. La didactique serait donc la science qui a pour objet les processus de formation d'une personne par la transmission ou médiation de savoir.

Le processus de transposition – nombre d'études le montrent – transforme fondamentalement le savoir et le savoir-faire, voire en produit du nouveau :

- il n'a pas le même sens dans la situation didactique puisqu'il est objet d'enseignement, d'instruction, de formation et d'apprentissage ou d'appropriation ;
- il n'a pas la même forme : il est « *apprêté* » pour être enseignable, transmissible, pour être appris dans un contexte d'études ; il est « *élémenté* » comme aimaient à dire les révolutionnaires français⁷.

Processus de transformation qui, loin d'être une simplification ou un appauvrissement, comme il est souvent affirmé, constitue un processus créatif pour rendre du savoir accessible à travers l'étude ; sous des formes toujours contradictoires, puisqu'il ne doit pas être accessible à tous au même niveau – il s'agit de distinguer - et répondre à des finalités souvent multiples de formation des personnes – il s'agit d'éduquer le citoyen, l'ouvrier, le parent...

La transposition didactique est un processus constructif profondément culturel auquel participent de multiples acteurs. Elle n'est donc pas planifiable, est toujours contradictoire, et se réalise de fait, pour utiliser cette métaphore, toujours derrière le dos des acteurs. Chevallard en donne cette autre description métaphorique :

La métaphore de la transmission est, en vérité, le symptôme par excellence de la réduction pédagogique du didactique – laquelle, on l'a suggéré, ne s'intéresse que d'assez loin au destin du savoir. De fait, une organisation praxéologique [autre manière de parler de 'savoir'] ne saurait être simplement 'transmise'. Même lorsque cette organisation existe déjà en mille institutions, on ne saurait la 'transporter' en une nouvelle institution à la manière dont on déménage un

meuble – par simple transfert. Il convient au contraire de l'y reconstruire, de la recréer en cet habitat nouveau. (1997, p. 56)

Au fond, les didacticiens analysent avant tout le processus continu et inéluctable de transformation du savoir : ses possibilités, ses limites, ses contraintes, ses conditions, ses difficultés. Ceci signifie toujours aussi qu'ils décrivent et analysent l'histoire de la transposition pour déterminer les facteurs sociaux qui la conditionnent. Car de véritables luttes sociales se mènent pour définir quels savoirs sont transposés comment et pourquoi. J'en veux pour preuve le concept de compétence qui est un lieu de ces luttes.

La transposition n'est nullement un processus qui s'arrêterait au seuil des institutions : il ne s'agit pas seulement d'objets à transmettre. La transposition se poursuit à l'intérieur des institutions dans l'activité des acteurs qui y œuvrent et participent directement au processus de médiation : comme « formateurs » qui mettent le savoir en scène pour le rendre accessible ; comme « formés » qui exercent de nombreuses activités censées rendre possible l'apprentissage tels que : écouter, répéter, apprendre par cœur, expérimenter, imiter, explorer, formuler par oral et écrit, faire des exercices, etc. Dans ce « corps à corps » (Chervel, 1988, p. 84) le savoir continue à se transformer sans cesse.

ÉLÉMENTS D'UNE HISTOIRE DES DIDACTIQUES

L'immense et insoupçonnée étendue du didactique s'entrevoit peut-être à travers ces quelques réflexions et il est d'autant plus étonnant qu'il ne soit pas depuis longtemps objet d'un champ disciplinaire scientifique autonome. Les raisons en sont multiples. Je ne les discute pas ici en détail mais esquisse l'histoire, encore très jeune, des didactiques essentiellement francophones comme champs scientifiques.

On peut prendre en considération certains indices pour observer l'apparition de champs disciplinaires (pour plus de détails, voir Hofstetter & Schneuwly, 2007, p. 20).

- Construction et développement de modèles théoriques et de méthodes de recherche ;
- création d'une base institutionnelle permettant la professionnalisation de la recherche dans un domaine ;
- formation de réseaux de communication spécialisés ;

- socialisation et formation d'une relève.

Sur la base de tels indicateurs il est possible de dater (les années ne sont qu'indicatives), très prudemment, la formation de didactiques disciplinaires, à petite échelle comprenant des communautés limitées, fragiles :

- didactique des langues étrangères (1972) ;
- didactique des mathématiques (1974) ;
- didactique des sciences (début des années 1980) ;
- didactique de l'EPS (début des années 1980) ;
- didactique du français langue première (1986) ;
- didactique des sciences sociales (1990).

