



Yves Reuter (Éd.)
Cora Cohen-Azria
Dominique Lahanier-Reuter

Traité des didactiques

> Concepts et notions
fondamentales

Traité des didactiques

Traité des didactiques

Concepts et notions fondamentales

Yves Reuter (dir.)
Cora Cohen-Azria
Dominique Lahanier-Reuter

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : **www.deboecksuperieur.com**

Couverture: © Sophie Martinet

© De Boeck Supérieur s.a., 2021
Rue du Bosquet, 7 – B1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal:

Bibliothèque nationale, Paris: septembre 2021

Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles: 2021/13647/123

ISBN 978-2-8073-3699-5

SOMMAIRE

Présentation <i>Yves Reuter</i>	7
Activités – Pratiques	11
Apprentissages	17
Chronogenèse	23
Communauté discursive	27
Concepts – Champs conceptuels.....	33
Conscience disciplinaire.....	39
Contenus d'enseignement et d'apprentissages	45
Contexte – Milieu	51
Contrat didactique	57
Curriculum.....	63
Dévolution.....	69
Didactique(s)	75
Didactique comparée	81
Didactique professionnelle.....	87
Discipline contributoire	93
Discipline scolaire	99
École – Forme scolaire	105
Élève – Apprenant disciplinaire	111
Enseignement	117
Erreur – Dysfonctionnement.....	123
Évaluation	131
Genres.....	137
Institutionnalisation	143
Mémoire didactique	147

Méthodes de recherche	151
Modèle didactique	159
Niveaux de formulation.....	163
Obstacles – Objectifs – Obstacles.....	169
Outils	175
Pédagogie	183
Pratiques extrascolaires des élèves	187
Pratiques langagières.....	193
Pratiques sociales de référence	199
Problématisation	205
Rapport à – Représentations.....	211
Situations didactiques.....	219
Système didactique – Triangle didactique.....	225
Topogenèse.....	231
Transposition didactique.....	235
Vécu disciplinaire	243
Associations, revues et sites de didactiques.....	249
Bibliographie	261
Index des notions complémentaires.....	309
Table des matières.....	313

PRÉSENTATION

Yves Reuter

La compréhension des concepts essentiels des didactiques n'est pas simple. En effet, soit les ouvrages disponibles excèdent le domaine des didactiques, noyant alors leurs concepts spécifiques dans un ensemble bien plus vaste (les sciences de l'éducation, par exemple), soit ils se limitent à une seule des didactiques (français langue étrangère, sciences...), ignorant alors ce qui s'élabore dans d'autres didactiques.

Nous avons donc tenté de remédier à cet état de fait en réalisant un ouvrage susceptible d'intéresser divers publics. Cela nous semble être le cas pour les étudiants, qu'ils se destinent aux professions de l'enseignement et de la formation ou qu'ils suivent des enseignements de didactique au sein de différents cursus. Ils pourront y trouver des réponses aux questions qu'ils se posent, des aides pour la compréhension des articles, des ouvrages ou des cours, des pistes pour approfondir des notions, des références bibliographiques pour étayer leurs travaux. Nous l'avons aussi conçu de telle sorte que les formateurs puissent s'y appuyer pour nourrir leurs cours. Nous espérons encore que nombre de chercheurs y trouveront des ressources. Que ce soit ceux qui, en sciences humaines et sociales, cherchent à mieux comprendre les spécificités des didactiques et leurs relations avec des disciplines proches à certains égards (psychologie, sociologie, pédagogie...) ou que ce soit les didacticiens eux-mêmes qui, bien souvent, demeurent confinés dans leur didactique tout en regrettant le manque de communication entre les différentes didactiques. Dans cette perspective, nous avons essayé, au travers de cet ouvrage, de mettre en place une sorte d'architecture conceptuelle de la discipline, de ses consensus (toujours partiels), de ses questions et de ses débats. Il nous semble enfin que ce Traité peut intéresser un public plus large encore. En effet, les professionnels de l'éducation, au sein de l'école ou hors d'elle (enseignants, inspecteurs, élus chargés des questions éducatives...) et tous ceux qui s'y intéressent (parents d'élèves, animateurs de structures périscolaires...) pourront trouver dans un tel ouvrage des informations quant à tel ou tel concept qui tend à se diffuser hors de son socle d'origine (*contrat didactique*, *transposition didactique*...) ou quant à tel emploi particulier de notions utilisées par différentes disciplines ou même dans le langage courant (*enseignement*, *apprentissages*...).

Afin de faciliter les usages possibles de cet ouvrage, nous avons adopté quelques principes simples. En premier lieu, nous avons retenu un nombre restreint de concepts et notions qui nous paraissent constituer le socle conceptuel des didactiques à l'heure actuelle. Cette sélection, discutable comme toute sélection, intègre trois catégories de concepts : ceux qui appartiennent aux didactiques, même s'ils ne sont pas également utilisés par toutes (*contrat didactique, conscience disciplinaire, dévolution, transposition didactique...*), ceux repris plus ou moins récemment à d'autres disciplines et retravaillés dans une perspective didactique (*rapport à, forme scolaire...*) et enfin des notions incontournables (*enseignement, apprentissages, pédagogie...*) mais au statut complexe dans la mesure où elles sont constamment employées sans que leur intégration dans un cadre didactique ne soit véritablement réalisée, ce que nous avons tenté d'effectuer.

Nous avons encore souhaité que chacune des « entrées » soit lisible de manière autonome et composée de manière identique au travers de quatre rubriques :

- la rubrique initiale, « *Premier éclairage* », présente rapidement le concept et en propose une première définition ;
- la deuxième rubrique, « *Pour aller plus loin* », explique le concept de manière synthétique en le mettant en relation avec les questions qui le sous-tendent ;
- la rubrique suivante, « *Questions et débats* », constitue un approfondissement en forme de mise en interrogation, dans la mesure où toute discipline de recherche vit de débats et où il est fondamental de percevoir les questions qui accompagnent chacun des concepts, les problèmes qu'il soulève, ses intérêts et ses limites ;
- enfin, la dernière, rubrique, « *Quelques références* », propose un maximum de six titres (articles, ouvrages ou parties d'ouvrages...) qui nous semblent intéressants pour mieux appréhender le concept en jeu. Nous avons essayé de faire en sorte que ces références soient les plus abordables possibles.

À la fin de chaque « fiche » conceptuelle ou notionnelle, nous suggérons sous l'intitulé « *Relations possibles avec d'autres concepts* » une mise en relation avec trois autres concepts.

