



La didactique, dites-vous?

Yves Chevallard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/771>

DOI : [10.4000/educationdidactique.771](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.771)

ISBN : 978-2-7535-1623-6

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2010

Pagination : 139-148

ISBN : 978-2-7535-1118-7

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Yves Chevallard, « La didactique, dites-vous? », *Éducation et didactique* [En ligne], 4-1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/771> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.771>

LA DIDACTIQUE, DITES-VOUS ?

Yves Chevallard (UMR P3 ADEF,
Aix-Marseille Université, INRP)

Note de la rédaction : Yves Chevallard vient de recevoir le prestigieux prix Hans Freudenthal. Nous lui avons demandé une contribution spécifique, que constitue le texte qui suit. Nous espérons qu'il pourra inaugurer un débat dans la revue, et que les questions vitales qu'il soulève pourront y être discutées.

Chantal Amade-Escot & Gérard Sensevy

Yves Chevallard

Le prix Hans Freudenthal est décerné tous les deux ans depuis 2003 par la Commission internationale de l'enseignement mathématique (CIEM) – en anglais *the International Commission on Mathematical Instruction* (ICMI) –, qui est une commission de l'Union mathématique internationale – *the International Mathematical Union* (IMU). Ce prix est jumelé avec le prix Felix Klein, décerné en 2003 à Guy Brousseau. Alors que le prix Felix Klein couronne *a lifetime achievement*, le prix Hans Freudenthal distingue *a major cumulative research program*. Ce prix vient de m'être attribué pour la part que j'ai prise dans la création et le développement de la théorie anthropologique du didactique. Il va de soi qu'il récompense du même coup toute une communauté. Il marque aussi, non bien sûr un temps de pause – la recherche continue ! –, mais un moment rare où une explicitation concise de certaines conclusions du travail accompli peut toucher un auditoire moins clairsemé, plus attentif que celui que nous dispute généralement la tyrannie ordinaire des travaux et des jours.

La théorie anthropologique du didactique

Née en didactique des mathématiques, la théorie anthropologique du didactique (TAD) procède du besoin général, en science, d'une rupture épistémologique avec les mondes socialement construits que l'on entend étudier. La théorie de la transposition didactique marque, à cet égard, un premier palier de rupture : elle énonce en essence que chacun des *objets* et des *rappports* à ces objets que le chercheur rencontre dans l'univers où il enquête doit, contre toutes les familiarités vécues, être tenu par lui pour un bibelot étrange, dont la genèse, la structure, le

fonctionnement, les fonctions ont statut d'énigmes plénières. À cet égard, le rapport que le chercheur construit patiemment à tel objet qu'il se voue à étudier ne saurait être que très localement et très provisoirement identique à tel ou tel rapport déjà existant, lequel est pour lui un objet d'étude, parfois même un proto-outil d'étude, non un habit tout fait dans lequel il n'aurait qu'à se glisser. Ainsi en va-t-il par exemple et du « savoir enseigné », et du « savoir savant » (notion compliquée qui ne saurait être réduite à celle de savoir « scientifique », ou de savoir « théorique », sans parler de savoir « disciplinaire ») : s'il s'agit pour le chercheur d'élucider du même mouvement la nature de ces objets et les relations qui se tissent, se défont, se renouent entre eux, aucun des deux n'a pour lui de privilège épistémologique ; le chercheur n'a pas à valoriser (ou à dévaloriser) l'un ou l'autre, mais bien à étudier l'un et l'autre.

Contre la lecture normativiste qu'en ont fait certains, la théorie de la transposition didactique se préoccupe uniquement de ce qui est au cœur de la TAD : les *conditions et contraintes* de la diffusion aux personnes et aux institutions de ce que le premier lexique de la TAD nommait des *savoirs*. Trop marquée par le monde étudié (où l'on dit volontiers, par exemple, que résoudre une équation du 3^e degré suppose un savoir tandis que se moucher n'en suppose point) pour qu'elle suffise au travail du chercheur, cette notion commune sera pensée ensuite à travers le concept de *praxéologie* qui, si l'on peut dire, la généralise et la désaxiologise.