Il n'est pas inintéressant d'observer le développement des didactiques en Suisse pour saisir, en miniature pour ainsi dire, le développement des didactiques. Nul doute qu'elles tardent à s'y développer. Certes, Bonati, en 2004, affirme que 1500 personnes enseignent la didactique pour former des enseignants, mais seule une toute petite minorité fait de la recherche et travaille dans des équipes scientifiques. Depuis quelques années cependant, on peut constater un exponentiel, en rapport quasi mécanique avec la consolidation des Hautes écoles pédagogiques et le développement de la recherche qui va de pair. En conséquence, de nombreuses organisations de didactiques disciplinaires se forment dont voici un petit inventaire :

- Association internationale de didactique du français – section suisse ;
- Association Journée francophone de recherche en éducation musicale – section suisse ;
- *Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik* ;
- DiNat.ch – *Verband Fachdidaktik Naturwissenschaften* ;
- *Forum Deutschdidaktik* ;
- Groupe d'étude des Didactiques de l'histoire de la Suisse romande et italienne ;
- Société suisse pour la recherche en didactique des mathématiques ;
- VGD – ADG *Verein Geographiedidaktik Schweiz*.

Deux forces motrices expliquent ce développement qu'on observe également dans d'autres pays, avec des temporalités certes différentes : pays de l'Europe du Nord, Allemagne, mais aussi Espagne et Italie et qui réunit des centaines de chercheurs dans des associations de didactique.

Une première force motrice réside dans le phénomène que certains auteurs ont désigné par le terme de « massification du secondaire » et qu'on peut observer, là aussi avec des décalages temporels parfois importants, partout dans le monde (Kamens & Benavot, 2007). Le fait que de plus en plus d'élèves, et dans de nombreux pays, suivent tous la même école secondaire⁸ a des conséquences immenses sur l'organisation des savoirs scolaires. La totalité des curricula sont révisés fondamentalement pour suivre une nouvelle logique de progression. Les difficultés même de l'entreprise, les nombreux échecs essayés pour des raisons très diverses, mais notamment à cause de l'application souvent mécanique de savoirs « savants » issues de la recherche scientifique à l'enseignement, négligeant l'analyse et la prise en compte des processus complexes de transposition, a nécessité – et permis – des analyses scientifiques approfondies, renouvelées de l'organisation du savoir scolaire.

Les profondes transformations du système scolaire allaient de pair avec une réorganisation de la formation des enseignants, par exemple par l'universitarisation de celle des enseignants du primaire, ou par une plus forte articulation entre formation sur le terrain scolaire et l'institution universitaire pour le secondaire. Cette réorganisation est notamment caractérisée en principe, puisqu'elle se réalise dans le contexte de Hautes écoles, par l'articulation systématique entre recherche et formation, cette recherche étant en partie du moins consacrée à la fonction qui est centrale de l'école – ou du moins devrait l'être : celle de la transmission du savoir.

Quels sont les objets concrets de la recherche didactique au cours de son développement ? On peut distinguer deux grandes phases (voir aussi Amade-Escot, 2013), du moins dans les didactiques francophones, caractérisée chacune par un chantier dominant de recherche.

Durant la première phase, les didacticiens pratiquent intensément ce qu'on pourrait appeler, en suivant Brousseau (1992), l'« ingénierie didactique » : développement de séquences d'enseignement, travail sur des curricula, création de moyens d'enseignement, etc. Cette ingénierie est explicitement conçue comme une expérimentation grandeur nature, pour mettre à l'épreuve des concepts scientifiques permettant de comprendre les mécanismes en œuvre jouant un rôle dans l'enseignement et l'appropriation du savoir.

La deuxième phase voit l'intérêt croissant pour le travail des enseignants. Cette orientation de la recherche didactique devient de plus en plus importante pour comprendre la solidité, voire la rationalité des pratiques enseignantes qui se dérobe souvent, voire résiste, aux innombrables tentatives de réformes. Depuis une bonne dizaine d'années, on constate donc un patient et continu processus d'enregistrement, d'observation et d'analyse des pratiques quotidiennes dans les classes qui se manifeste aussi dans les théories didactiques du travail des enseignants et de leurs effets. Parallèlement, des connaissances sur l'histoire des multiples pratiques dans les différentes disciplines se développent, sur la base d'analyses d'instructions, de plans d'études, de manuels, de travaux d'élèves, de rapports d'inspecteurs, de revues pédagogiques, etc. : une recherche indispensable pour comprendre les pratiques actuelles d'enseignement qui, comme toute action humaine, sont toujours des sédimentations de pratiques historiquement constituées.