Trois outils complètent ce Traité : un *index* de notions qui ne constituent pas des « entrées » autonomes mais qui se trouvent définies et mises en œuvre à différents endroits de l'ouvrage, un *répertoire* de revues, associations et sites didactiques et une *bibliographie générale*, comprenant plus de huit cents titres dans les différentes didactiques, permettant ainsi à chacun d'aller plus loin, au gré de ses besoins et de ses intérêts.

Il convient encore de signaler que, au-delà du travail collégial, chacune des entrées est plus précisément le fait d'un des auteurs de cet ouvrage :

- **Cora Cohen-Azria** a rédigé les entrées suivantes : Concepts – Champs conceptuels ; Curriculum ; Didactique comparée ; Enseignement ; Niveaux de formulation ; Obstacles – Objectifs – Obstacles ; Outils ; Pratiques sociales de référence ; Problématisation ; Rapport à – Représentations ; Transposition didactique.
- **Dominique Lahanier-Reuter** s’est chargée de : Chronogenèse ; Communauté discursive ; Contexte – Milieu ; Contrat didactique ; Dévolution ; Institutionnalisation ; Mémoire didactique ; Méthodes de recherche ; Modèle didactique ; Pratiques langagières ; Situations didactiques ; Topogenèse.
- **Yves Reuter** est l’auteur de : Activités – Pratiques ; Apprentissages ; Conscience disciplinaire ; Contenus d’enseignement et d’apprentissages ; Didactique(s) ; Didactique professionnelle ; Discipline contributoire ; Discipline scolaire ; École – Forme scolaire ; Élève – Apprenant disciplinaire ; Erreur – Dysfonctionnement ; Évaluation ; Genres ; Pédagogie ; Pratiques extrascolaires des élèves ; Système didactique – Triangle didactique ; Vécu disciplinaire.

L’idée de base et la coordination de cet ouvrage sont le fait d’Yves Reuter.

ACTIVITÉS – PRATIQUES

Premier éclairage

Différents termes – *activités, pratiques, travail...* – sont utilisés dans les écrits des didacticiens sans toujours être ni véritablement définis ni véritablement stabilisés. Ils peuvent cependant renvoyer de manière privilégiée à la discipline de recherche à laquelle se réfèrent plus ou moins explicitement les chercheurs qui les emploient. Ainsi, *activité* peut renvoyer plutôt à une approche référée à la psychologie qui porte l'accent sur les conceptions qui sous-tendent l'action ainsi que sur les opérations mentales qui l'accompagnent. La notion de *pratiques* porte, quant à elle, l'accent sur le contexte, l'inscription dans l'histoire sociale et celle du sujet. Yves Reuter (2005a, p. 37) la définit ainsi comme

« une activité en tant qu'elle est située institutionnellement, spatialement et temporellement, qu'elle est structurée par de multiples dimensions en interaction, qu'elle est formatée par des dispositifs, des outils et des supports, qu'elle est inscrite dans des histoires, sociales, familiales, individuelles ».

La notion de *travail* appréhende les pratiques en les référant au monde professionnel ou, à l'instar de certains mouvements pédagogiques, en les opposant au jeu ou au loisir. Il peut encore s'agir, dans une perspective sociologique, d'échapper, par le choix de ce terme, à toute théorie qui imposerait ses cadres *a priori* (Barrère, 2004).

Toutes ces notions ont néanmoins en commun de désigner ce que font les élèves. Ce « faire » est spécifié dans une perspective didactique par des contenus et par un cadre disciplinaire. Les questions principales sont donc de savoir comment les contenus spécifient les activités et, en retour, comment celles-ci formatent les contenus.

Il n'en demeure pas moins vrai qu'à l'exception de certains didacticiens particulièrement attentifs aux usages de ces termes et aux cadres théoriques qui les sous-tendent, ces notions alternent dans les écrits, ne serait-ce que pour éviter les répétitions, ce à quoi nous n'échapperons pas dans cette présentation.

Pour aller plus loin

En fait, l'approche de ce que font les acteurs scolaires, professeurs et élèves (sachant que nous nous centrerons ici sur les élèves), est particulièrement importante pour les didactiques, cela pour nombre de raisons. Ainsi, le travail de ces acteurs est nécessaire afin que le système didactique fonctionne et les contenus n'existent dans les classes qu'au travers des activités. On considère aussi, *a priori*, que ces activités sont une médiation indispensable pour que des apprentissages s'effectuent et, ce faisant, leur analyse permet d'éclairer des réussites ou des échecs. De ce point de vue, elles constituent complémentirement un analyseur possible des intérêts et des limites de l'enseignement mis en place. L'analyse des activités est d'autant plus importante qu'elles constituent ce sur quoi enseignants et élèves peuvent avoir prise pour essayer de surmonter les problèmes d'enseignement ou d'apprentissages.

Dans une perspective didactique, les pratiques peuvent être caractérisées au travers de quelques traits principaux : le formatage, les interactions, la complexité. Elles sont ainsi formatées par le cadre institutionnel : par exemple à l'école, les pratiques sont en grande partie coupées de la vie familiale et extrascolaire et structurées par un espace et une temporalité propres à l'école ; elles sont le plus souvent imposées, évaluées et organisées par âge, par moment du cursus, par discipline. Elles sont aussi formatées par le cadre pédagogique qui spécifie les modalités de travail et de progression, qui porte l'accent sur la coopération ou la compétition, qui sollicite plus ou moins l'autonomie de l'élève. Elles sont encore formatées par le cadre disciplinaire qui impose une quantité de travail plus ou moins importante (en classe ou à la maison), des contenus (plus ou moins langagiers), des exercices plus ou moins emblématiques (la dictée en orthographe, les problèmes en mathématiques...), des modalités d'évaluation... L'analyse des pratiques est donc d'autant plus importante qu'elle permet de spécifier les disciplines et leurs fonctionnements.