La TAD dispose alors des deux outils conceptuels qui permettent une double avancée. Tout d'abord, contre une tradition invétérée qui chérit les adhérences de tous ordres à l'*alma Mater* et répugne aux ruptures

créatrices que la science appelle, la notion de praxéologie permet de donner une première définition de la didactique : la didactique est la science des conditions et des contraintes de la diffusion (et de la non-diffusion) des praxéologies au sein des institutions de la société. Dans ce cadre, on parle alors de la didactique *de* tel ou tel complexe praxéologique, par exemple de la didactique (des praxéologies) de la lecture-écriture, de la didactique des (praxéologies) mathématiques de la scolarité obligatoire ou de la didactique (des praxéologies) du développement durable.

Il est clair que, sauf exception, l'objet d'étude du didacticien est *au départ* un complexe praxéologique *donné*, c'est-à-dire un objet allogène, façonné et découpé par des institutions distinctes de l'institution didacticienne. Ce découpage, qui peut être traditionnel, est-il adéquat du point de vue de la science didactique ? L'analyse des enchevêtrements de conditions et de contraintes fait-elle apparaître ce complexe praxéologique comme ayant une autonomie économique et écologique suffisante pour qu'on puisse espérer élucider les formes et les mécanismes de sa diffusion en telle institution ? La question est cruciale : on ne saurait lui apporter réponse en arguant simplement de sa conformité au découpage que le monde social nous propose. C'est ainsi que l'enfermement praxéologique que connaissent par définition les disciplines scolaires est un obstacle sévère à la recherche didactique (et, en vérité, à la vie praxéologique même) dès lors que cette dernière ne prend pas sciemment ses distances, autant qu'il apparaît utile, avec des découpages qui dissimulent les conditions de la diffusion scolaire des praxéologies dans le moment même où ils prétendent les donner à voir. Comment par exemple comprendre aujourd'hui, où triomphe le traitement de texte, le destin embrouillé des praxéologies orthographiques si, selon un découpage suranné, on en néglige le lien vital avec les praxéologies orthotypographiques que continuent pourtant d'ignorer avec superbe les lettrés à l'ancienne, qui constituent la partie visible d'une division sociale du travail dont le prote symbolisait la part cachée ?

Un singulier pluriel

Il est paradoxal et déconcertant de constater que, lorsqu'ils prétendent donner à leur science une

rigueur fondatrice, c'est à l'ordre scolaire que nombre de chercheurs en didactique vont emprunter leurs concepts. Sans doute le faire du chercheur en didactique est-il *spécifique de son objet d'étude* ; mais c'est là un truisme dans les sciences. Cela reconnu, on en déduit qu'il y a *les* didactiques (du français, des mathématiques, de l'histoire, de la physique, etc.), ce qui est obvie, *et rien de plus*, ce qui est un paralogisme. Bien entendu, on peut non sans ironie surenchérir dans la « rigueur » ainsi égalée à la spécificité. Car peut-on même, alors, parler de didactique « des mathématiques » ? Ne convient-il pas de parler plus spécifiquement, par exemple, de didactique « de l'algèbre » ? Ou plutôt de didactique « des équations » ? Ou, mieux, de didactique « des équations à une inconnue » ? Ou plutôt, toujours, de didactique « des équations du premier degré à une inconnue » ? Etc. Le même argument vaudrait, observons-le, pour le sociologue, le chimiste, l'historien, le physicien, le géographe. Cela ne nous empêche nullement de parler de *la* sociologie ou de *la* chimie, même si tout chercheur ne fait jamais à un moment donné que de « la sociologie de... » ou de « la chimie de... ».

La subordination revendiquée au segment du monde social que l'on étudie a des conséquences dirimantes non seulement sur le développement de la didactique en tant que science mais encore sur la reconnaissance de sa place dans le concert des sciences. En « interne », en effet, cette servitude volontaire définit des territoires jalousement gardés – didactique du français, didactique de l'EPS, etc. – où le didacticien autochtone est libre de se déplacer à peu près à sa guise mais où le didacticien forain n'est pas le bienvenu. Si la chose comporte des bénéfices évidents, avec son entre-soi rassurant, elle limite sévèrement le débat scientifique (ce qui, à l'évidence, est un autre bénéfice secondaire) en le confinant à l'intérieur d'un territoire à la frontière duquel « Halte-là ! » se dit « Nous, en physique... », « Nous, en biologie... » (voire « Nous, en SVT... »), et ainsi de suite. En revanche, bien sûr, les « nationaux » ont le sentiment délicieux d'un espace ouvert qui offre une expérience unique : s'autorisant de la géographie du monde auquel il se voue, le didacticien « des mathématiques » pourra ainsi, tour à tour ou simultanément, contribuer, légitimement aux yeux des siens, et de façon invisible du reste du monde, à la didactique des quantités et des nombres à l'école maternelle comme à la didactique de l'algèbre linéaire à l'université.