Les didactiques, la didactique, se transforment et se développent rapidement. Elles peinent pourtant à s'établir en tant que champ disciplinaire commun. Ceci est certes dû à leur jeune âge, mais s'expliquent surtout par trois tensions constitutives.

SCIENCE ET PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Nous venons de voir que les didactiques se développent comme champ disciplinaire scientifique commun depuis les années 70 du XX^e siècle. Ceci n'est nullement un mouvement *ex nihilo*. On peut décrire leur histoire de la manière suivante :

La forme moderne de l'école, placée sous l'égide de l'État-nation – devenant aussi État-enseignant –, se développe au courant du XIX^e siècle⁹. Les disciplines ou branches scolaires constituent l'un de ses principes fondamentaux, qui organise de plus en plus la totalité de la scolarité. Cette organisation disciplinaire implique un immense travail qu'on ne saurait pas ne pas appeler « didactique ». Il se manifeste dans un immense corpus de savoirs d'enseignement de la profession enseignante et se matérialise à travers des livres d'écoles, des plans d'études, des tableaux muraux, des cahiers d'élèves, des laboratoires, mais aussi des formes discursives spécialisées en classe ou encore des discours concernant la pratique scolaire, notamment en vue de sa transmission aux futurs

enseignants dans la formation. La didactique naît d'abord et avant tout comme pratique et comme théorie normative (Tenorth, 2006).

Prenons à titre illustratif le « Français » (Savatovsky, 1999). Cette matière scolaire naît d'éléments divers élaborés au XVIII^e siècle, voire auparavant¹⁰ : de la rhétorique ; des techniques d'enseignement de la lecture ; de plus en plus d'orthographe qui entraîne beaucoup de grammaire ; la lecture d'auteurs dans la tradition des belles lettres qui deviendra enseignement de la littérature, etc. L'unification de ces éléments sous un même chapeau disciplinaire démarre au début du XIX^e siècle – le Suisse Père Girard y contribue non sans succès d'ailleurs. Le « Français » s'instaure lentement comme « discipline » scolaire incluant différentes composantes qui traversent les différents niveaux scolaires. Ceci implique l'invention de techniques nouvelles d'enseignement qui doivent être articulées les unes aux autres, se conditionnant entre elles, en se différenciant en fonction des classes et des âges. Cette production intellectuelle, œuvre d'abord de milliers d'enseignants développée dans le corps à corps quotidien avec des centaines de milliers d'élèves, prend forme dans des exercices, des livres scolaires¹¹. Tout ceci constitue un immense travail didactique, institutionnalisé par les multiples acteurs du système. Cette activité didactique ne se cantonne pas à la production : la formation des enseignants se « didactise » elle aussi. Citons, à titre d'indicateur, les 2000 cours, séminaires et travaux pratiques de didactique proposés, dans le cadre de la formation des enseignants, dans les universités suisses entre 1890 et 1950, en mathématiques, langue maternelle, science, mais aussi en dessin et en chant.

Le champ scientifique « didactique » naît, de fait, de ce large fondement de la didactique pratique et normative. Il s'agit là d'un processus de disciplinarisation à dominante secondaire qui est également en œuvre dans le champ des sciences de l'éducation¹². En effet, un champ disciplinaire peut se développer à partir et sur la base du savoir d'une profession, se constituant comme discipline par la création de réseaux de communication, d'une base institutionnelle de professionnalisation de la recherche, d'élaboration de modèles, de concepts et de méthodes de recherche. Ce processus, long et continu, transforme les personnes et la profession elle-même. La didactique qu'elle a produite comme pratique et norme se trouve, d'une certaine manière, de plus en plus

à l'extérieur d'elle-même, comme champ disciplinaire autonome, permettant des nouvelles formes de développement. La didactique reste bien sûr toujours son domaine professionnel, tout comme la médecine est toujours aussi bien pratique, norme d'action et recherche. Mais la profession entre dans un rapport nouveau et complexe avec la science.