Les pratiques sont aussi inscrites dans des interactions. Celles-ci mettent en relation enseignant et élèves et, pour les analyser, nombre de didacticiens ont tendance à reprendre des oppositions, classiques en sociologie, psychologie sociale ou ergonomie, entre *tâche* (ce qui est demandé, ce qui est à faire) et *activité* (ce qui est fait, ce que fait l'élève) : « la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait » (Leplat & Hoc, 1983, p. 50) ou, sous une autre forme, entre *travail prescrit* et *travail réel* (voir les travaux d'Yves Clot, 1999, 2008), le travail réel n'étant pas une simple application de ce qui est demandé par l'enseignant mais relevant de reconstructions interprétatives de la part des élèves quant à ce qui est sollicité et quant aux modes d'effectuation possibles. Ainsi, l'analyse des activités des élèves met en évidence le caractère interactif des tâches instaurées par l'enseignant et des activités des élèves : au travers des tâches le maître manifeste des attentes vis-à-vis des élèves et, de leur

côté, les élèves, cherchent à décoder ces attentes. Les conduites des élèves peuvent donc être considérées comme des réponses plus ou moins ajustées à ces attentes... La distinction entre *tâche* et *activité* est d'autant plus importante qu'elle ouvre la porte à l'analyse des écarts entre ce qui était attendu et ce qui est réalisé. Jean-Michel Zakhartchouk (1999) a ainsi étudié précisément les problèmes liés aux consignes proposées. Et, de son côté, Jean-François Halté (1984) a ouvert la voie à l'étude des malentendus en montrant comment les consignes de rédaction sollicitaient de la part des élèves des textes autour de contenus inventés ou liés à leur expérience et comment la réponse évaluative de l'enseignant portait sur des éléments inférieurs aux textes (mots, phrases) et sur des questions de syntaxe ou d'orthographe et nullement de contenus. Cette distinction entre tâche et activité permet encore des analyses méthodologiquement intéressantes entre ce qui est prévu par le dispositif instauré et ce que font les élèves (voir, sur l'analyse *a priori* en mathématiques, Artigue, 1988). Les interactions concernent encore les relations avec les autres élèves puisque la classe forme un collectif de travail susceptible d'engendrer des phénomènes variés : collaboration, entraide, compétition, tricherie...

Les pratiques peuvent encore être caractérisées par leur complexité. Il s'agit en effet, non seulement de comprendre ce qui demandé explicitement et/ou implicitement, mais encore d'effectuer les tâches sollicitées dans les formes demandées et de mettre en scène une attitude positive face à ce travail. Cette complexité renvoie encore aux multiples dimensions impliquées dans le travail : physique (postures, gestes, outils...), cognitive (les opérations mentales mises en jeu), symbolique (les significations, affects et valeurs que les sujets y investissent).

La notion de *pratiques* permet encore d'interroger les relations entre les univers scolaires et extrascolaires, en analysant à quel champ social les pratiques scolaires font référence (voir la notion de *pratiques sociales de référence*, Martinand, 1986). Ainsi, dans des tâches proposées aux élèves en Éducation physique et sportive, des écarts peuvent exister entre la visée assignée à l'exercice par l'enseignant (par exemple, une évolution de la motricité des élèves) et les visées de certains élèves (réaliser une performance pouvant être mise en relation avec celles des sports de compétition ; voir Amade-Escot, 1998). Il est encore possible d'étudier si les élèves réfèrent – et comment – les pratiques scolaires à certaines de leurs pratiques extrascolaires et quels effets engendrent ces mises en rapport.

Questions et débats

De nombreuses questions sont liées à l'emploi de ces notions. Nous nous contenterons d'évoquer ici six d'entre elles.

En premier lieu, les questions méthodologiques ne sont pas simples. Comment appréhender les pratiques sachant, par exemple, qu'une part du travail effectué n'est pas facilement observable : c'est ainsi le cas pour ce que pensent les sujets, les valeurs qu'ils attribuent à telle activité, la compréhension qu'ils ont de son intérêt disciplinaire... Cette question se pose encore pour tout ce qui se passe de manière plus ou moins clandestine en classe ou encore pour le travail à la maison, ce que certains didacticiens appellent le « système didactique auxiliaire » (Johsua & Félix, 2002). Quelle durée est pertinente pour comprendre les pratiques ? Faut-il privilégier les questionnaires, qui présentent l'avantage d'un grand nombre de répondants mais qui, souvent, ne permettent pas d'appréhender finement ce que font les sujets ? Ou faut-il recourir à des techniques, issues de l'analyse du travail, certes plus coûteuses en temps mais qui permettent d'approfondir les connaissances, telles que les observations ou les entretiens d'explicitation ou d'autoconfrontation qui confrontent un acteur à des fragments de ses pratiques en lui demandant de les expliciter (Vermersch, 1994 ; Clot & Faïta, 2000) ?

Une autre question porte sur la partie du travail des élèves qui présente le plus d'intérêt pour les didacticiens. Si nombre d'entre eux se centrent sur le travail prescrit, on peut penser que tout ce qui se fait dans une discipline, que ce soit prescrit ou non, licite ou non, est intéressant. Ainsi, les pratiques de tricherie sont variables selon les disciplines quant à leur importance ou à leurs formes.

Qu'est-ce qui fait qu'une activité peut être considérée comme disciplinaire ? Par exemple, qu'en est-il des déplacements ou des changements de tenue propres à l'éducation physique et sportive (s'agit-il d'une composante de la discipline ou d'un moment scolaire et non disciplinaire ?) ? Qu'en est-il aussi des séjours linguistiques ou de la lecture de romans chez soi ?

La question des relations entre le travail des élèves et celui des enseignants est aussi fondamentale que compliquée à traiter. Est-il plus intéressant d'insister sur la coopération entre le Professeur et l'Élève et les conjonctions comme dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011) ? Ou, au contraire, est-il plus fructueux, d'insister sur les disjonctions (Reuter, à paraître) dans la mesure où, d'une part, en face de l'enseignant, il existe différentes entités (un groupe et de multiples individus) et que, d'autre part, les perturbations multiples (résistances à l'entrée dans le travail, interruptions internes ou externes, décrochages...) sont le lot commun de toute activité d'enseignement ou d'apprentissage ?

Un autre problème méthodologique très important concerne les difficultés pour parvenir à déterminer quels sont les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves (Bru, Altet, & Blanchard-Laville, 2004 ; Mercier & Buty, 2004).

Enfin, la dernière question que nous soulèverons ici concerne la valeur didactique des activités des élèves, c'est-à-dire leur pertinence sur le plan des apprentissages disciplinaires. En effet, cette valeur ne peut être réduite à la conformité des activités avec les attentes du maître ou à la note obtenue. De fait, une activité, même sollicitée par le maître, peut être jugée peu pertinente en termes d'apprentissages au regard des connaissances didactiques : c'est le cas de certaines formes de dictée, par exemple. Inversement, une activité non sollicitée par le maître, voire interdite, peut être source d'apprentissages : c'est le cas parfois, par exemple avec la rédaction d'« anti-sèches » en vue d'un examen. Cela pose donc la question des *effets* de ce que font les élèves (Reuter, 2005a, 2011), effets qui ne sauraient être réduits aux seules conséquences institutionnelles des activités (la note obtenue, par exemple).