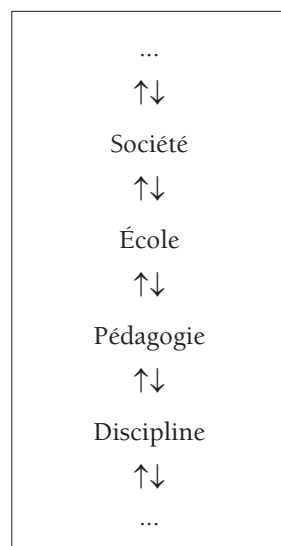
Au maximum de ces tensions séparatistes dans le champ couturé de la didactique, même un modeste comparatisme peine à se faire accepter : mon objet d'étude n'est à nul autre semblable, dira l'un ; le mien est au vrai incomparable, lui fera écho son voisin. En n'assumant pas l'unité programmatique de leur champ, les didacticiens perdent sur deux tableaux : au déficit de développement scientifique de la didactique répond en effet sa quasi-inexistence dans le panorama des sciences contemporaines. Lorsque, de loin en loin, quelque béotien évoque en passant le secours que l'enseignement pourrait trouver auprès des sciences, c'est la psychologie, la sociologie ou peut-être l'éthologie qu'il mentionnera ; non la didactique, qui demeure désespérément inconnue des cercles éclairés.

Niveaux de codétermination didactique

Toute science se voue à l'étude d'un certain type de conditions et de contraintes qui concourent à déterminer la vie des sociétés humaines. La didactique, on l'a dit, prend sa part de cet effort indéfiniment relancé ; mais elle a échoué jusqu'ici à faire reconnaître son objet propre, que ses ambiguïtés identitaires morcellent en le laissant apparaître comme ce que l'expérience scolaire ordinaire nous en fait apercevoir. L'objet propre de la didactique, c'est le didactique. Le didactique est cette dimension du réel social qui est coextensive à la présence d'une intention, portée par une personne ou, plus généralement, par une institution, de faire *quelque chose* pour que quelqu'un, personne ou institution, « apprenne » *quelque chose*. La définition du didactique suppose les deux « quelque chose » que la formulation précédente enchaîne : le premier renvoie aux gestes didactiques qui seront éventuellement accomplis ; le second désigne l'enjeu didactique, soit le « contenu à apprendre » (qu'on peut pour le moment identifier à un contenu praxéologique), sur lequel le premier « quelque chose » se règle spécifiquement – même si cette spécificité n'est pas la même selon que l'enjeu didactique est, par exemple, « les mathématiques », « l'algèbre élémentaire » ou « le développement de l'expression $(x - y)^2$ ».

Le surgissement du didactique dans une situation sociale se traduit par la création de conditions supposées accroître la probabilité de survenue d'un appren-

tissage donné. De ce point de vue, la TAD permet de situer clairement la didactique dans un univers autrefois livré sans partage à la pédagogie. Elle le fait en s'aidant de l'échelle des niveaux de codétermination didactique, dont la partie centrale est représentée ci-après. Il va de soi que les réalités auxquelles



renvoient les mots « discipline », « pédagogie », « école » qui y apparaissent appartiennent en droit à la science didactique : elles ne sont pas superposables exactement aux réalités de sens commun (pour telle ou telle institution) dont elles empruntent le nom. À cet égard, un bref commentaire à propos de la notion de discipline paraît utile. Dès lors qu'il n'est pas dans une phase labile de son existence, tout contenu d'apprentissage

est soumis, dans une institution donnée, à un système de règles qui en norme les usages (et en définit corrélativement les mésusages) : c'est un tel système que, en TAD, on nomme une *discipline*. Dans le cas de l'école au sens courant du mot, lorsque le contenu à apprendre relève de l'une des matières scolaires, cette discipline peut certes être identifiée en première approximation à ce que l'usage scolaire désigne par ce mot. Mais en chaque cas, c'est-à-dire pour chaque enjeu didactique considéré, il conviendra de repérer les contraintes disciplinaires – c'est-à-dire les conditions non modifiables imposées par la discipline – touchant l'enjeu didactique, qui s'imposeront alors à tout geste didactique admissible à son propos. Étudiant ainsi le développement de l'expression $(x - y)^2$, on ne pourra pas commencer par examiner des cas « simples » mais significatifs où l'on aurait $(x - y)^2 = x^2 - y^2$, car cette égalité ne se produit que lorsque $x = y$ ou lorsque $y = 0$, qui sont des cas « triviaux ». En revanche, on recherchera les conditions que l'on peut créer ou modifier légitimement au regard de la discipline pour progresser dans l'étude de la question soulevée. Dans l'exemple précédent, on pourra ainsi commencer par accomplir le geste mathématique consistant, comme l'on dit, à *poser* $k = x - y$, afin de pouvoir écrire alors que l'on a :