La disciplinarisation de la didactique crée une « rupture épistémologique ». Il s'agit de transformer des problématiques pratiques et théorico-pratiques en questionnement scientifique, ce qui ne rend d'ailleurs nullement obsolètes les premières. Il s'agit de définir des problématiques, sous forme d'un appareil conceptuel cohérent, sous une forme qui permet de fournir des réponses à travers des méthodes de recherche systématiques et explicites. Cette rupture, nécessaire dans le contexte de la disciplinarisation à dominante secondaire, crée des tensions. Les didactiques doivent s'adapter à des demandes et des exigences sociales, qui proviennent du champ professionnel et éducatif, ce qui permet leur développement. En même temps, le travail scientifique et la reconnaissance impliquent, d'une certaine manière, la suspension de l'action pratique, la distance par rapport à elle, pour produire du savoir sans intervention dans une pratique immédiate. Les didactiques se trouvent donc nécessairement dans un champ de tension entre exigences professionnelles et scientifiques. Ceci comporte les écueils, soit de se soumettre aux exigences sociales immédiates, soit de se retirer dans la tranquillité du laboratoire permettant de faire abstraction des multiples déterminants de la réalité éducative.

LES DIDACTIQUES ET LEURS SCIENCES DE RÉFÉRENCE

Il existe en allemand une paire de mots qui s'impose presque naturellement : « *Fachwissenschaft* – *Fachdidaktik* » [science d'une discipline – didactique d'une discipline] ne sont guère pensables l'un sans l'autre. Il semblerait qu'il n'en va pas de même en français. Ce n'est guère un hasard, car cet usage des mots reflète une réalité sociale. « *Fachdidaktik* » se développe comme partie de la « *Fachwissenschaft* » en Allemagne. En France par contre, les didactiques émergent avant tout dans les institutions de la formation continue et initiale des enseignants, notamment dans les IUFM¹³. Ce qu'on pourrait qualifier, d'une

certaine manière, d'« exterritorialité » par rapport aux disciplines de référence des didactiques disciplinaires à des conséquences qui marquent une certaine différence entre l'évolution des disciplines dans les cultures germanophones et francophones.

- Les didactiques francophones se conçoivent, dès le début, comme disciplines scientifiques autonomes, ni filles, ni même sœurs des « *Fachwissenschaften* » - ou alors sœurs à droits égaux. Elles refusent activement le rôle de Cendrillon qui leur est souvent attribué. Le postulat de l'autonomie est constitutif des didactiques : elles ne se comprennent pas comme intégrées dans la paire « *Fachdidaktik-Fachwissenschaft* ».
- Les chercheurs ne proviennent pas seulement des disciplines de référence : les didactiques se nourrissent de plusieurs sciences. Le champ disciplinaire – un peu comme les sciences de l'éducation et la médecine et, somme toute, comme tous les champs issus d'un processus de disciplinarisation à dominante secondaire – est nécessairement pluridisciplinaire. Ceci a également pour effet que, dans les équipes de recherche, très souvent tous les niveaux scolaires sont présents. La dominance du secondaire est moins évidente que dans les pays germanophones.

Brousseau (1998) a décrit cette particularité de l'autonomie et de la multidisciplinarité des didactiques :

Il y a une nuance entre un psychologue qui s'intéresse à la didactique et un didacticien psychologue d'origine, entre un mathématicien didacticien et un didacticien qui s'intéresse aux mathématiques. Dans une même équipe de recherche en didactique des mathématiques, un psychologue-didacticien doit rester un membre et un interlocuteur de sa communauté de psychologues et un mathématicien-didacticien de la communauté mathématique. Chacun a beaucoup de mal à présenter à ses pairs l'objet de son travail et pour l'instant, cette terre donne rarement une citoyenneté aux nouveaux arrivants. Les facultés d'éducation, plus sensibles au besoin immense de repérer, de comprendre et de soulager les difficultés de l'éducation et de l'enseignement donnent plus facilement leur soutien à la didactique et maintiennent en leur sein des équipes de chercheurs décidés qui concentrent autour d'eux les énergies. C'est probablement la bonne voie et je crois qu'elles seront récompensées de leur persévérance (p. 27).

Autonomie et multidisciplinarité restent précaires. Dans les procédures de nomination des facultés notamment – et les récents développements de la formation des enseignants risquent d'aggraver la tendance en France – la recherche en didactique restera secondaire par rapport à la production dans la discipline de référence. Un historien s'intéressant à la didactique sera privilégié à un didacticien de l'histoire qui s'est formé dans cette discipline.