Quelques références

- Artigue Michèle (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Bru Marc, Altet Marguerite, & Blanchard-Laville Claudine (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.
- Johsua Samuel & Félix Christine (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, 141, 89-97.
- Reuter Yves (2005a). Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique. *Les Cahiers Théodile*, 6, 33-40.
- Sensevy Gérard & Mercier Alain (dir.) (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Zakhartchouk Jean-Michel (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CRDP d'Amiens.

Relations possibles avec d'autres concepts :

Apprentissages ; Didactique professionnelle ; Enseignement.

APPRENTISSAGES

Premier éclairage

Pour nombre de disciplines de recherche travaillant sur l'éducation et/ou l'école, la question des apprentissages est fondamentale. Les didactiques ne dérogent pas à la règle, bien au contraire. En effet, la question des apprentissages est centrale dans la mesure où ceux-ci sont considérés comme l'enjeu principal du fonctionnement des systèmes didactiques. Il convient cependant de préciser que la notion d'apprentissage(s) peut recouvrir au moins deux significations distinctes : celle des mécanismes d'appropriation (l'apprentissage est alors considéré comme un processus) et celle des résultats de ce processus (les apprentissages sont alors considérés comme des acquisitions effectuées).

Les didactiques prennent en compte ces deux significations en référant les apprentissages à des contenus déterminés et à des disciplines (ou à des « éducations à »). Il s'agit d'appréhender ce qui s'apprend et comment, ce qui permet ou ce qui entrave le processus d'appropriation et en quoi les contenus et les disciplines spécifient les apprentissages.

Pour aller plus loin

Les didactiques se sont principalement intéressées jusqu'à présent aux apprentissages de contenus, spécifiés disciplinairement, au sein de l'école, essentiellement dans des situations intentionnelles et formalisées d'enseignement. À la différence donc des autres disciplines de recherche sur l'éducation (psychologie, sociologie, ethnologie, histoire...), qui étudient des apprentissages de contenus divers, dans des lieux sociaux variés et selon de multiples modalités : apprentissages non formels et non programmés du quotidien (apprendre à parler, à marcher...) ou apprentissages scolaires non spécifiés disciplinairement (écouter l'enseignant, lever le doigt pour prendre la parole...).

Dans le cadre didactique, les apprentissages sont prévus, organisés et guidés (voir ce qui concerne les curricula, les consignes, les manuels, le fonctionnement de

l'enseignement...), au moins lorsqu'on les étudie dans une démarche pédagogique classique. Ils sont contraints par les modalités de fonctionnement de l'enseignant, le moment du cursus, la dimension langagière (notamment écrite), le poids de l'évaluation...

Les didactiques ont étudié les différents types de contenus à apprendre selon les disciplines : savoirs plus ou moins langagiers et plus ou moins stabilisés, compétences plus ou moins ouvertes (de la réponse unique à la créativité), « rapports à », gestes sociaux... en essayant de comprendre comment ces catégories de contenus donnent forme à l'enseignement et aux apprentissages. Elles ont aussi étudié les relations entre disciplines et démarches d'apprentissage. Par exemple, les raisons pour lesquelles les disciplines privilégient certaines démarches d'apprentissage plus que d'autres : les problèmes en mathématiques, la démarche d'investigation en sciences... Elles ont aussi tenté de préciser ce qui s'apprend dans certains dispositifs qui se sont développés ces dernières années : les débats, qu'ils soient à visée philosophique ou non (Dias-Chiaruttini, 2015 ; Tozzi, 2007). Elles se sont intéressées aux conceptions des élèves quant aux processus d'apprentissage, mettant ainsi au jour, par exemple, les distinctions que les élèves effectuent quant au fait que dans certaines disciplines, selon eux, il s'agit plutôt de comprendre alors que dans d'autres il s'agit plutôt d'apprendre par cœur (Ordonez-Pichetti, 2016). Elles ont aussi essayé de préciser les obstacles aux apprentissages qui peuvent être multiples : complexité de certains contenus, modalités de l'enseignement (implicites, malentendus...). Elles ont encore étudié les relations entre ces contenus et ce que les élèves peuvent pratiquer à l'extérieur de l'école (par exemple, en matière de musique, de dessin ou de sports) et comment cela peut peser sur leur approche de ces contenus, soit en donnant du goût pour certaines matières, soit en les considérant comme inutiles à l'école.

Il convient cependant de remarquer que les didactiques, en relation avec la sociologie, ont élargi l'empan de leurs recherches qui portent de plus en plus sur le travail à la maison (Kakpo, 2012 ; Rayou, 2009), ce que Johsua et Félix (2002) ont appelé le *système didactique auxiliaire* par rapport au *système didactique principal* (interne à la classe), et se sont aussi intéressées de plus en plus à d'autres lieux sociaux (musées, conservatoires, clubs de sport) et aux relations entre ce qui s'y apprend et ce qui s'apprend à l'école (Cohen-Azria & Dias-Chiaruttini, 2015).

Questions et débats

Les questions liées aux apprentissages sont multiples. Nous n'en retiendrons que quelques-unes ici et trop brièvement sans doute.

La première question, fondamentale, porte sur ce qu'on appelle « apprentissages », au-delà de la définition liminaire et minimale que nous avons proposée. Il convient de reconnaître que les définitions, souvent implicites, varient fortement dans les travaux des didacticiens, allant de l'acquisition de savoirs, de savoir-faire ou de compétences jusqu'aux changements dans les manières d'agir, de penser et de discourir, voire à la transformation de la totalité du sujet, en passant par le fait de comprendre, de surmonter des obstacles épistémologiques (Migne, 1969), de passer de concepts quotidiens à des concepts scientifiques, ou encore de s'approprier une autre culture...

Ces questions ne sont pas sans conséquence pour l'évaluation. Comment évaluer les apprentissages ? En tant que résultats ? En tant que processus ? Sous quelle(s) forme(s), sachant que les réponses des élèves peuvent varier selon les situations et les consignes ? Cela n'est pas sans rapport non plus avec le moment choisi pour cette évaluation : immédiat (après une séquence d'apprentissage) ou différé (de quelques semaines à quelques mois). En effet, à partir de quel moment peut-on dire qu'un contenu a été acquis sachant que, bien souvent, les résultats sont variables dans le temps (voir, par exemple, les oublis après les examens ou les concours ou, à l'inverse, les blocages durant la situation d'examen) ? Que considère-t-on comme des marques de l'apprentissage et comment les hiérarchise-t-on : restitution de contenus, résolution d'exercices (plus ou moins ouverts), capacité à reproduire une performance, capacité à transférer des habiletés dans des situations non étudiées auparavant, capacité à faire en se passant des autres, meilleure maîtrise des manières de dire disciplinaires (Jaubert, 2007), construction de formes de conscience disciplinaire plus claires et pertinentes ?...