$(x - y)^2 = (x - y)(x - y) = k(x - y) = kx - ky = (x - y)x - (x - y)y = \dots$, manipulation clé dont le mérite est de faire disparaître le carré de départ, qui bloquait le calcul.

Dans l'étude des conditions et des contraintes, deux grands obstacles sont à éviter. Le premier est précisément celui contre lequel la didactique s'est bâtie à l'origine : il consiste à ne considérer que les contraintes et conditions relevant des niveaux de la pédagogie, de l'école, voire de la société, en oubliant les conditions et contraintes de niveau disciplinaire, comme si « la » discipline, qui est pourtant le fruit d'une transposition didactique toujours à l'œuvre, était tenue pour nécessaire, transcendante, transparente, intouchable et non problématique à la fois. Globalement, il s'agit là de ce qu'on peut appeler l'illusion pédagogique (en subsumant sous ce qualificatif, ici, les trois niveaux de la pédagogie *stricto sensu*, de l'école et de la société), si prégnante dans les années 1960 et 1970. C'est contre cette illusion que la didactique s'est définie, en posant le primat des conditions et contraintes de niveau proprement disciplinaire.

Cette opération fondatrice a toutefois été réalisée moyennant une double hypothèque. D'une part, on l'a dit, chacun s'est dès lors replié sur le pré carré de « sa » discipline (entendue au sens de l'enseignement secondaire essentiellement). D'autre part, le rôle des conditions et contraintes des niveaux supérieurs – ceux de la pédagogie, de l'école, de la société – a alors été négligé, comme si certaines d'entre elles étaient à jamais figées tandis que, à l'opposé, d'autres demeureraient modifiables à souhait, sans même qu'on s'en soucie. Par contraste, la TAD souligne que l'écologie et l'économie du didactique ne peuvent se comprendre et se maîtriser si l'on ne prend pas en compte l'ensemble des niveaux de codétermination. Pour cette raison, elle reconnaît comme geste didactique toute intervention visant à instaurer ou à modifier une condition de quelque niveau que ce soit dans l'échelle de codétermination afin de contribuer à la survenue d'un type déterminé d'apprentissages : pour une municipalité, ainsi, décider la création d'une école de musique est un geste engendrant une condition didactique cruciale pour la diffusion (et la non-diffusion) des praxéologies musicales. La TAD accueille donc parmi ses objets d'étude les conditions et contraintes de tous niveaux (et notamment les conditions et contraintes proprement pédagogiques), qu'elle étudie toutefois non pour elles-mêmes

mais pour leur rôle possible dans l'écologie et l'économie du didactique, rôle qui est bien sûr fonction de l'enjeu didactique en sa spécificité.

Œuvres à apprendre

L'élargissement de l'univers d'objets dans lequel opère le didacticien conduit à revenir sur une définition donnée plus haut. À travers l'énoncé « faire *quelque chose* pour que quelqu'un « apprenne » *quelque chose* », la didactique se donne pour objets constitutifs les deux « quelque chose » évoqués : elle se demande quel est ce « quelque chose » dont l'apprentissage semble visé, et quelles sont les « choses » qu'il est possible de faire (sous les contraintes existantes, de tous niveaux) pour contribuer à cet apprentissage-là. Mais cela laisse encore de côté un point crucial : que signifie en effet « apprendre » ?

La TAD offre de ce mot clé, ouvert à toutes les manipulations institutionnelles, une traduction nécessairement évidée : « apprendre quelque chose », c'est voir se modifier son rapport à cette chose d'une façon jugée (depuis une certaine position institutionnelle) appropriée à un certain projet (laissé lui-même, généralement, implicite). Outillé par cette définition, le chercheur découvre alors derrière le mot une pluralité presque anomique, fréquemment génératrice de conflits intra- et interinstitutionnels, de significations, de critères, de prétentions. Avant que la modernité pédagogique ne la répudie sèchement, ainsi, une signification largement dominante et pratiquée (y compris parmi les élites intellectuelles) était celle-ci : l'enjeu didactique ayant été « mis en texte », apprendre, c'est apprendre *par cœur* ce texte même. Cet apprentissage-là, au vrai, était en bonne doctrine regardé comme engendrant un *premier* rapport à l'objet ainsi « appris » et « su », rapport qui fournirait ensuite matière et appui à un travail d'apprentissage tout personnel, fait de rumination, d'analyse et de synthèse opérées sur le « texte du savoir » mis en mémoire et donc désormais indéfiniment disponible.

