

Didactix ?

Manières, termes et enjeux d'un débat didactique

Bertrand DAUNAY
Professeur en didactique du français
Sciences de l'éducation
Université de Lille
Équipe d'accueil Théodile-CIREL
Président de l'AIRDF
<http://perso.univ-lille3.fr/~bdaunay/>
bertrand.daunay@univ-lille3.fr



Introduction

Dans le cadre de la table ronde sur la question vive « *La didactique ou les didactiques ?* », j'ai fait le choix de m'interroger sur les *conditions* qui permettraient que la mise en débat de cette question soit *scientifiquement* vive, c'est-à-dire vive par sa dimension heuristique et pas seulement par la vivacité que peuvent y mettre certains acteurs.



Introduction

Ma réflexion, fondée sur l'analyse d'un corpus constitué de nombreuses contributions au débat organisé dans diverses instances de la communauté didactique, se déploie sur trois axes principaux :

- la manière dont la question est mise en débat ;
- les termes mêmes de ce débat ;
- l'enjeu théorique d'une telle question.



Introduction

CORPUS ANALYSÉ

■ **Publications collectives**

Hudson B. & Meyer M. A. (dir.) (2011). *Beyond Fragmentation. Didactics, learning and teaching in Europe*, Opladen & Farmington Hills MI: Barbara Budrich Publishers.

Dorier J.-L., Leutenegger F., Schneuwly B. (2013). Le didactique, les didactiques, la didactique. *In* J.-L., Dorier, F. Leutenegger, B. Schneuwly (dir.). *Didactique en construction, constructions des didactiques*, Bruxelles : De Boeck, p. 7-35.

Éducation et didactique (2014). 8-1. *Didactiques et/ou didactique ?*

■ **Quelques publications isolées**

Chevallard Y. (2006). Émanciper la didactique ? La tension entre allégeance « disciplinaire » et scientificité. Exposé présenté le 8 février 2006 dans le cadre du séminaire de l'axe II (« Didactique et anthropologie des connaissances scolaires ») de l'UMR ADEF.

Chevallard Y. (2015). Problèmes d'écologie et d'économie de la recherche en didactique. Territorialisation, déterritorialisation disciplinaires et éthos didacticien. 18^e école d'été de didactique des mathématiques, Brest, 25 août 2015.

Ligozat F. (2015). Didactiques – Didactique. Approches comparatistes en didactique et didactique comparée. 18^e école d'été de didactique des mathématiques, Brest, 25 août 2015.

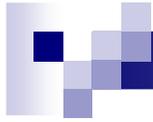
Martinand J.-L. (2006). Didactique et didactiques. *In* Beillerot, J. & Mosconi, N. (dir). *Traité des sciences et pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, p. 353-367.

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



Introduction

Précision: je me place ici à la fois dans une certaine extériorité, n'ayant pas encore participé comme auteur au débat tel qu'il a été organisé dans les instances didactiques ces dernières années, et dans une proximité comme acteur d'un débat qui sourd dans notre champ depuis longtemps, ayant dirigé pendant cinq ans une équipe de recherche qui réunit des chercheurs de diverses didactiques, ayant codirigé la revue Recherches en didactiques depuis sa création en 2011 jusqu'à décembre 2013, ayant codirigé le deuxième colloque international de l'ARCD de Lille, en 2011, intitulé Les contenus disciplinaires.



1) De quelle manière la question est-elle mise en débat dans notre communauté?