Une autre question concerne ce qui peut être considéré comme un paradoxe. Bien que la question des apprentissages soit fondamentale, les didacticiens s'appuient très fortement sur des théories « externes » non spécifiées disciplinairement. En effet, bien souvent dans les écrits de didactiques, les références aux apprentissages sont plus d'ordre psychologique ou pédagogique que véritablement didactiques. Il est ainsi question de théories psychologiques (et beaucoup moins des travaux sociologiques ou ethnologiques) de l'apprentissage, essentiellement du constructivisme de Piaget ou du socio-constructivisme et de l'interactionnisme social de théoriciens qui lui ont succédé et qui ont en commun de porter l'accent sur la construction sociale des connaissances dans le cadre d'interactions plus ou moins dissymétriques (Doise & Mugny, 1981 ; Bruner, 1976/1983 ; Vygotski, 1931/1985). Une autre réflexion importante menée dans ce cadre porte sur les relations entre apprentissages et développement. Est-il nécessaire d'attendre un certain stade de développement pour introduire des contenus ou l'apprentissage de certains contenus favorise-t-il le développement (Bronckart, 2005 ; Brossard & Fijalkow,

2002, 2008; Friedrich, Hofstetter, & Schneuwly, 2013)? Outre ces références aux théories psychologiques, on peut aussi trouver dans les écrits des didacticiens des références à des théorisations pédagogiques qui, par exemple, opposent une pédagogie magistrale traditionnelle fondée sur le guidage fort de l'enseignant, la concurrence entre les élèves, la mémorisation... et des pédagogies dites actives qui portent l'accent sur le travail en groupes, la coopération (Connac, 2017; Reuter, 2021), une autonomie plus grande des élèves, des situations de travail plus diversifiées...

Si le recours à des théories «externes» semble difficilement contournable, il reste néanmoins aux didactiques à préciser comment les modèles psychologiques et pédagogiques d'apprentissage peuvent être spécifiés par les contenus et ce qu'il y a de commun ou de spécifique dans les divers apprentissages disciplinaires. Si, par exemple, la coopération est structurellement attachée à certains sports d'équipe, ce n'est pas le cas dans d'autres domaines. Quelles sont les références, implicites ou explicites, des didacticiens aux théories de l'apprentissage et quelles sont les raisons de leurs préférences? De quelle manière ces références pèsent-elles dans les choix des démarches et des évaluations? Complémentairement, de quelle manière les démarches pédagogiques (démarche de projet, interdisciplinarité...) «pèsent-elles» sur les contenus (leur choix, leur mode de mise en place dans la classe), leurs relations, les relations entre les disciplines et, *in fine*, sur les apprentissages?

Il n'en demeure pas moins vrai – au-delà de ces questions – que les didactiques semblent s'accorder à l'heure actuelle sur certains fonctionnements et certaines conditions des apprentissages repris de ces modèles: la non-linéarité des apprentissages (ce qui implique piétinements, régressions, déséquilibres, possibilités d'erreurs, rectifications...), le fait de pouvoir relier les apprentissages à du «déjà là», l'importance du sens des apprentissages pour les sujets...

Nous mentionnerons encore un autre débat – souvent implicite, lui aussi – qui concerne les relations entre enseignement et apprentissages avec des positions différentes chez les didacticiens. Ainsi, les tenants de l'action conjointe en didactique (Mercier & Sensevy, 2007; Sensevy, 2011) insistent sur les conjonctions: «[...] professeurs et élèves ont un but commun: l'apprentissage par l'élève d'un savoir» (Collectif didactique pour enseigner, 2019, p. 591). D'autres chercheurs, en revanche, soulignent la complexité des relations entre enseignement, travail des élèves et apprentissages (Bru, Altet, & Blanchard-Laville, 2004), voire sur les disjonctions entre enseignement et apprentissages (Reuter, à paraître), disjonctions qui peuvent être dues aux différences entre les deux processus, à la diversité des élèves, aux résistances de certains d'entre eux...

D'autres questions portent sur les relations entre disciplines, programmation, formalisation, explicitation et effets d'apprentissages. Par exemple, qu'en est-il des apprentissages informels au sein de la classe: ceux qui passent par l'entraide plus

ou moins autorisée entre élèves, ceux qui ne portent pas sur le contenu explicite du cours (telle manière de parler ou de s'habiller chez l'enseignant)? Les apprentissages non spécifiquement disciplinaires mais qui passent aussi par les disciplines (les modalités du dialogue scolaire, la prise de notes...) échappent-ils aux questionnements didactiques? Comment se situent les didactiques face à la question des compétences dites psycho-sociales (résolution de problèmes, prise de décision, communication efficace, connaissance de soi, empathie pour les autres, gestion des émotions...)? Et, sachant qu'un contenu, même s'il réfère de manière dominante à une discipline (la lecture, le récit...), est rarement l'apanage d'une seule discipline (Astolfi, 2008), comment s'articulent les spécificités disciplinaires pour aider ou entraver les acquisitions et leurs variations disciplinaires?

Quelques références

- Bronckart Jean-Paul (2005). Développement, compétences et capacités d'action des élèves. Dans Jean-Louis Chiss, Jacques David, & Yves Reuter (dir.), *Didactique du français: fondements d'une discipline* (pp. 135-148). Bruxelles: De Boeck.
- Brossard Michel & Fijalkow Jacques (dir.) (2008). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- Bru Marc, Altet Marguerite, Blanchard-Laville Claudine (2004). À la recherche des caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.
- Cohen-Azria Cora & Dias-Chiaruttini Ana (2015). Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au musée: questions méthodologiques. Dans Bertrand Daunay, Cédric Fluckiger, & Rouba Hassan (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissages: approches didactiques* (pp. 161-175). Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.
- Jaubert Martine (2007). *Langage et construction des connaissances à l'école: un exemple en sciences*. Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.
- Johsua Samuel & Félix Christine (2002). Le travail des élèves à la maison: une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, 141, 89-97.

Relations possibles avec d'autres concepts:

Activités – Pratiques; Enseignement; Évaluation.

CHRONOGENÈSE

Premier éclairage

La chronogenèse (du savoir ou du cours, selon les auteurs) rend compte à la fois de l'ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronologique – le défilé – des objets de savoir et du résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation chronologique de ces objets de savoir. Ainsi, certaines décisions de l'enseignant (présenter telle notion avant telle autre, prévoir une séquence longue, faire des rappels...) tout autant que certaines des actions des élèves ((s')interroger, proposer des reformulations...) sont entendues en tant qu'opérations de chronogenèse. C'est par conséquent la question de la *temporalité* de la relation didactique (*chronos* signifie temps) qui est ici abordée.

