

Université de Provence - Département des sciences de l'éducation

Master professionnel 2 B en ligne 2010-2011

UE Didactique fondamentale et professionnalités

Responsable : Yves Chevallard

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

DIDACTIQUE FONDAMENTALE

Module 2 : Analyses didactiques

Dernière mise à jour : 29 novembre 2010

Sommaire

Texte 1. Deux histoires de vie (pp. 2-4)

Texte 2. La vie de Thomas Platter (1499-1582) (pp. 5-15)

Texte 3. L'autodidaxie, un mythe ? (pp. 16-17)

Texte 4. Une interview philosophico-philologique (pp. 18-20)

Texte 5. Une classe de français pour étudiants anglophones (pp. 21-40)

Texte 6. Devenir instituteur autrefois (pp. 41-44)

Texte 7. L'organisation pédagogique : le mode individuel (pp. 45- 46)

Texte 8. Une leçon type de technologie (pp. 47-49)

Texte 1. Deux histoires de vie

☛ Le texte ci-après est fait de deux courts extraits de l'ouvrage de Terry Shinn, intitulé *L'École polytechnique 1794-1914* (1980, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques).

Extrait 1

En 1878, [cet ouvrier de la manufacture de Saint-Étienne] inscrit son fils, né en 1871, à l'école publique de Saint-Étienne. En 1881, il voudrait le retirer de l'école pour le mettre en apprentissage, comme c'est l'usage dans ce milieu social. Cependant, le directeur et l'instituteur, qui ont décelé chez cet enfant une intelligence brillante et des dons prometteurs, insistent pour qu'il poursuive ses études. En 1883, le jeune Stéphanois obtient le certificat d'études. C'est pour lui le moment fatidique de gagner sa vie. Ses résultats brillants lui valent pourtant l'octroi d'une bourse d'État. Avec l'accord de sa famille, il entre au lycée de Lyon, où il se distingue par l'excellence de son travail. Sur les conseils de ses professeurs, il tentera le concours de Polytechnique après son baccalauréat, et sera reçu dans la promotion de 1889. (p. 153)

Extrait 2

Désireux que son fils unique réussisse mieux que lui et sachant que des études poussées en sont le meilleur garant, [ce boutiquier, aussi peu satisfait des revenus de sa boutique que de son statut social,] décide de consacrer ses maigres économies à sa formation scolaire et intellectuelle. L'enfant fréquente l'école primaire à Bordeaux, mais il est assez improbable qu'il aurait pu aller plus loin sans l'ambition de son père et une bourse d'études. Ces encouragements conjugués vont lui permettre d'entrer au lycée en 1890, d'y faire ses preuves en mathématiques et en sciences, et d'en sortir en 1897, un baccalauréat ès sciences en poche. Se pose alors le problème de l'orientation qui va suivre. Décision difficile, car il s'agit soit de décrocher un poste lucratif et quasi assuré, dans le secteur industriel, soit de chercher à travailler dans un des grands corps de l'État, mais au risque de n'obtenir qu'une place modeste. La bourse aidant [...], le jeune bachelier opte pour le cours de préparation aux grandes écoles du lycée Saint-Louis, où il se montrera d'ailleurs un élève extrêmement brillant. En 1899, il réussit au concours de l'École polytechnique et peut ainsi réaliser les aspirations de sa famille, quand on sait ce que l'appartenance au cercle polytechnicien comporte d'avantages sociaux et matériels. (p. 155)

👉 Notes pour une analyse didactique

1. Ces deux résumés biographiques illustrent la mobilité ascendante de garçons issus de milieux modestes, voire très modestes (mais sans doute pas misérables), qui parviennent à l'un des sommets de la hiérarchie des études scolaires : *l'école polytechnique*.

2. Le jeu entre *société* et *école* se déroule pourtant un peu différemment dans l'un et l'autre cas. Dans le second cas, c'est le père qui porte l'ambition pour son fils, qu'il veut voir échapper aux frustrations que lui-même éprouve, et qui pour cela tente de circonvenir des contraintes sociales successives. Dans le premier cas, le père se plie apparemment aux contraintes de son état ; mais interviennent alors de bonnes fées, le directeur et l'instituteur qui ont encadré les études primaires de son fils et qui, eux, savent qu'il existe quelque part des conditions favorables, que la famille n'envisageait pas spontanément d'exploiter.

3. Dans ces deux récits biographiques, on aperçoit, rapidement brossé, le jeu des contraintes sociales et le contre-feu que peuvent leur opposer, quelquefois, les conditions scolaires exploitables. *Tout se passe entre école et société*. On aura noté que l'auteur ne fait place à aucune considération pédagogique ni, à plus forte raison, « disciplinaire » : le didactique est *entièrement absent* du registre où s'inscrivent ces descriptions.