Le babélisme institutionnel affectant le verbe *apprendre*, dans l'analyse duquel on n'ira pas plus avant ici, a conduit à reformuler encore la définition du didactique : au lieu de parler d'apprendre, nous parlerons de *rencontrer* ; au lieu d'apprentissage, de *rencontre*, sans préjuger la nature, les formes, les

paramètres de cette rencontre, qui restent chaque fois à élucider. Mais c'est alors la nature de l'enjeu didactique lui-même, appelé plus haut « contenu d'apprentissage » et identifié en passant à un contenu praxéologique, qui doit être précisée à nouveaux frais. Une praxéologie, un fragment de praxéologie ou un complexe praxéologique sont des *œuvres*, c'est-à-dire des productions humaines à l'origine délibérées et finalisées (même si la finalité originelle de l'œuvre semble devenue caduque). C'est d'œuvres qu'on parlera donc plus largement, en posant qu'il y a du didactique en une situation sociale lorsque s'y manifeste une intention, portée par quelque instance, personne ou institution, de faire *quelque chose* pour que quelque instance *rencontre quelque œuvre*.

La notion générique d'œuvre recouvre ici deux cas fondamentaux. Une œuvre, ce peut être une entité praxéologique, on l'a vu ; mais ce peut être aussi une *question*, par exemple – entre mille autres – celle-ci : « Pourquoi l'augmentation de la température moyenne de la Terre ferait-elle monter le niveau des mers ? » Les questions sont des œuvres humaines des plus précieuses, qui n'existent pas dans le monde non humain. Plus généralement, une œuvre, c'est tout ingrédient d'un système praxéologique qui, en synergie avec d'autres œuvres, apporte ou permet d'apporter réponse à des questions – c'est-à-dire de produire ces œuvres que sont les réponses apportées aux questions considérées. Les questions, les réponses (qui sont au vrai des praxéologies ou des fragments de praxéologies), les praxéologies et leurs ingrédients, qui sont des outils de production de réponses à des questions, sont ainsi des œuvres.

Revenons alors à l'apprendre, c'est-à-dire à la rencontre avec des œuvres – avec la résolution algébrique des équations du 3^e degré (soit avec une praxéologie), avec la théorie du phlogistique ou celle de la photosynthèse (qui sont des réponses), avec le *De Bello Gallico* ou la *Comédie humaine* (qui donnent des réponses et posent des questions), avec le droit constitutionnel, avec la théorie de l'effet de serre, avec la préparation et la dégustation de la bouillabaisse, avec la question « Si le *big bang* est le début de l'univers, comment était-ce avant ? », avec la réponse « Avant le *big bang*, le temps n'existait pas », que sais-je encore ? D'une façon générale et par définition, toute école organise la rencontre de

son public avec des œuvres. Deux questions naissent alors de là : de quels types de rencontres s'agit-il, et avec quels types d'œuvres ? Bien entendu, ces deux questions ont peu de chance d'être produites par qui reste plaqué à « sa » discipline, alors même qu'elles éclairent le travail en toute discipline.

Types de rencontres

Ébauchons une courte réponse. Le premier type de rencontres est celui de la... non-rencontre avec un type d'œuvres donné, celui de la rencontre évitée, voire interdite. Contre un angélisme naïf, il faut ici compter parmi les gestes « didactiques » ceux qui, visant à proscrire le commerce avec une œuvre ou un type d'œuvres, procèdent d'une intention « anti-didactique » : faire quelque chose, voire *tout faire* pour que quelque instance *ne rencontre pas* certaine œuvre ! Plus largement, tout projet scolaire est, *de facto*, interdicteur : inscrivant telle ou telle œuvre à son répertoire, il en exclut du même coup telle autre, qui pourrait être là, mais qui reste absente, parfois indéfiniment. (J'ai évoqué plus haut l'œuvre orthographique, clairement quoique chichement présente dans la scolarité obligatoire traditionnelle, et l'œuvre typographique, absente, qu'on n'y subodore même pas.)