Pour aller plus loin

Ce néologisme a été forgé et utilisé tout d'abord dans le champ de la linguistique par Gustave Guillaume pour désigner les opérations mentales produisant une organisation chronologique des éléments du discours. Il a été introduit en didactique des mathématiques par Yves Chevallard (1985/1991) dans le cadre de l'étude de la *transposition didactique*.

La problématique initiale qui a fait émerger ce concept est celle de l'étude des conditions d'instauration et de maintien de la relation didactique. Chevallard définit dans ce cadre la chronogenèse du savoir (ainsi que la *topogenèse* qui renvoie au système des positions) comme l'une des *contraintes* qui pèsent sur le fonctionnement du système didactique. En effet, selon cet auteur, une des caractéristiques du fonctionnement de ce système est qu'enseignant et élèves n'ont pas la même relation temporelle au savoir : le premier peut anticiper le déroulement chronologique des objets de savoir tandis que les seconds ne le peuvent pas.

Un des premiers intérêts de cette notion, toujours dans le cadre théorique évoqué, est par conséquent de permettre de penser que le temps de l'enseignement (celui qui est induit par le défilé des objets de savoir organisé par l'enseignant) n'est pas le temps de

l'apprentissage : la chronogenèse programmée par l'enseignant ne coïncide pas avec la construction des savoirs par les élèves. Mais cette absence de coïncidence ne peut pas être réduite à un simple décalage temporel. Le temps didactique instauré par l'enseignant lui permet de mettre en scène et de différencier des savoirs « anciens » et des savoirs « nouveaux ». Cependant, la dissymétrie des positions des élèves et des enseignants par rapport à la chronogenèse fait apparaître alors cela comme une fiction, fiction sans doute nécessaire à la survie de la relation didactique : l'enseignant « fait comme si » tous les élèves avaient appris la même chose et au même instant. Cela permet d'expliquer, entre autres, l'apparition de phénomènes qui manifestent une compréhension très décalée temporellement, « après coup », de certains élèves et le sentiment de surprise des enseignants qui en résulte.

Un autre intérêt que présente la notion de chronogenèse est l'exploration de la spécificité du rapport temporel des élèves aux objets de savoir selon les disciplines scolaires. Ainsi, Henri Go et Gérard Sensevy (2004, p. 3) montrent que ce rapport est particulier en philosophie, en ce qu'il est marqué par la « nécessité » de l'oubli temporaire des savoirs précédemment abordés, ce qui n'est pas le cas dans d'autres disciplines scolaires. L'étrangeté des textes, la diversité des thèmes abordés dans les classes de philosophie expliquent peut-être ces difficultés d'élèves à se souvenir des cours antérieurs : l'élaboration d'une *mémoire didactique* (Brousseau & Centeno, 1991 ; Matheron, 2001) serait ainsi un pari difficile à tenir pour un enseignant de cette discipline scolaire. Le concept de *mémoire didactique* se trouve alors relié à celui de chronogenèse, dans la mesure où tous les deux éclairent la dimension temporelle des rapports aux contenus.

Cette notion est aussi convoquée sur le plan méthodologique pour repérer les décisions de l'enseignant concernant l'organisation et l'articulation des temps de l'enseignement et de l'apprentissage. Plus particulièrement des chercheurs de diverses didactiques disciplinaires essaient de pointer soit les macro-décisions de l'enseignant (la planification de plusieurs séquences, le choix des tâches à réaliser...), soit ses micro-décisions (les injonctions du type « attends/continue/on y reviendra plus tard »), qui sont autant de moyens d'accélération ou de ralentissement du temps didactique. La notion de chronogenèse est alors utilisée pour étudier toutes ces actions qui ont un effet sur l'organisation temporelle des objets de savoir. Ce relevé d'actions signifiantes a notamment pour but la construction de modèles destinés à rendre compte des actions des enseignants.

Depuis, ce concept a largement été repris non seulement dans les études qui se sont intéressées à la compréhension des actions de l'enseignant, mais aussi à la compréhension des actions de l'élève. Ainsi Jean-Pierre Cuq parle-t-il de ce « transfert de responsabilité dans la gestion du temps de l'apprentissage » de l'enseignant vers l'élève, en FLE, en soulignant :

« que la part consacrée à la relation directe enseignant-apprenant est ramenée à ce qui est jugé comme le minimum indispensable et, à l'inverse, une part de plus en plus importante est laissée à l'initiative de l'apprenant, par des compléments d'études ultérieurs de type immersif ou par des travaux personnels de type traditionnel ou informatisés. Ce transfert de temps placé hors de la responsabilité de l'enseignant, c'est-à-dire hors de la chronogenèse telle que la décrivent Chevallard et Mercier, a-t-il la même puissance transformatrice des connaissances en savoirs ? Rien n'est moins sûr. » (Cuq, 2014, p. 10)

Questions et débats

Ce concept de chronogenèse s'inscrit dans la question des temps des enseignements et des apprentissages, qui a donné lieu à de nombreuses études qui dépassent le cadre didactique. À ce sujet, Marie-Pierre Chopin (2010) met en évidence un partage de ces recherches selon la décision théorique de construire ces temporalités comme indépendantes ou au contraire comme irrémédiablement liées. Très nettement, les cadres théoriques actuels en didactiques posent cette dépendance entre enseignement et apprentissages.

Mais ce faisant, ils supposent et exacerbent donc la dichotomie entre actions de l'enseignant et actions de l'élève quant aux effets chronogénétiques, en posant – le plus souvent implicitement – que ce sont les actions de l'enseignant et elles seules qui gouvernent la chronogenèse. Certes, comme on l'a vu plus haut, la position différente par rapport à la chronogenèse peut expliquer certains problèmes de construction de sens des élèves. Mais on peut alors se demander s'il ne serait pas préférable, pour analyser ces effets, de prendre en compte les *interactions* entre les différents acteurs du système didactique plutôt que de considérer isolément les actions du maître et celles des élèves. Si, au travers des études menées, on peut ainsi avoir l'impression que c'est l'enseignant qui guide très fortement la chronogenèse, c'est aussi parce que certains dispositifs pédagogiques qui posent en principe et réalisent en pratique des co-constructions du temps didactique (élaborées conjointement par les élèves et par l'enseignant) sont encore trop méconnus : c'est le cas par exemple des dispositifs pédagogiques se réclamant de la pédagogie Freinet, où les avancées du temps didactique ne sont pas soumises à une programmation dépendante d'un programme officiel comme elles peuvent l'être dans des classes « ordinaires » mais dépendent plutôt du développement des recherches individuelles des élèves.