Des tensions entre didactiques et disciplines de référence sont inévitables : aussi bien en ce qui concerne par exemple les sciences littéraires, la linguistique, les mathématiques, la géographie ou l'histoire, donc les « *Fachwissenschaften* » plus que – nous en avons moins parlé jusqu'ici – les sciences de l'éducation et la psychologie. Une tension qui peut être enrichissante, mais qui peut également entraîner une hétéronomie et une soumission. La référence peut se traduire en révérence (Hofstetter et Schneuwly, 2005, p. 455), d'autant plus que les didactiques disciplinaires sont isolées les unes des autres et se trouvent seules face aux disciplines de référence. Le morcèlement des didactiques affaiblit la didactique.

DIDACTIQUES ET DIDACTIQUE

La didactique comme champ disciplinaire est divisée en moult didactiques, constituant autant de champs séparés. Deux facteurs expliquent cet état de fait. Le premier est d'ordre historique : la didactique s'est concrètement développée à partir des didactiques des disciplines. La structure scientifique du champ reflète, quasi mécaniquement, la structure disciplinaire de l'école. Le second facteur expliquant cette fragmentation est plus profonde encore. La principale institution de transmission de savoir dans notre société, l'école, est organisée en disciplines. Comme le dit d'ailleurs leur nom, les disciplines scolaires se sont développées comme reflet complexe, pas du tout mécanique, de la forme de production essentielle de savoir scientifique que constituent les disciplines scientifiques. Les sociétés modernes ont développé un système, relativement autonome, de production scientifique qui s'est établi et stabilisé au XIX^e siècle. Des disciplines sous leurs formes multiples constituent le mode d'organisation du savoir, y compris dans les institutions spécialisées dans la transmission du savoir. Il s'agit d'une struc-

ture profondément ancrée : les disciplines constituent en quelque sorte l'horizon indépassable des didactiques ; un horizon cependant qui doit continuellement être objet de réflexion et de discussion. Il serait néfaste, constate Chevallard (2010, p. 141) que les « *tendances séparatistes* » empêchent les didacticiens de défendre « *l'unité programmatique du champ* ».

Didactiques au pluriel et didactique au singulier se trouvent dans une tension incontournable. Mais c'est précisément celle-ci qui peut permettre la consolidation de ce champ, dans la mesure où pluriel et singulier sont reconnus comme se conditionnant mutuellement dans l'organisation actuelle, concrète du champ disciplinaire qui ne saurait être dépassée par une simple déclaration d'intention : ce serait un vœu pieux. En effet, on est didacticien, comme d'autres sont chimistes, mathématiciens ou historiens. Ce qui n'empêche nullement d'être didacticien des mathématiques ou du français, tout comme l'historien est médiéviste ou historien des sciences, ou le chimiste cristallographe ou biochimiste.

PERSPECTIVES

Le dépassement de la fragmentation ne peut être le résultat que d'un travail conceptuel de grande envergure. Des propositions théoriques allant dans ce sens existent, et notamment la théorie anthropologique du didactique de Chevallard (1992) ; la didactique comparée, telle qu'elle se manifeste notamment dans l'*Association pour les recherches comparatistes en didactique (ARCD)* ; la didactique disciplinaire générale promue en Allemagne par la *Gesellschaft für Fachdidaktik*. Des discussions, sans revendication hégémonique, sont nécessaires. Les associations existantes de didacticiens, tout comme les associations faitières en Allemagne et celles en train d'être constituées en Suisse, mais également des organisations transversales comme l'ARCD, peuvent et doivent y contribuer.

Quel est l'ancrage institutionnel des didactiques ? Des débats sont menés partout à ce propos. De fait, leur place dépend avant tout de l'évolution complexe des institutions de formation des enseignants, historiquement très différentes selon les lieux et les pays. Sans analyser ici des *Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation* qui mettent à rude épreuve les didactiques, on peut mentionner trois modèles : celui de l'intégration des didactiques dans les Facultés d'édu-

