

Université de Provence - Département des sciences de l'éducation

Licence 2011-2012

UE SC EE2 : Théorie de l'apprentissage et didactique pluridisciplinaire

Responsables : Yves Chevallard & Caroline Ladage

y.chevallard@free.fr & <http://yves.chevallard.online.fr>

DIDACTIQUE FONDAMENTALE

Module 2 : Questions de cours

Dernière mise à jour : 7 décembre 2011

Liste des questions

Leçon 1

QC₁. De quelles réalités sociales et culturelles contrastées l'emploi du mot *didactique* témoigne-t-il dans l'histoire des sociétés européennes ?

QC₂. Comment peut-on définir *le* didactique ? Quels exemples de gestes didactiques peut-on donner ?

QC₃. Comment peut-on définir *la* (science) didactique ?

QC₄. Que signifie l'affirmation selon laquelle « toute science peut être regardée comme vouée à l'étude, à des fins de connaissance *et* d'action, de certains types *de conditions et de contraintes* qui concourent à déterminer la vie des sociétés » ? Quel exemple peut-on donner à propos des mathématiques ?

QC₅. En quoi peut-on dire que « la didactique est une science comme les autres » ?

QC₆. Quelle distinction fait-on, en théorie anthropologique du didactique, entre *conditions* et *contraintes* ?

QC₇. Peut-on dire que « le didactique est coextensif à la diffusion des connaissances » ? Pourquoi ? Quel exemple peut-on donner pour éclairer cette réponse ?

Leçon 2

QC₈. Qu'appelle-t-on *échelle des niveaux de codétermination didactique* ? En quoi celle-ci manifeste-t-elle l'ambition d'une théorie du didactique à être une théorie *anthropologique* du didactique ? Comment illustrer sur un exemple mathématique la prise en considération de cette échelle pour expliquer des faits d'apprentissage ou de non-apprentissage ?

QC₉. Quels arguments peuvent justifier que l'on parle de *la* didactique et pas seulement de la didactique de l'histoire, de la didactique des mathématiques, de la didactique du français, etc. ?

QC₁₀. Qu'appelle-t-on *refoulement du didactique* ? En quoi ce phénomène est-il lié à la mise en avant du *pédagogique* ? À la *péjoration du didactique* ?

QC₁₁. Qu'est-ce qu'un *système didactique* ? Quels exemples de systèmes didactiques peut-on donner ?

QC₁₂. Qu'est-ce qu'une *association* de systèmes didactiques ? Quels types de systèmes didactiques peut-on y distinguer ? Quels exemples peut-on donner de telles associations ?

QC₁₃. En quoi peut-on parler de la *fragilité* du didactique ? Comment illustrer cette notion ?

QC₁₄. L'analyse du fonctionnement d'un système didactique $S(X ; Y ; \heartsuit)$ peut conduire à examiner les questions suivantes :

- Qu'est-ce que X aura-t-il pu apprendre, à court ou moyen terme, du fait du fonctionnement de $S(X ; Y ; \heartsuit)$?
- Qu'est-ce que Y et certains environnements éventuels de $S(X ; Y ; \heartsuit)$ auront-ils pu apprendre, à court ou moyen terme, du fait du fonctionnement de $S(X ; Y ; \heartsuit)$?
- Quels changements le fonctionnement de $S(X ; Y ; \heartsuit)$ a-t-il pu apporter dans les conditions et les contraintes gouvernant son fonctionnement ultérieur ?

Que faut-il entendre par là ?

QC₁₅. Certains auteurs ont parlé de *mathétique*. De quoi s'agit-il ? Qu'est-ce qui explique la proximité apparente du mot avec celui de *mathématique* ? En quoi peut-on dire que la didactique inclut une mathétique ?

Leçon 3

QC₁₆. Quelle est la fonction d'un modèle didactique de référence ? Quels en sont les points de départs ?

QC₁₇. Quel lien existe-t-il entre la notion de groupe d'étude et la notion de système didactique ?