4. Dans le premier récit, on peut simplement *imaginer* que, à l'arrière-plan des événements rapportés, des *systèmes didactiques* ont existé et fonctionné dans lesquels le jeune héros a figuré ou non comme x , et cela au sein d'écoles différentes : « l'école publique de Saint-Étienne », « l'apprentissage », « le lycée de Lyon ». À cela, on peut ajouter trois *systèmes didactiques autodidactiques* clés, de la forme $S(x, \emptyset ; \heartsuit)$, ceux ayant fonctionné à l'occasion des épreuves des examens et concours ayant jalonné l'histoire scolaire du héros : « certificat d'études », « baccalauréat », « concours de Polytechnique ». Notons que plusieurs systèmes didactiques ont dû encore se former dans la période où, après sa réussite au baccalauréat, le jeune homme a effectué sa préparation au concours de Polytechnique, préparation qu'on doit regarder comme une autre des écoles qu'il aura fréquentées. Le récit l'abandonne au moment où il entre dans son ultime école, « Polytechnique ». Mais on ne saura rien ni sur les y que x aura connus, ni sur les œuvres $\heartsuit$ qu'il aura étudiées. Les personnages du directeur et de l'instituteur, qui apparaissent dans le récit, ainsi, n'y figurent pas en tant que y à propos d'une œuvre $\heartsuit$, mais comme gestionnaires vigilants (et bienveillants) des rapports entre école et société. Ils nous sont montrés réalisant par leur action un ensemble de conditions essentielles

à l'histoire scolaire du jeune héros, ensemble auquel on ajoutera une autre condition clé : l'octroi par l'État d'une bourse d'étude. Si des conditions et contraintes nombreuses sont ainsi évoquées, le didactique reste ici profondément enfoui. (On ne sait rien par exemple sur le fonctionnement d'éventuels systèmes didactiques de la forme $S(x ; y^* ; \heartsuit)$, où y^* serait le père du héros.)

5. Des remarques analogues peuvent être faites à propos du second récit biographique. Le jeune garçon dont l'histoire est rapportée fréquente « l'école primaire à Bordeaux », « le lycée », « le cours de préparation aux grandes écoles du lycée Saint-Louis », « l'École polytechnique ». Là encore, des examens ou concours sont mentionnés : le « baccalauréat ès sciences », le « concours de l'École polytechnique ». On en apprend un petit peu plus à propos du temps passé au lycée : il y fait « ses preuves », nous dit l'auteur, « ses preuves en mathématiques et en sciences », ce qui désigne indistinctement un ensemble d'œuvres que l'élève a dû y étudier et sur lesquelles il a été évalué. Plus allusivement, le héros est présenté comme « un élève extrêmement brillant » de cette école qu'est « le cours de préparation aux grandes écoles du lycée Saint-Louis », sans que l'on sache rien sur la qualité ou la nature des y et des $\heartsuit$ qu'il y aura rencontrés...

Texte 2. La vie de Thomas Platter (1499-1582)

☛ Ce texte est fait de plusieurs extraits de l'autobiographie de Thomas Platter, *Ma vie* (1982, Lausanne, L'Âge d'Homme).

Extrait 1

THOMAS PLATTER (1499-1582) commença par garder des chèvres dans son village du Haut-Valais. Touché par la grâce humaniste, il suivit une troupe d'étudiants nomades, se faisant, pour subsister, le serviteur des plus riches. À Zurich il eut la chance de tomber sur un *magister* qui le retient à son service et lui permit d'acquérir une formation linguistique et théologique. De Zurich il passe à Bâle – et dans d'autres villes – et fut successivement ou en même temps régent, ouvrier cordier, maître imprimeur, professeur de grec ou d'hébreu, enfin, durant trente-sept ans, recteur de l'École de la Cathédrale. Quand il meurt, entouré de la considération générale, son fils Félix est professeur de médecine à l'Université. (4^e de couv.)