cation en charge de la formation des enseignants au Québec ou à Hambourg en Allemagne ; l'ancrage des didactiques dans les Facultés de référence dans de nombreuses universités allemandes ; ou encore la solution suisse (et également allemande dans certains Länder) des Hautes écoles pédagogiques, indépendantes des universités. Analysons brièvement cette dernière solution, dans laquelle les tensions décrites plus haut se manifestent sous une forme spécifique. La création des Hautes écoles pédagogiques facilite l'autonomie par rapport aux disciplines de référence puisqu'elles regroupent les didactiques dans un seul lieu, matérialisant ainsi institutionnellement le champ disciplinaire. Inversement, ces institutions sont encore très jeunes et peu indépendantes par rapport aux champs sociaux et professionnels. Le développement des didactiques risque ainsi de dépendre fortement des demandes sociales de réponses immédiates à des questions pratiques qui se posent au jour le jour. Ceci rend plus difficile la construction d'une discipline forte et autonome qui définit ses objets à partir de la logique de la recherche autant que des demandes pratiques. À cela s'ajoute le fait que ces institutions n'ont pas les droits académiques, du moins pour l'instant, de décerner des doctorats, ce qui n'est guère un avantage du point de vue institutionnel pour le développement des didactiques.

CODA

Le champ de la didactique se construit nécessairement à partir de la multiplicité des didactiques. Il ne peut être que l'œuvre des didacticiens eux-mêmes : c'est à eux de préparer les outils théoriques et conceptuels et de créer les conditions organisationnelles et institutionnelles, garantissant l'autonomie de leur discipline. La conscience des tensions qui constituent la didactique permet de mieux éviter les écueils en résultant et de faire d'elles les forces motrices des didactiques.

La société a, plus que jamais, besoin de la didactique comme science. Proclamée par Comenius comme devant donner accès pour tous à tous les savoirs, cette science peut produire des connaissances multiples, pour mieux comprendre comment les personnes se forment et transforment leurs connaissances par l'appropriation du *scire* comme unité inséparable du savoir et du savoir-faire.

NOTES

1. Ce texte, déjà publié en allemand (*Beiträge zur Lehrerbildung*, 31, 18-30), constituait la base de mon intervention à la journée d'étude « **Didactique et/ou Didactiques ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation** », organisée à Lyon le 10 juin 2013 par l'ARCD. Je l'ai adapté et traduit pour la présente livraison d'*Education et didactique*. Il est reproduit ici avec la permission de la rédaction des *Beiträge zur Lehrerbildung* que je remercie. Je remercie également Irina Léopoldoff pour sa relecture soigneuse du texte.
2. Dans le présent texte, je ne traite pas de la didactique professionnelle qui a une toute autre histoire et une toute autre origine que les didactiques disciplinaires et la didactique comparée. Le débat sur les bases théoriques et épistémologiques de ces approches devra être mené. On en trouve de premières esquisses, à travers la comparaison des savoirs des professions d'enseignement et de formation, dans le numéro 13 de *Raisons éducatives* (Hofstetter & Schneuwly, 2009) et, plus généralement, dans l'ouvrage de Lenoir et Pastré (2008).
3. Nous avons développé l'idée de « champ disciplinaire » à propos des sciences de l'éducation in Hofstetter et Schneuwly (2009), notamment dans les pages 4-10.
4. Nous avons essayé d'exprimer cette dialectique dans le livre que nous avons édité sous le titre « Didactique en construction – construction des didactiques » (Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013).
5. Dans les sociétés mandingues, le griot assure plusieurs fonctions sociales: gardien des traditions et maître responsable de la transmission, historien, généalogiste, juge, diplomate etc. Pour assumer ces fonctions, il a recours à la parole, à la production de textes oraux de genres très divers, au chant, à la musique. Toulou (2008) décrit la formation professionnelle du griot d'un point de vue didactique. Akinnaso (1997) donne également des exemples de telles institutions dans des sociétés sans écriture. Le didactique ne dépend donc nullement de la langue écrite.
6. Par ce mot « Bildung », qui se trouve en relation complexe avec celui de « Erziehung » (éducation ; le rapport entre les deux n'est pas sans rappeler, sous des formes très différentes, le rapport entre instruction et éducation), on désigne le processus à travers lequel se développent et s'élargissent les capacités intellectuelles, culturelles, sociales et pratiques de l'être humain.
7. Joseph Lakanal, Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires, présentés à la Convention nationale, au nom du Comité d'instruction publique, à la séance du 7 Brumaire, Paris, 28 octobre 1795, p. 7.
8. Collège unique, cycle d'orientation dans de nombreux cantons suisses, *comprehensive school* en Grande Bretagne, etc. Le mouvement de « massification du secondaire » est décrit pour la Suisse, par exemple, par Magnin et Criblez (2001).
9. Pour la Suisse, pays intéressant par sa forme décentralisée du processus, voir Hofstetter (2012).
10. Voir à ce propos l'ouvrage monumental de Chervel, 2006 qui porte le titre significatif « *Histoire de l'enseignement du français* » et décrit la genèse de cette discipline appelée « Français » à partir d'un certain moment historique.
11. Plusieurs dizaines de grammaires sont élaborées en Suisse romande entre 1850 et 1900 (Tinembart, 1999) .
12. Voir Hofstetter et Schneuwly (2007), qui ont adapté le concept de disciplinarisation secondaire de Stichweh (1987).
13. Pour la France, voir Amade-Escot (2013).