Dans une hiérarchie des degrés de rencontre, la non-rencontre précède le quasi-évitement, qui peut avoir des formes solennelles. Le deuxième type de rencontres qu'on peut retenir, en effet, transforme qui est censé « apprendre » en simple spectateur de l'œuvre qu'on l'invite à contempler, à apprécier de l'extérieur, sans jamais en devenir l'acteur ou l'utilisateur. L'œuvre demeure ainsi, pour lui, un horizon qui constamment se dérobe. Insistons sur ce cas : l'apprenant (si l'on peut dire par antiphrase) est, à l'instar du sujet d'Ancien Régime que nous sommes tous à certains égards, autorisé à goûter le spectacle d'une part choisie du patrimoine du Royaume – du Royaume mathématique, ou littéraire, ou philosophique, etc. Ce type de rencontres distantes est essentiel. Car il hante toutes les formes d'aide didactique par enseignement : ce n'est pas pour rien qu'enseigner signifie d'abord montrer. (Il en va de même avec *to teach* en anglais, langue dans laquelle le mot *teacher* a d'abord désigné l'*index finger*, le doigt qui pointe.) Tout enseignement est un ballet où, d'un même mouvement, on montre et on occulte l'œuvre

que l'on fait ainsi rencontrer en réglant tout à la fois l'approche et l'évitement. Le spectateur, en règle générale, ne peut guère toucher à l'œuvre qui lui est montrée. Les rencontres du deuxième type sont en cela une invitation à une forme insidieuse de scopophilie, qui s'observe chez les étudiants d'université au moment même où ils devraient entrer dans un corps à corps avec l'œuvre.

Les rencontres du deuxième type déterminent un rapport mondain à l'œuvre qui, dès lors que celle-ci joue un rôle effectif en un secteur de la vie sociale, se révèle insuffisant pour ses acteurs. De là découle le troisième type de rencontres, dominant quoique aujourd'hui en crise, où l'on visite plus ou moins hâtivement les œuvres à rencontrer, la plupart des visiteurs ne rapportant de leurs périples que quelques souvenirs vite abandonnés dans un recoin de la mémoire, où ils pourront les retrouver plus tard, non sans quelque étonnement – qui a tout à fait oublié *deux-pi-r* ou *pi-r-deux* par exemple ? De cet engagement didactique ambigu, l'actuel « socle commun de connaissances et de compétences » est une illustration typique, qui, dans un langage d'action qui ne trompe guère, fait défiler comme un dépliant touristique les mille stations du parcours des œuvres inscrites au répertoire de l'école.

Le paradigme de la visite des œuvres n'est certes pas l'apanage de l'école de la scolarité obligatoire : il est la forme banalisée du didactique dans le tourisme, les médias, les jeux télévisés et même à l'université. Son emprise se reconnaît aisément à un critère simple : la visite de l'œuvre ne fait pas rencontrer les *raisons d'être* de l'œuvre en général, non plus que les *raisons de la rencontrer là* en particulier. Qu'est-ce qui *motive* l'œuvre ? Telle est la question qu'une certaine modernité enseignante, amante du « savoir » hypostasié et sanctifié, a farouchement tenté de censurer. À quoi *sert* cette œuvre ? À quelles *questions* permet-elle de répondre ? En quoi et à quoi est-elle *utile* ? Pourquoi, ainsi, s'arrêter sur la théorie du parallélogramme ou sur l'histoire de l'empire byzantin ? On connaît la réponse de ceux pour qui le monde humain est toujours déjà naturalisé : parce qu'il y a eu l'empire byzantin ; parce qu'il y a des parallélogrammes ! L'école devient ainsi le reposoir d'œuvres dont les fonctions ne sont plus reconnues.

Par contraste, un quatrième type de rencontres peut être conçu et impulsé qui, il est vrai, existe depuis toujours dans les institutions savantes ou autres où l'on se préoccupe de *créer* du praxéologique. Le point de départ d'une rencontre du quatrième type est une *question*, une question jugée *utile* sur laquelle on enquête pour lui apporter une réponse à laquelle on tiendra pour son utilité. L'enquête lancée ouvre ce qu'on nomme un *parcours d'étude et de recherche* (PER). Celui-ci fera rencontrer des œuvres qui hériteront de ce fait même d'un peu de l'utilité reconnue à la question étudiée. Considérons ainsi cette œuvre qu'est le World Wide Web, dont chacun de nous est un tant soit peu l'utilisateur et l'acteur. Voici à son propos une question des plus naïves, proposée à des élèves de 4^e, qui permet d'entrer plus avant dans la connaissance de cette œuvre : lorsqu'on introduit une URL dans la barre d'adresse d'un navigateur et qu'on appuie sur la touche « Entrée » (par exemple), on voit sauf accident s'afficher plus ou moins rapidement une page Web ; d'où cette page vient-elle ? Comment arrive-t-elle sur l'écran de l'ordinateur ?