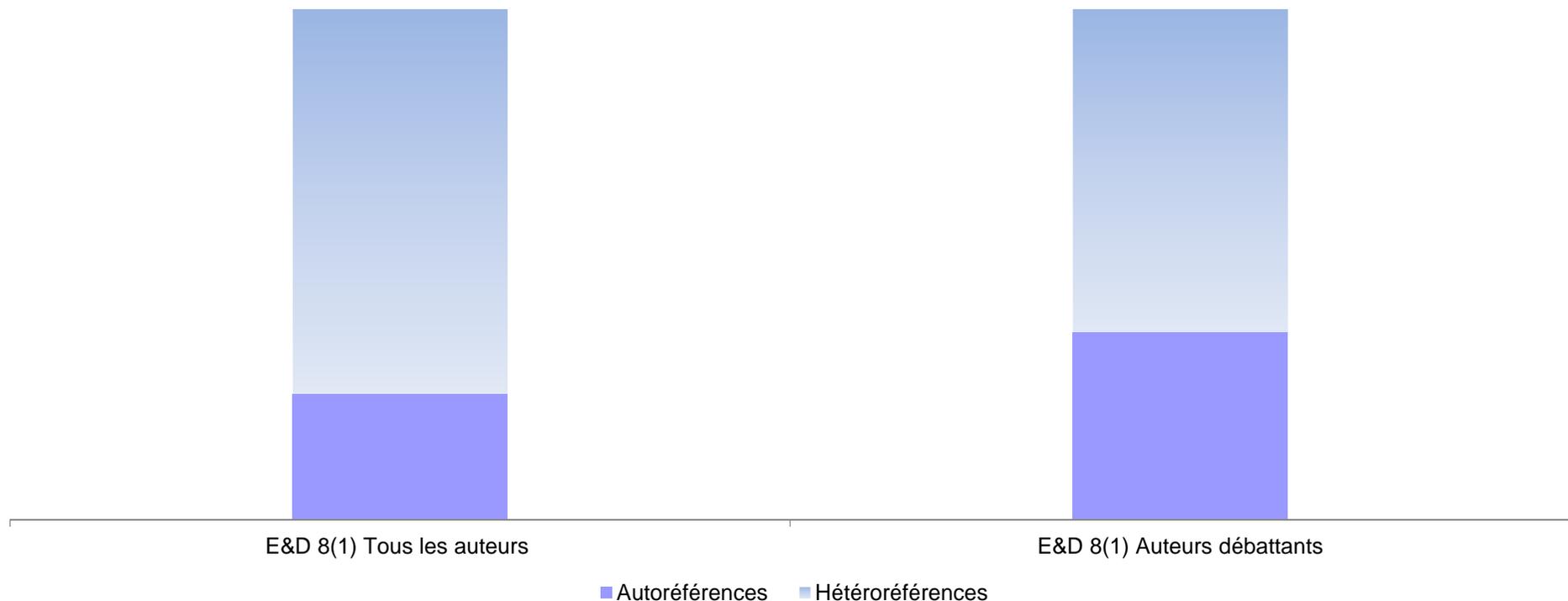


1. La manière dont la question est mise en débat

Première observation, fondée sur le nombre de références croisées entre les auteurs engagés dans le débat : une juxtaposition de points de vue plutôt que la construction en acte d'une discussion entre les acteurs. Dans *Éducation et didactique* 8-1 (2014), parmi l'ensemble des références bibliographiques données par chacun des cinq contributeurs, moins de 8% concernent un des quatre autres auteurs invités.