QC₁₈. Que signifie étudier une question *Q* ? Comment cela s'exprime-t-il à travers le « schéma herbartien réduit » ?

QC₁₉. Qu'est-ce que le schéma herbartien semi-développé ? Comment peut-on illustrer la notion de milieu pour l'étude (ou milieu didactique) à propos de l'étude de la question *Q* suivante : « Comment calculer le prix hors TVA d'un bien dont on connaît le prix TVA incluse ? »

QC₂₀. Comment le schéma herbartien semi-développé permet-il de représenter l'activité d'une classe scolaire censée étudier une question *Q* et où le professeur impose pour réponse de la classe à cette question une réponse qu'il a personnellement élaborée hors de la classe ?

QC₂₁. Quels changements résultent de l'introduction en didactique du vocabulaire de l'enquête (sur une question *Q*) à côté du vocabulaire de l'étude (de la question *Q*) ?

QC₂₂. Quels éléments possibles du milieu pour l'étude le passage du schéma herbartien semi-développé au schéma herbartien développé met-il en évidence ? Comment cela peut-il être illustré à propos de l'étude de la question *Q* suivante : « Comment calculer le prix hors TVA d'un bien dont on connaît le prix TVA incluse ? »

QC₂₃. Comment décrire l'étude d'une œuvre *O* lorsqu'elle n'est pas finalisée par l'enquête sur une question *Q* ? Quelles critiques générales peut-on adresser à une telle étude non finalisée ?

Quelles conséquences peut avoir sur une œuvre *O* le fait qu'elle ne soit pas étudiée de manière finalisée ?

QC₂₄. Qu'appelle-t-on dialectique du sujet et du hors sujet ?

QC₂₅. Qu'appelle-t-on dialectique du parachutiste et du truffier ?

QC₂₆. Qu'appelle-t-on dialectique des boîtes noires et des boîtes claires ?

QC₂₇. Qu'appelle-t-on dialectique des médias et des milieux ?

QC₂₈. Qu'appelle-t-on dialectique de l'excription et de l'inscription ?

QC₂₉. Qu'appelle-t-on dialectique de la diffusion et de la réception ?

QC₃₀. Qu'appelle-t-on dialectique de l'étude et de la recherche ?

QC₃₁. Qu'appelle-t-on dialectique de l'autonomie et de la synnomie ?

Leçon 4

QC₃₂. En quoi consiste l'opération conduisant à réaliser une « analytique didactique » d'une œuvre *O* ? À quoi conduit-elle ? Quel exemple peut-on donner dans le cas où l'œuvre *O* est « les mathématiques » ? Que sont les quatre principaux niveaux en lesquels l'opération d'analytique didactique se réalise généralement s'agissant d'une discipline scolaire ? Que sont les effets de l'analytique didactique d'une œuvre quant aux questions en l'étude desquelles peut se décliner l'étude de *O* ?

QC₃₃. Qu'est-ce qu'un type de tâches *T* ? Qu'est-ce qu'une tâche d'un type *T* donné ? Qu'appelle-t-on genre de tâches ? Quelle relation cette notion entretient-elle avec la notion de type de tâches ? En quoi une institution définit-elle à sa façon l'extension d'un type de tâches donné ? Comment peut-on illustrer cela à propos du type de tâches consistant à résoudre une équation du second degré ?

QC₃₄. Étant donné un type de tâches T , que désigne la notation Q_T ? Que signifie le schéma formel suivant : $S(X ; Y ; Q_T) \rightsquigarrow \tau_T$? Pourquoi utilise-t-on ici la lettre grecque tau ?

QC₃₅. En certains domaines, pour communiquer une technique, il est usuel d'en fournir une description écrite. Quels exemples familiers peut-on donner de cet usage ? Pourquoi peut-on dire, malgré cela, qu'une technique « est une réalité littéralement *indicible* » ?