Enfin, la chronogenèse permet de poser la question des temporalités différentes qui régissent la relation didactique. Trois modes d'organisations de savoir au moins

peuvent être distingués : celle qui préside à la mise en texte du savoir (avant l'enseignement), celle qui permet de programmer le savoir à enseigner (dans la préparation de l'enseignant), celle qui actualise le savoir enseigné (dans le déroulement du cours). Ces trois organisations génèrent sans doute des ordres temporels différents, c'est du moins une hypothèse de travail pertinente qui semble à explorer.

Quelques références

- Chevallard Yves (1985/1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chopin Marie-Pierre (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 170, 87-110.
- Cuq Jean-Pierre (2014). Temps, espace et savoirs en didactique du FLE. *Intercâmbio*, 7, 6-20.
- Go Henri & Sensevy Gérard (2004). Qu'est-ce qu'un cours de philosophie? *Agora*, 8.
- Sensevy Gérard, Mercier Alain, & Schubauer-Leoni Maria-Louisa (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.

Relations possibles avec d'autres concepts :

Système didactique – Triangle didactique ; Topogénèse ; Transposition didactique.

COMMUNAUTÉ DISCURSIVE

Premier éclairage

Le concept de « communauté discursive scientifique scolaire » a été progressivement élaboré au sein de l'équipe de didactique de l'Université de Bordeaux 2 et de l'IUFM d'Aquitaine (Bernié, 2002; Jaubert, Rebière, & Bernié, 2003). Présenté d'abord comme une hypothèse de travail, ce concept n'a cessé d'être retravaillé et est maintenant établi et largement repris au sein des didactiques.

Ce concept est cependant relativement complexe dans la mesure où il peut subir certaines variations de signification. Il peut en effet désigner soit les classes elles-mêmes (quelles qu'elles soient), soit la construction d'un certain type de fonctionnement dans les classes, soit un type de regard porté sur le fonctionnement des classes (centré sur les relations entre le langage et les apprentissages). Mais ce qui unit ces différentes acceptions possibles est l'accent porté sur la classe vue comme un collectif (et non comme juxtaposition d'individus), le rôle du langage dans la construction des connaissances, la nécessité de construire un espace de coopération entre élèves et entre élèves et enseignant, l'importance des disciplines considérées comme des manières spécifiques de penser-agir-parler, le transfert au sein de la classe de rôles discursifs sociaux référés aux communautés de pratiques extrascolaires d'où seraient issus les contenus dont les élèves doivent s'emparer.

Il s'agit donc pour l'élève d'entrer dans une communauté (un collectif d'apprentissage), envisagée comme communauté discursive (ce qui renvoie au rôle fondamental du langage dans la construction des connaissances), plus précisément dans une communauté discursive scientifique (dans la mesure où ce qui s'y apprend est référé à des domaines de connaissances, voire à des communautés « savantes »), et plus précisément encore dans une communauté discursive scientifique scolaire (dans la mesure où, à la différence des communautés scientifiques qui peuvent servir de référence, il ne s'agit pas de *produire* des connaissances nouvelles, mais de *s'approprier des savoirs déjà existants* dans la culture de la société).

Pour aller plus loin

Le cadre théorique explicitement revendiqué est celui de l'interactionnisme social, hérité de Vygotski (1934/1985), selon lequel les élèves doivent s'approprier des savoirs et des outils élaborés hors d'eux dans l'histoire humaine et déposés dans la culture. Dans cette perspective, les apprentissages dépendent de la construction d'un espace de partage des significations au sein de la classe et l'accent est porté sur le rôle fondamental du langage dans la construction de connaissances.

La constitution de la classe comme communauté discursive est ainsi considérée, dans cette perspective, comme un outil pour optimiser le rôle du langage et la dynamique des situations de travail. En effet, l'équipe de Bordeaux défend l'hypothèse selon laquelle la construction de connaissances est facilitée si les élèves peuvent s'emparer de rôles sociaux et discursifs qui appartiennent aux communautés qui servent de référence aux contenus en jeu : ces rôles peuvent être ceux d'écrivains, de grammairiens, de critiques, de chercheurs en laboratoire... En d'autres termes, les situations d'apprentissage simulent les pratiques des communautés de référence et les élèves font comme s'ils étaient dans la posture des acteurs des communautés de référence. Il s'agit donc de s'emparer des manières de penser-agir-parler de ces communautés *via* l'appropriation de pratiques (par exemple, le recours à des documents divers, l'élaboration de questions et d'hypothèses, des débats et des controverses...). Il s'agit aussi de s'emparer de genres de discours propres à ces communautés de référence. Ces genres spécifiques ne sont plus les genres « premiers » du quotidien régis par l'immédiateté de l'action, mais des genres « seconds », régis par une distance réflexive et des normes plus complexes (Bakhtine, 1979/1984). L'appropriation progressive des postures discursives liées à ces rôles et à ces genres renvoie non seulement aux fonctionnements disciplinaires et aux rôles tenus dans les communautés de pratiques de référence mais aussi et indissociablement aux modes de gestion de l'« hétéroglossie ». Ce concept, employé en référence à Vygotski et à Bakhtine, porte l'accent sur la diversité des voix et des postures avec lesquelles l'élève doit composer : celles des usages quotidiens du langage, celles d'usages du langage dans d'autres disciplines, celles de la discipline scolaire au sein de laquelle il apprend, celle des documents qu'il rencontre. Apprendre à l'école nécessite donc dans ce cadre que l'élève se constitue (« s'institue ») comme sujet « scientifique-scolaire » dans telle ou telle communauté disciplinaire scolaire, « secondarise » ses pratiques langagières et orchestre la multiplicité des voix auxquelles il est confronté.

Questions et débats

La notion de communauté discursive engage en fait, plus ou moins explicitement, de nombreux éléments de débats avec d'autres courants en didactiques.

Ainsi, cette conception de l'enseignement et des apprentissages est en rupture non seulement avec des pratiques traditionnelles d'enseignement (leçons, exercices...) mais aussi avec d'autres pratiques, telles les séquences, prônées par certains didacticiens. En effet, il s'agit, dans le cadre des communautés discursives, d'un travail d'apprentissage conçu sur la durée : l'appropriation de ces manières d'agir-penser-parler nécessite un temps long. De façon complémentaire, il en est de même pour l'*analyse* de ce qui se passe dans l'enseignement et les apprentissages, pour l'appréhension des « bougés » éventuels des élèves. Cela est illustré notamment par le travail de Martine Jaubert (2007) qui a étudié en classe de CM2 la construction par les élèves, pendant plusieurs mois, des échanges intra-utérins. Ces analyses peuvent donc difficilement concerner des micro-séquences isolées.