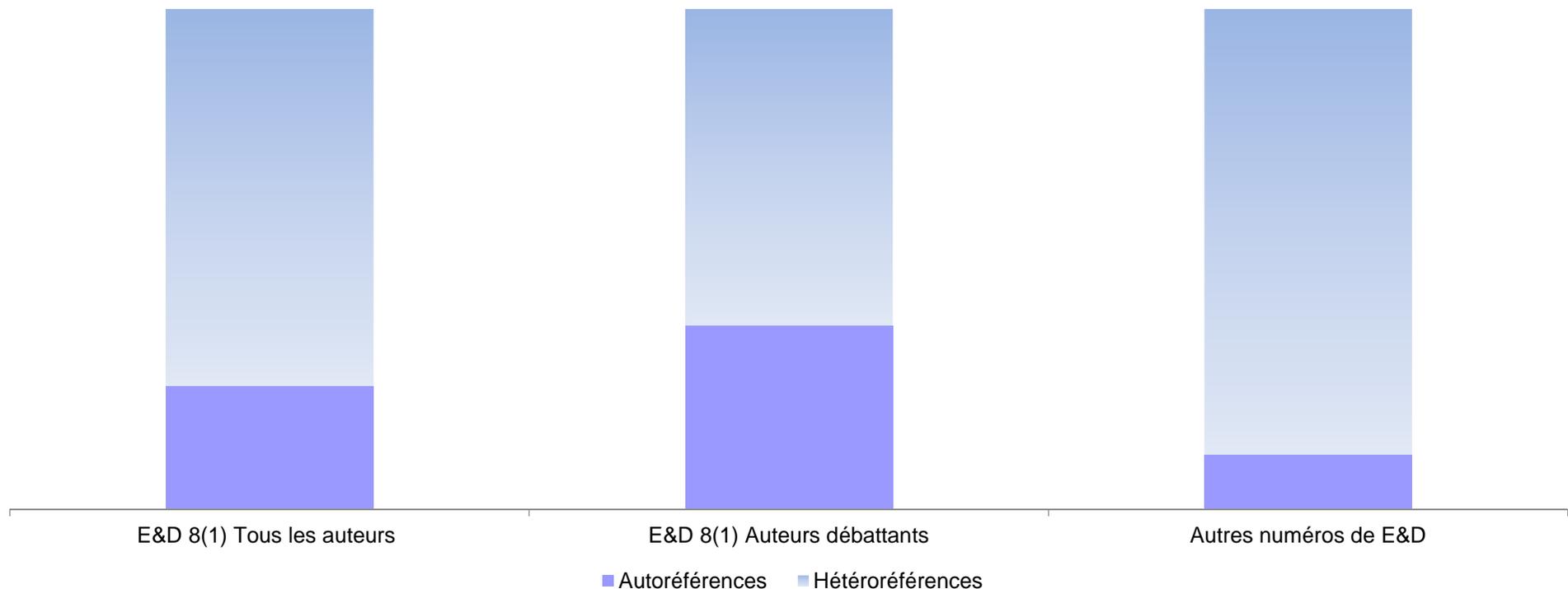
1. La manière dont la question est mise en débat

Deuxième observation : le taux d'autoréférences, dans le même numéro d'*Éducation et didactique*, est d'un quart pour l'ensemble des auteurs du dossier thématique (débatants et réactants), de plus du tiers pour les seuls débatants.



1. La manière dont la question est mise en débat

Par comparaison, le taux moyen d'autoréférences pour les quatre numéros d'*Éducation et didactique* qui entourent cette livraison n'est que de 11% : c'est donc bien plutôt à propos de cette question vive que la référence à l'autre est la moins fréquente.





1. La manière dont la question est mise en débat

Troisième observation: une analyse de discours montre que, dans *certaines* contributions, au-delà des références explicites, nombreuses sont les allusions à des travaux implicitement construits comme des positions adverses. Dans ces allusions, les positions adverses tendent à être résumées sous une forme caricaturale. Il y a comme des accusations croisées, chacun reportant sur l'autre ce dont il est incriminé, dans une *rhétorique du dévoilement*.



1. La manière dont la question est mise en débat

- Ce dévoilement croisé tend à faire apparaître, chez l'autre :
 - une incapacité à prendre de la distance par rapport à son modèle propre ;
 - une absence de distance critique au réel, fondement de la démarche scientifique ;
 - une soumission à sa formation initiale ;
 - ...
- Cela s'accompagne de la construction d'une image de soi comme *garant* de la discussion, face à l'autre – construit comme *anti-garant* – qui la refuserait.



1. La manière dont la question est mise en débat

Or ces choix de discours semblent empêcher toute possibilité de débat :

- du côté des discours ciblés, qui pourrait se retrouver dans ces présentations ?
- du côté des auteurs de ces dernières, pourquoi et comment pourraient-ils débattre avec ou contre des positions aussi déraisonnables ?



1. La manière dont la question est mise en débat

On luy apprendra de n'entrer en discours ou contestation que où il verra un champion digne de sa luite, et là mesmes à n'employer pas tous les tours qui luy peuvent servir, mais ceux-là seulement qui luy peuvent le plus servir.

Montaigne, « L'institution des enfants » (*Essais*, I, 26)



1. La manière dont la question est mise en débat

Je n'ai nommé personne. Et je ne le ferai pas parce que, à citer des personnes, je n'ai pas l'assurance que puisse être évitée la suspicion d'une atteinte ad hominem (ou plus exactement ad homines) ou d'une intention de prendre une position, comme on défend un territoire...

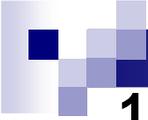
C'est une réelle difficulté : je suis pris, dans mon discours, aux prises avec une des caractéristiques que je décris de certains discours produits dans le cadre de ce débat : le fonctionnement par allusion...