QC₃₆. Qu'est-ce que la dialectique des types de tâches et des techniques ? Quel est le lien de cette dialectique avec la notion de type de tâches problématique ? Quel exemple peut-on donner de tout cela à propos de la résolution des équations du second degré ?

QC₃₇. Dans une institution donnée, quelles difficultés peut créer l'existence de plusieurs techniques pour réaliser les tâches d'un type T déterminé ? À l'opposé, que permet l'existence d'une technique unique relativement à un type de tâches T au sein d'une institution donnée ? En quoi les difficultés liées à la coprésence de techniques différentes peuvent-elles surgir dans les contacts entre les acteurs de deux institutions distinctes ?

QC₃₈. Quel destin attend généralement, dans une institution donnée, une technique qui y a été nouvellement introduite ? Quel lien peut-on voir entre ce destin et le phénomène de refoulement du didactique ?

QC₃₉. Que signifie l'affirmation selon laquelle les techniques du corps sont – selon l'expression de Marcel Mauss – des « idiosyncrasies sociales » ? Quels exemples de telles techniques Mauss donne-t-il ?

QC₄₀. En quoi peut-on dire que, pour saisir le didactique qui fut à l'origine de ce qui semble aujourd'hui naturel, le didacticien doit apprendre à reproblématiser le monde institutionnel ?

Leçon 5

QC₄₁. On considère un bloc pratico-technique $\Pi = [T / \tau]$. Pourquoi ce bloc est-il désigné par la lettre Π ? En quoi la dénomination de *bloc* est-elle justifiée ? Qu'est-ce qu'une technologie de la technique τ (ou du bloc Π) ? Pourquoi une telle technologie est-elle notée par la lettre grecque θ ?

QC₄₂. Étant donné un bloc pratico-technique $\Pi = [T / \tau]$, que désigne la notation Q_{Π} ? Comment pourrait-on compléter le schéma suivant : $S(X ; Y ; Q_{\Pi}) \rightsquigarrow \dots$? Pourquoi ?

QC₄₃. Dans la notation $\Lambda = [\theta / \Theta]$, où θ est une technologie relative à un certain bloc pratico-technique $\Pi = [T / \tau]$, que désigne la lettre grecque Θ ? Quel nom donne-t-on au bloc $[\theta / \Theta]$? Pourquoi le désigne-t-on par la lettre grecque Λ ?

QC₄₄. Étant donné un type de tâches T , qu'est-ce qu'une praxéologie formée autour de T ? Comment la notion de praxéologie permet-elle de définir la science didactique ?

QC₄₅. Qu'est-ce que faire une analyse praxéologique d'une situation sociale ? En quoi la capacité à mener à bien une telle analyse est-elle utile au didacticien ? Au citoyen en général ?

QC₄₆. Pourquoi dit-on d'une praxéologie $[T / \tau / \theta / \Theta]$ qu'elle est ponctuelle ? Que désigne-t-on sous les noms de praxéologie locale et de praxéologie régionale ?

QC₄₇. Dans beaucoup de praxéologies, on peut mettre en évidence diverses lacunes ou anomalies technologiques. Quel exemple peut-on donner de cela en matière de physique des leviers, telle que celle-ci est présentée aux candidats au professorat des écoles ?

QC₄₈. Que peut-on appeler « bricolage praxéologique » ? Quel exemple peut-on donner d'un tel bricolage en matière culinaire ?

Leçon 6

QC₄₉. Qu'appelle-t-on « systèmes didactiques furtifs » (SDF) ? Quels exemples peut-on en donner ?

QC₅₀. Quelles différences existe-t-il entre « systèmes didactiques furtifs » et systèmes didactiques officiellement associés à un stage de formation ?

QC₅₁. Quel lien existe-t-il en français entre « montrer » et « enseigner » ? Le verbe anglais *to teach* a-t-il un lien avec l'idée de « montrer » (quelque chose à quelqu'un) ? Lequel ?

QC₅₂. Quelles métaphores dynamico-spatiales y a-t-il, en français, à l'arrière-plan du verbe *expliquer* et de l'adjectif *explicite* ? Qu'en est-il, en anglais, s'agissant du verbe *to explain* et de l'adjectif *explicit* ?