Nous sommes accoutumés à côtoyer longuement des œuvres que nous méconnaissions souvent profondément : qui, parmi les lecteurs de ces lignes, connaîtrait par avance la réponse ? Mais que l'on enquête si peu que ce soit sur la question soulevée et l'on rencontrera *notamment* une œuvre radicalement moderne, dissimulée au commun des mortels, mais essentielle à la plus simple intelligence du Net (et, bien sûr, à son fonctionnement) : le « modèle client-serveur ». Faire rencontrer à des élèves de 4^e cette œuvre-là *ex abrupto*, à la façon d'une rencontre du troisième type – celui de la « visite des œuvres » – apparaîtra sans doute à qui en découvre ici l'existence comme un quasi-non-sens. On imagine ainsi ce que peut être, plus généralement, la rencontre frontale avec toute œuvre qui, pour être scolairement familière, n'en reste pas moins immotivée. Ici, tout au contraire, la rencontre a pour finalité de nourrir la fabrication d'une réponse à la question examinée, ce qui fournira à l'œuvre ainsi rencontrée sa première raison d'être, avant que « l'enquêteur » n'en découvre peut-être d'autres au fil de son questionnement du monde.

La didactique et le travail de civilisation

La théorie de l'enquête et des PER est l'un des sujets les plus étudiés aujourd'hui en TAD, où l'on oppose au *paradigme de la visite des œuvres*, qui n'en finit pas de décliner, le *paradigme de questionnement du monde*, encore impuissant à se faire véritablement reconnaître. La didactique, la didactique avec ses grands domaines que sont la didactique du français, la didactique de la biologie, la didactique des APSA, la didactique des mathématiques, la didactique de la physique, etc., la didactique demeure mal identifiée du monde savant et de ses entours. Mais sa fragmentation identitaire actuelle n'est sans doute pas étrangère non plus à un autre grand problème qui se pose à elle, c'est-à-dire qui se pose aux didacticiens de toutes obédiences : celui de ses liens équivoques avec les praxéologies didactiques institutionnelles que nous pouvons voir à l'œuvre par exemple à l'école élémentaire, au collège, au lycée, à l'université. La comparaison avec les institutions de soin est ici éclairante. Nonobstant une illusion populiste tenace, lorsqu'un médecin soigne un patient, ce n'est pas tant lui qui opère que la science médicale de son temps, dont il est l'intègre mandataire. Pour l'essentiel, il lui doit ses succès comme ses impuissances : le médecin est, *volens nolens*, au diapason de la médecine, en son développement incessant comme en ses insupportables silences. Dans le système de soin contemporain, on n'imagine pas d'opposer au surgissement de quelque pathologie nouvelle et dramatique de simples réunions de médecins généralistes pour « réfléchir ensemble et ouvrir des pistes », en ignorant délibérément la recherche médicale : celle-ci, au contraire, se met en branle, en mobilisant souvent de formidables forces productives. Or c'est bien le modèle populiste que suivent nombre d'institutions didactiques, où se pratique une autosuffisance obstinément proclamée, confortée au reste par des responsables qui, pour la plupart, sont des non-chercheurs en matière d'enseignement, qui méconnaissent la recherche en ces domaines et, assez fréquemment, lui sont indifférents quand ils ne lui sont pas franchement hostiles.

On retrouve ici un problème des plus communs : ceux-là ont un territoire à eux, sur lequel ils veillent mais dont ils arrêtent le développement en prétendant l'impulser seuls. De leur côté, les chercheurs cèdent volontiers à la tentation académique – un laboratoire,

des publications, des pairs, une carrière –, qui les porte à se penser en surplomb par rapport au monde social qu'ils étudient, au lieu de contribuer à ses progrès en assumant d'y être seulement un autre type d'acteur. À cet égard, l'engagement du chercheur au service des formations en IUFM – cette institution qu'une politique rétrograde, tout à la fois populiste et libérale, est en train de saccager méthodiquement – a constitué depuis deux décennies une des quelques voies privilégiées conduisant la recherche en didactique à s'affronter de plain-pied avec les problèmes institutionnels de la diffusion praxéologique.