1. La manière dont la question est mise en débat

Cette difficulté rencontre cependant le principe d'examiner, au-delà des personnes, le discours d'une communauté de recherche comme « institution de production et de diffusion du discours »*.

* Maingueneau D. (1991). *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette, p. 18.

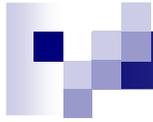


1. La manière dont la question est mise en débat

Comment, collectivement, pouvons-nous construire les possibilités que, dans cette institution, *s'instituent* mieux, au-delà des intentions de bonne foi, les conditions d'un dialogue scientifique sur cette question ?

Comment ouvrir un « espace de problématisation »* sans caricature qui ne concerne personne et sans mutisme qui ne désigne personne?

*Ligozat F., Coquidé M., Marlot C., Verscheure I., Sensevy G. (2014). Didactiques et/ou didactique. Poursuivre le travail de Problématisation. *Éducation et didactique*, vol. 8, n° 1, p. 101-116.



2) Quels sont les termes mêmes de ce débat ?



2. Les termes du débat

Ce débat tend à être organisé sous la forme d'une dichotomie : didactique vs didactiques. Une telle *pensée dichotomique* « est la façon la plus simple d'organiser les données, de faire apparaître problèmes et hypothèses »*, mais en même temps applique « à l'analyse du réel les exigences de la valorisation, du choix pratique, où il faut effectivement faire ceci ou son contraire »*. Si on a là « sans doute un moment inévitable de la pensée »*, peut-être gagnerait-on à le dépasser, car une telle organisation dichotomique des choses empêche de voir ce qui lui échappe.

* François F. (1980). Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles. *Langages*, 59, p. 25-52.



2. Les termes du débat

Première piste pour dépasser cette dichotomie : le recours à l'histoire pour une mise à distance des récits étiologiques qui, même dans les disciplines de recherche, dessinent des gestes de *fondation*, font croire en la performativité du *nom de baptême*, cultivent la *légende des origines**

* Cf. Fabiani J.-L. (2006). À quoi sert la notion de discipline ?. *In* J. Boutier, J.-C. Passeron, J. Revel (dir.). *Qu'est-ce qu'une discipline ?* Paris : Éditions de l'ÉHESS, p. 11-34.



2. Les termes du débat

Ne vaut-il pas mieux garder une distance avec le discours épiphanique, qui décrit, de l'extérieur du champ, « l'avènement autonomiste et autoproclamé, dès la fin des années 1960, des didactiques des disciplines »* ?

Si l'on voit bien la logique qui a amené des didacticiens, à un moment historique donné, à marquer une rupture avec le passé pour faire ressortir ce que les didactiques pouvaient apporter de nouveau, sur le plan théorique ou dans le rapport à la normativité ou à l'applicationnisme, on peut se demander si cette logique est toujours d'actualité.

* Hameline D. (1998/2005). Pédagogie. *In* P. Champy, C. Etévé (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, s.v.]



2. Les termes du débat

Si « *inventer* n'est pas d'un autre ordre que se *souvenir* »*, l'invention de notre champ théorique ne naissait pas de rien. Et il nous est possible de rappeler aujourd'hui sa belle généalogie, au moins nominale, de la *Didactica magna* à la Didactik germanique dans plusieurs pays d'Europe**.

* Rancière J. (1987). *Le Maître ignorant*. Paris : Fayard, p. 45.

** Cf. Schneuwly B. (2011). Subject Didactics. An Academic Field Related to the Teacher Profession and Teacher Education. In B. Hudson & M. A. Meyer (dir.). *Beyond Fragmentation. Didactics, learning and teaching in Europe*, Opladen & Farmington Hills MI: Barbara Budrich Publishers, p. 275-286.



2. Les termes du débat

On retrouve dans cette histoire une cohabitation entre didactique générale et didactiques spéciales, qu'on doit, pour la première fois à ma connaissance, à Comenius*. Cette distinction, promise à un réel succès, ne recoupe évidemment pas notre débat entre une ou des didactique(s), mais permet au moins de le relativiser.

* Comenius J. A. (1637/1657). *De Sermonis Latini studio*. In J. A. Comenii *Opera didactica omnia*, Amsterdam, D. Laurentii de Geer, p. 346-393.