RÉFÉRENCES

- Akinnaso, F. N. (1997). Schooling, language and learning in literate and non-literate societies. *Comparative Studies in Society and History*, 34, 68–109.
- Amade-Escot, Ch. (2013). Les recherches en didactiques, les IUFM et le comparatisme en France. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Éds.), *Didactique en construction, constructions des didactiques*, p. 63-83. Bruxelles : De Boeck.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Lyon : Éditions ESF.
- Bonati, P. (2004). Tevjes letzte Tochter – zur Ausbildung von Fachdidaktikdozierenden in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22, 362–374.
- Brousseau, G. (1992). *Éléments pour une ingénierie didactique*. Lyon : Voies livres.
- Brousseau, G. (1998). Allocution de Guy Brousseau, docteur honoris causa de l'université de Montréal. *Math École*, 182, 26-28.
- Chervel, A. (1988). Histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 60-119.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français*. Paris : Retz.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 12, 73–111.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : Un point de vue didactique. *Skhôle*, 7, 45–64.
- Chevallard, Y. (2007). Readjusting Didactics to a Changing Epistemology. *European Educational Research Journal*, 6, 131-134.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation & Didactique*, 4, 139-147.
- Comenius, J.A. (1648/2005). *Novissima linguarum methodus*. Genf : Droz
- Conférence suisse des rectrices et recteurs de Hautes écoles pédagogiques (COHEP) (2013). *Colloque de la COHEP concernant la situation des didactiques disciplinaires en Suisse*. Site web <http://www.cohep.ch/de/publikationen/> (publication en cours de préparation).
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F., & Schneuwly, B. (Éds.). (2013). *Didactique en construction – Construction des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Elalouf, M.-L., Robert, A., Belhadjin, A. & Bishop, M.-F. (2012). *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Heitzmann, A. (Éd.). (2013). Die Situation der Fachdidaktik in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1.
- Hofstetter, R. (2012). La Suisse et l'enseignement aux XIX^e-XX^e siècles. Le prototype d'une « fédération d'États enseignants » ? *Histoire de l'éducation*, 134, 59–80.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (avec la collaboration de V. Lussi, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni). (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e-première moitié du 20^e siècle*. Berne : Peter Lang.
- Hofstetter R. & Schneuwly B. (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Kamens, D. & Benavot, A. (2007). World models of secondary education, 1960-2000. In A. Benavot & C. Braslavski (Éds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*. Berlin : Springer.
- Lenoir, Y. & Pastré, P. (Éds.) (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès.
- Magnin, Ch. & Criblez, L. (2001). Die Bildungsexpansion der 1960er- und 1970er-Jahre (Dossier). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23 (1), 3-176.
- Schneuwly, B. (2009). Die Fachdidaktiken - im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27, 313-326.
- Savatovsky, D. (1999). Le français, genèse d'une discipline. In A. Collinot & F. Mazière (Éd.), *Le français à l'école*, p. 36-76. Paris : Hatier.
- Stichweh, R. (1987). Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Éd.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, p. 210-267. Bern : Peter Lang.
- Tenorth, H.-E. (2006). Fachdidaktik im historischen Kontext. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 59, 387–394.
- Tinembart, S. (1999, septembre). « Ouvrez vos livres de grammaire ! ». Aperçu historique des manuels de grammaire scolaire en usage dans le canton de Vaud au XIX^e. *Mémoire de licence*. Genève : FAPSE.
- Toulou, S. (2008). *Devenir griot professionnel : éducation formelle ou informelle ? Analyse des enseignements langagiers dans la perspective de la transposition didactique*. Thèse en sciences de l'éducation. Genève : université de Genève.