Les observations précédentes pourront, somme toute, paraître peu spécifiques. N'est-il pas fréquent en effet de voir s'imposer, ici ou là, une tentation centrifuge qui éloigne les uns des autres chercheurs et praticiens, en offrant à chacun l'intimité rassurante d'un monde quasi isolé ? Ce constat, peut-on penser toutefois, ne nous exonère en rien de l'ardente obligation de faire reconnaître notre discipline en tant que science qui s'affronte à des problèmes cruciaux de nos sociétés. Mais une ultime remarque, beaucoup plus spécifique, doit encore être faite, qui tient à l'objet même de la didactique.

Par contraste avec d'autres dimensions de la vie des sociétés anciennes ou contemporaines – le religieux, le politique, l'économique par exemple –, le didactique est l'objet d'un refoulement qui semble n'avoir d'égal que celui du sexuel. Comme ce dernier, le didactique est absolument nécessaire aux sociétés humaines ; comme lui, il affleure partout, mais est assigné à des lieux particuliers, où il devient alors un « devoir ». Comme le sexuel avant Freud, on ne peut guère en parler qu'allusivement. À la place d'un discours introuvable, évanouissant sur le didactique s'installe la floraison hâtive autant qu'opulente des discours sur le pédagogique, son accommodante doublure, d'où la mention de contenus à apprendre *déterminés* a disparu pour céder la place à la considération de contraintes et de conditions supposées (parfois à tort) très hautement génériques.

Les sociétés humaines souffrent du sort séculaire fait au didactique, cette dimension essentielle à leur existence, dont la didactique doit nous donner l'intelligence, et qu'elle doit concourir fondamentalement à sortir de l'extrême sous-développement où un antique déni l'a maintenue. À la fin de sa 31^e

nouvelle conférence d'introduction à la psychanalyse (1933), Freud glisse une formule qui allait devenir fameuse : *Wo Es war, soll Ich werden*, ce qu'on a pu traduire ainsi : « Là où était le ça (*es*), le moi (*Ich*) doit advenir. » Il la fait suivre d'un ultime commentaire : « C'est un travail de civilisation, un peu comme

l'assèchement du Zuiderzee » (*Es ist Kulturarbeit wie etwa die Trockenlegung der Zuydersee*). Nous dirons de même : là où était le pédagogique, le didactique doit advenir. Ce travail de civilisation (*Kulturarbeit*), l'assèchement du Zuiderzee pédagogique, incombe à la didactique par-delà son morcellement actuel.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE DE L'AUTEUR

- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. Dans J.-M. De Ketele (Éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (pp. 31-59). Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Chevallard, Y. (1988). Esquisse d'une théorie formelle du didactique. Dans C. Laborde, *Actes du Premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique* (pp. 97-106). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leurs théorisation. Dans G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand & Andrée Tiberghien (Éds), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 135-180). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. Dans J. Brun (Éd.), *Didactique des mathématiques* (pp. 145-196). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Chevallard, Y., Bosch, M. & Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelone : ICE/Horsori.
- Chevallard, Y. (1998). Opiner, asserter, professer en didactique. Dans Ch. Hadji & J. Baillé (éds), *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance »*. La démarche de preuve en 10 questions (pp. 29-43). Bruxelles : De Boeck Université.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury & M. Caillot (Éds), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Paris : Fabert.
- Chevallard, Y. (2005). Didactique et formation des enseignants. Dans B. David (Éd.), *Impulsions 4* (pp. 215-231). Lyon : INRP.
- Chevallard, Y. (2006). La théorie anthropologique des faits didactiques devant l'enseignement de l'altérité culturelle et linguistique. Le point de vue d'un *outsider*. Dans J. Aden (Éd.), *Création identitaire et altérité en didactique des langues* (pp. 17-38). Paris : Le Manuscrit.
- Chevallard, Y. (2007). Éducation & didactique : une tension essentielle. *Éducation & didactique*, 1(1), 9-27.
- Chevallard, Y. (2007). Readjusting Didactics to a Changing Epistemology. *European Educational Research Journal*, 6(2), 131-134.
- Chevallard, Y. & Cirade, G. (2009). Pour une formation professionnelle d'université. Éléments d'une problématique de rupture. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 60, 51-62.