2. Les termes du débat

Il y a des différences, selon les frontières historiques, géographiques et linguistiques, dans l'usage du mot *didactique* comme dans sa flexion – singulier ou pluriel, masculin ou féminin* / **.

Mais quand Schneuwly décrivait ces différences en 1990, c'était précisément pour identifier, au-delà des différences, « un noyau dur sans cesse réinvesti dans la signification du mot “didactique” »***.

* Cf. Dorier, Leutenegger, Schneuwly, 2013 ; Hudson & Meyer, 2011). Dorier J.-L., Leutenegger F., Schneuwly B. (dir.) (2013). *Didactique en construction, constructions des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.

** Cf. Hudson B. & Meyer M. A. (dir.) (2011). *Beyond Fragmentation. Didactics, learning and teaching in Europe*, Opladen & Farmington Hills MI: Barbara Budrich Publishers.

*** Schneuwly B. (1990). Didaktik / Didactiques. *Bildungsforschung und Bildungspraxis. Education et recherche*, vol. 12, n° 3, p. 213-220.



2. Les termes du débat

Une telle mise à distance historique permet de rendre justice aux hésitations des didacticiens eux-mêmes dans la dénomination de ce qu'ils devaient identifier comme une discipline : cf. l'usage du terme *pédagogie* dans les premiers textes de Brousseau ou de Romian, dans les années 1960-1970. Cf. encore Astolfi, Ducancel, Martinand, Vergnaud, en 1986*, distinguent, sans les opposer, voire en les rapprochant, didactique et pédagogie.

* In Cardon P., Chaigneau M. (dir.) (1986). *EPS. Contenus et didactique*. Paris : SNEP.



2. Les termes du débat

Cette propension à l'ouverture des frontières de la part des didacticiens permet en outre le dialogue entre didactiques et autres disciplines, dont la sociologie, qu'a mise à l'honneur l'école d'été, de la réflexion de Passeron* au colloque *Sociologie et didactiques*** , en passant par les discussions entre Johsua et Lahire*** .

* Passeron J.-C. (1991/2006). *Le Raisonnement sociologique*. Paris : Nathan.

** *Revue française de pédagogie* (2014). 188. *Sociologie et didactiques. Traverser les frontières*.

*** Johsua S., Lahire B. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien. *Éducation et sociétés*, 4, p. 29-56.



2. Les termes du débat

Une autre piste pour dépasser la dichotomie : faire jouer une diversité plus grande encore que les deux termes:

- découpages curriculaires, avec une nette distinction entre primaire et secondaire* ;
- découpages selon les *théories* didactiques, qui ont vocation à structurer le champ didactique ;
- selon le plus ou moins grand éloignement de la sphère scolaire : didactiques scolaire, universitaire, extrascolaire, de médiatique des sciences, etc. ;

* Martinand J.-L. (2014). Point de vue. Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum. *Éducation et didactique*, vol. 8, n° 1, p. 65-76.



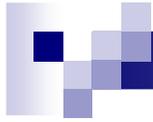
2. Les termes du débat

- découpages selon les objets de recherche dominants* avec un possible effet centrifuge** ;
- selon les orientations épistémologiques : didactiques clinique, cognitive, historique, sociodidactique*** ;
- etc.

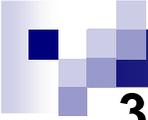
* Lebeaume, J. (2012). La didactique de la technologie à la croisée des curriculums, des apprentissages et des enseignements disciplinaires, dans une perspective socio-historique générale. *In* M.-L. Elalouf, A. Robert, M.-F. Bishop (dir.). *Les didactiques en question(s), État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 48-55.

** Goigoux R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile ? *In* M.-L. Elalouf, A. Robert, Belhadjin A., M.-F. Bishop (dir.). *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 33-42.

*** Reuter Y. (2014). Didactiques et disciplines : une relation structurelle. *Éducation et didactique*, vol. 8, n° 1, p. 53-64.



3) Quel peut être l'enjeu théorique d'une telle question ?



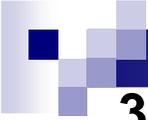
3. L'enjeu théorique de la question

Posons l'intérêt théorique de *continuer* à construire une telle question, où je vois un enjeu théorique ou, plus exactement, pratique – je pense à une *pratique de la théorie*.