La rupture est aussi revendiquée avec des conceptions didactiques centrées sur des théories des objets (des textes par exemple), selon lesquelles il faudrait enseigner des genres « formels » (interviews radiophoniques, exposés...) et pour lesquelles les problèmes des élèves tiendraient aux difficultés à maîtriser des modèles textuels. Dans le cadre des communautés discursives, les problèmes des élèves sont compris comme des difficultés à s'inscrire dans un champ disciplinaire donné, à gérer l'hétéroglossie (à l'« orchestrer »), à s'approprier un positionnement énonciatif constituant l'élève en sujet scientifique scolaire, en membre d'une communauté transposée à l'école et à secondariser son discours. Il convient ici de préciser qu'à la différence de certains emplois en sociologie qui fonctionnent sur une opposition binaire et tranchée entre genres premiers et genres seconds, la *secondarisation* est comprise comme un *processus* qui fait passer d'usages quotidiens du langage à des usages seconds, mieux structurés disciplinairement. De plus, dans ce cadre, la notion de progression est considérée comme peu pertinente pour rendre compte de la temporalité et des formes des apprentissages. En conséquence, l'accent est plutôt porté sur des réorganisations, parfois brusques et imprévisibles, des modes de fonctionnement cognitifs. Ces réorganisations, en relation avec les affects, incluent des moments de tâtonnements, de piétinements, de régressions... On conçoit alors, à la différence avec d'autres courants didactiques, l'importance accordée à la pédagogie : actions de l'enseignant, gestes, situations... L'activité enseignante est fondamentale dans la mesure où elle élabore des situations d'apprentissage susceptibles d'entraîner la réorganisation des capacités des élèves au sein de la « zone proximale de développement » (Vygotski), considérée comme une zone de turbulences et de

prises en tension entre « concepts spontanés » (les notions acquises dans les activités de la vie quotidienne) et « concepts scientifiques ».

Il n'en demeure pas moins que nombre de questions concernant ces thèses méritent d'être débattues. Ainsi, la notion même de discipline, dans cette approche, reste à préciser. Par exemple, en français, parler de « communauté littéraire » ou de « communauté grammaticale », ainsi que le fait l'équipe de Bordeaux, entraîne le risque de faire perdre son unité à la discipline scolaire « français » et pose problème, en tout cas pour penser la cohérence (voire le « décloisonnement ») de la discipline « français », qui doit articuler l'enseignement des contenus relevant de diverses disciplines de référence (Daunay, 2005). Cela pose aussi problème dans la mesure où les communautés dites de référence peuvent être « non scientifiques » (producteurs-récepteurs de littérature, critiques littéraires...). Il convient alors de réfléchir à la pertinence des postures et des connaissances qui y circulent pour des apprentissages scolaires.

Il reste aussi à préciser les différences entre les manières de se référer aux communautés discursives disciplinaires savantes selon les moments du cursus scolaire. En effet, comment se différencie, selon les niveaux (maternelle, élémentaire, secondaire...), la référenciation à une communauté discursive scientifique au sein de la classe ?

Et aussi, et cela n'est que peu évoqué, comment faire connaître les fonctionnements de ces communautés aux élèves sans les simplifier à outrance, voire sans occulter leurs différences historiques de fonctionnement, ce qui serait pour le moins paradoxal dans une perspective qui se revendique comme sociohistorique ?

Quelques références

- Bernié Jean-Paul (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Cariou Didier, Cou Pascale, & Cozic Jeanne (2018). Écrire en histoire au CE2. Orchestration de l'hétéroglossie et construction des savoirs historiques. *Recherches en didactiques*, 25, 9-26.
- Coulange Lalina, Jaubert Martine, & Lhoste Yann (dir.) (à paraître). *Les communautés discursives disciplinaires scolaires. Apports aux recherches en didactiques. Hommage à Jean-Paul Bernié*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Jaubert Martine (2007). *Langage et construction des connaissances à l'école : un exemple en sciences*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Jaubert Martine, Rebière Maryse, & Bernié Jean-Paul (2003). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? *Les Cahiers Théodile*, 4, 51-80.

Souplet Catherine (2013). Communauté discursive scolaire disciplinaire et analyse comparée de productions langagières orales. Dans Bertrand Daunay, Yves Reuter, & Antoine Thépaut (dir.), *Les contenus disciplinaires: approches comparatistes* (pp. 109-121). Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Relations possibles avec d'autres concepts :

Disciplines scolaires; Genres; Pratiques langagières.

Un manuel de formation incontournable

Outil d'initiation aux didactiques, ce traité en présente les notions et concepts les plus importants. Chacun d'eux fait l'objet d'une présentation synthétique accompagnée des questions qu'il éclaire, des débats qu'il génère et d'une brève bibliographie de travail

Ce livre s'adresse à différents publics :

- > les **étudiants**, qu'ils se destinent aux professions de l'enseignement ou de la formation et préparent des concours de recrutement ou qu'ils suivent des enseignements de didactique au sein de divers cursus ;
- > les **formateurs** qui peuvent s'y appuyer pour nourrir leur cours ;
- > les **chercheurs** qui souhaitent mieux comprendre les spécificités des didactiques ;
- > il peut encore être utile aux **professionnels de l'éducation et à tous ceux qui s'intéressent à l'école** : ils y trouveront des informations quant aux concepts utilisés qui tendent à se diffuser dans divers domaines de formation (*contrat didactique, transposition didactique...*) ou quant à tel emploi spécifique de notions plus courantes (*enseignement, apprentissages...*).

Trois outils complètent cet ouvrage :

- > un **index** de notions complémentaires,
- > une **liste** de revues, associations et sites didactiques,
- > une **bibliographie générale**, comprenant plus de huit cents titres dans les différentes didactiques, permettant ainsi à chacun d'aller plus loin, en fonction de ses besoins et de ses intérêts.

Les **trois auteur.e.s** sont des spécialistes des didactiques. **Cora Cohen-Azria**, didacticienne des sciences et **Yves Reuter**, didacticien du français, appartiennent au laboratoire CIREL (équipe Théodile) de l'Université de Lille. **Dominique Lahanier-Reuter**, didacticienne des mathématiques, est membre du LACES de l'Université de Bordeaux.