QC₅₃. Quels types de composantes praxéologiques vise généralement ou préférentiellement le geste consistant à *montrer*, à *écrire*, à *expliciter* ou à *expliquer* ? Qu'appelle-t-on « amuïssement technologique » ?

QC₅₄. D'une institution dans laquelle manque un langage adéquat (et partagé) pour décrire, expliciter et expliquer les praxéologies mises en œuvre, d'Alembert a pu écrire que ses acteurs parviennent à se comprendre « beaucoup plus par le retour des conjonctures que par l'usage des termes », avant de conclure : « Dans un atelier c'est le moment qui parle, et non l'artiste. » Que doit-on entendre par là ?

QC₅₅. Qu'appelle-t-on *exposé* relatif à (ou : sur) une œuvre ? Quel(s) exemple(s) peut-on donner ? En quoi peut-on dire qu'un exposé (ou un ensemble d'exposés) sur une œuvre complète la pratique de la simple *deixis* pour « montrer » cette œuvre ?

QC₅₆. Qu'est-ce qu'une société orale primaire ? Comment une élaboration discursive de quelque complexité peut-elle se réaliser dans une telle société ? Que signifie dans ce contexte l'assertion *You know what you can recall* ? Qu'en résulte-t-il s'agissant des procédés rhétoriques mobilisés dans la composition du texte (oral) du savoir ?

QC₅₇. En quoi peut-on dire que, dans une culture orale primaire, la pensée est consubstantiellement liée à la communication (orale) ? La chose reste-t-elle vraie dans les cultures de l'écrit ?

QC₅₈. Qu'appelle-t-on « style formulaire » ? En quoi celui-ci est-il étroitement lié à la mise en texte (en discours) du savoir dans les cultures orales ? Où trouve-t-on aujourd'hui les vestiges de cette pratique immémoriale ?

QC₅₉. Quel est le savoir inscrit dans le système des proverbes les plus connus relatifs au thème de l'instant opportun pour agir et du tempo de l'action ? Comment se situe, dans ce tableau, l'adage latin *Festina lente* ?

QC₆₀. Quelle méprise « moderne » peut-on apercevoir dans cette affirmation d'Alfred de Musset (1810-1857) : « Je n'aime guère les proverbes en général, parce que ce sont des selles à tous chevaux ; il n'en est pas un qui n'ait son contraire, et, quelque conduite que l'on tienne, on en trouve pour s'appuyer. »

QC₆₁. Comment s'explique, en français, l'expression « savoir *par cœur* » ? Quel plaidoyer en faveur du « par cœur » faisait-on encore à l'orée des années 1970 ? Quelle était la place de la récitation dans ce tableau apologétique ? Certaines disciplines échappaient-elle à la récitation ? Pourquoi et comment ?

QC₆₂. Comment l'algèbre des équations du premier degré pouvait-elle être « sue par cœur » autrefois ? Quelles questions pouvait-on poser à un élève à propos des équations du premier degré lors d'une interrogation orale de mathématiques ?

QC₆₃. Longtemps le savoir mathématique enseigné fut mis en un texte à apprendre par cœur. Qu'appelait-on une *règle* dans ce contexte ? Avec quoi de telles règles faisaient-elles contraste ? Quels exemples peut-on donner à cet égard ? En quoi peut-on dire que, comparativement, les règles étaient des énoncés « rigides », « inertes » ?

QC₆₄. Pourquoi le *magister* pouvait-il traiter de paresseux le jeune Paul Verlaine, alors élève de septième, lorsque ce dernier se révélait incapable de répondre du tac au tac aux questions du « patron » sur les déclinaisons latines (d'après *Mes prisons*, 1893) ?

QC₆₅. Quel autre « ingrédient » était-il étroitement associé à l'apprentissage « par cœur » dans l'ancienne pédagogie ? De quelle façon ?