Didactique ou *didactiques* : ce n'est évidemment pas la dénomination qui fait la chose, et moins encore la flexion d'un mot qui fait l'unicité ou la diversité de ce qu'il désigne. Mais ce jeu du singulier et du pluriel, si on l'examine sans chercher à défendre à tout prix l'un des choix qu'offre l'alternative, devient en soi un objet intéressant et dit quelque chose du champ disciplinaire que constituent les « sciences didactiques »* / **.

* Schubauer-Leoni M. L. (1998/2001). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. *In* R. Hofstetter, B. Schneuwly (dir.). *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck, p. 329-352.

** Chevallard Y. (2006). Émanciper la didactique ? La tension entre allégeance « disciplinaire » et scientificité. Exposé présenté le 8 février 2006 dans le cadre du séminaire de l'axe II (« Didactique et anthropologie des connaissances scolaires ») de l'UMR ADEF. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=74



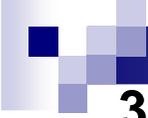
3. L'intérêt théorique de la question

Les choix de flexion ou l'absence de choix semblent des modalités – différentes – d'accommodation des tensions entre la quasi-identité d'un projet scientifique et la diversité de ses déclinaisons, à la fois théoriques, méthodologiques, institutionnelles, stylistiques.

Ce débat offre la possibilité de promouvoir une approche comparatiste qui demande que l'on identifie simultanément l'intérêt du singulier et l'évidence du pluriel – ou l'inverse. Le mieux est, pour y parvenir, de penser un singulier-pluriel* / **.

* Biagioli N. (2014). Didactique(s) : un singulier-pluriel. *Éducation et didactique*, vol. 8, n° 1, p. 45-52.

** Detienne M. (2000/2009). *Comparer l'incomparable*. Paris : Seuil.



3. L'intérêt théorique de la question

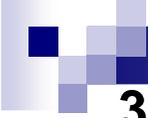
Le comparatiste [...] doit être à la fois singulier et pluriel. [...] De quel comparatiste s'agit-il alors? De celui qui prend forme à travers le réseau intellectuel tissé entre trois ou quatre historiens-anthropologues ou anthropologues-historiens, convaincu qu'il est pour chacun d'eux aussi important d'être nourri du savoir et des questions des autres que de vouloir analyser en profondeur la civilisation ou la société dont chacun à sa place initiale est « professionnellement » l'interprète.

Detienne M. (2000/2009). *Comparer l'incomparable*. Paris : Seuil, p. 44 sq.



3. L'intérêt théorique de la question

Dans une telle perspective, pourraient se construire les conditions qui permettraient de voir éclore *le* comparatiste, ce chercheur collectif (qu'ont pensé les auteurs des cours du thème 2 de l'école d'été), ce « nous-je », ce singulier-pluriel. C'est ce champ disciplinaire, dont l'unité et la diversité se conjuguent, que nous avons à continuer à construire avec tous les instruments intellectuels qui sont les nôtres.



3. L'intérêt théorique de la question

Ce débat peut en être un. Mais sans doute faudrait-il l'asseoir sur quelque démarche empirique, pour que notre débat, au lieu de se transformer en un atermoiement rituel, débouche sur une « restructuration polémique du champ de l'expérience* » et produise un *résultat* didactique*.

* François F. (1980). Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles. *Langages*, 59, p. 31.

** Cf. Johsua S. (1996). Qu'est-ce qu'un « résultat » en didactique des mathématiques ? *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 16, n° 2, p. 197-220.

En hommage à l'œil primesautier du comparatiste, dont parle Marcel Detienne en ouverture de son ouvrage, qu'on m'accorde mon titre : outre le clin d'œil au didacticien que Chevallard désigne par ξ (le *xi* grec valant

Didactix ?

pour notre *x*), il voulait pointer de manière ludique combien guette le syndrome du village gaulois quand on aborde ces questions ; mais il avait aussi pour avantage de franciser le terme anglais qui, à sa manière, finalement, résout le problème...

Merci à Daniel Bart pour les discussions qui ont accompagné et alimenté ma réflexion sur le contenu et la forme de ce texte.