Extrait 2

Je continuais de vivre à Zurich dans la pauvreté, lorsque enfin maître Heinrich Werdmuller me prit pour être le *pædagogus* de ses deux fils et pourvut à mon pain quotidien. De ces deux jeunes gens, Otto Werdmuller devint *magister artium* de Wittemberg et servit l'Église de Zurich ; l'autre est tombé à Kappel. J'étais désormais hors des peines et des soucis, mais je me fatiguais trop à étudier : *latina, græca et hæbraïca lingua*, je voulus tout apprendre à la fois ; je passais les nuits sans presque fermer l'œil, luttant péniblement contre le sommeil et me mettant dans la bouche de l'eau froide, des raves crues, du gravier, de façon à avoir les dents agacées dès que je commençais à dormir. Mon cher père Myconius me faisait des représentations à ce sujet et ne me grondait pas lorsque le sommeil me surprenait au beau milieu d'une leçon. Dans les premiers temps, Myconius faisait consister tout son enseignement dans une *frequens exercitatio in lingua latina* ; il s'occupait rarement du grec, langue fort peu connue alors. Voyant donc qu'on ne m'enseignerait jamais à l'école la *grammatica latina, græca* ou *hæbraïca*, j'entrepris de donner à d'autres des leçons sur tout cela, afin de l'apprendre moi-même. Je lisais tout seul *Lucianus* et *Homerus* dont il existait des traductions. Puis Myconius me prit dans sa maison où je trouvai d'autres commensaux (parmi eux défunt *Doctor Gesnerus*) avec lesquels j'étudiai le *Donatus* et les *declinationes*. Ces exercices me profitèrent considérablement. Myconius avait alors pour sous-maître le très docte messire Theodorus Bibliander, homme d'une science inouïe dans toutes les langues et surtout dans l'*hæbraïca lingua*. Il était l'auteur d'une grammaire hébraïque ; comme il mangeait avec nous à la table de Myconius, je le priai de m'apprendre à

lire l'hébreu ; il y consentit et je parvins à connaître soit les caractères imprimés, soit l'écriture. Chaque matin je me levais pour allumer le feu dans le cabinet de Myconius ; je m'asseyais devant le poêle et me mettais à copier la grammaire, pendant que dormait le maître, qui ne s'aperçut jamais de rien.

Cette année-là, Damian Irmi, de Bâle, informa Pellicanus, qui était à Zurich, qu'il partait pour Venise ; il ajoutait que, si quelques pauvres compagnons désiraient avoir une Bible hébraïque, il se chargerait volontiers d'en acheter là-bas un certain nombre d'exemplaires, qu'il céderait ensuite au plus bas prix. *Doctor Pellicanus* lui manda d'en rapporter douze. Quand ces livres furent arrivés, on m'en offrit un pour une couronne. Je possédais depuis peu une couronne, reliquat de l'héritage paternel ; je la donnai en échange de la Bible, que je me mis à traduire. Un beau jour arriva messire Conrad Pur, prêchant à Mettmenstetten, dans le territoire de Zurich. En me voyant lire cette Bible hébraïque, il me demanda : « Serais-tu un *hæbræus* ? En ce cas, tu vas m'enseigner l'hébreu. » – « Je ne saurais », répondis-je. Mais il ne me laissa ni trêve ni repos jusqu'à ce que je lui eusse promis de le faire. Je me dis : « Tu demeures chez Myconius, qui sera peut-être fâché. » Et je partis pour Mettmenstetten où nous entreprîmes la grammaire du *Doctor Munsterus* ; nous traduisîmes aussi, et ce me fut un excellent exercice. Je séjournai 27 semaines en cet endroit, la chère y étant bonne. Je passai ensuite 10 semaines à Hedingen chez messire Hans Waber, également prêchant. Puis je me rendis à Rifferswil, chez un troisième pasteur qui, à quatre-vingts ans bien sonnés, voulut commencer l'hébreu. Enfin je revins à Zurich. Les prédicateurs répétaient fréquemment dans la chaire : « Tu gagneras ton pain à la sueur de ton front » ; s'efforçant de démontrer combien le travail manuel est béni de Dieu, et trouvant mauvais qu'on fît de tous les *studiosi* des ecclésiastiques. Maître Ulrich lui-même disait qu'il fallait contraindre les jeunes gens au travail, pour prévenir le trop grand nombre des gens d'Église. Aussi beaucoup renonçaient-ils aux études. (pp. 67-69)

Extrait 3

Je connaissais le respectable imprimeur messire Andreas Cratander, dont le fils Polycarpus avait été en même temps que moi le commensal de Rudolphus Collinus. Cratander me fit cadeau d'un *Plautus* qu'il avait imprimé en in-octavo et qui n'était point relié. Je prenais une feuille du livre, la fixais à une fourchette que je fichais dans le chanvre, et de cette manière je pouvais lire tout en travaillant ; le maître survenait-il, je cachais vivement la feuille sous le chanvre. Un jour, il me prit sur le fait ; il entra en fureur et s'écria en jurant : « Que la fièvre quartaine te serre, maudit moinillon ! Sois à ton ouvrage ou décampe ! N'est-ce pas assez que je te permette d'étudier la nuit et les jours de fête, sans que tu lises encore pendant les heures de travail ? » En effet, les jours de fête, aussitôt après le repas, je m'empressais de m'en aller avec mes livres dans quelque pavillon à la campagne ; là je lisais tout le reste de la journée, jusqu'au moment où

le gardien des portes faisait entendre son cri ; car mon patron ne possédait pas de jardin au Rindermarkt, comme d'autres maîtres cordiers qui demeurent dans les faubourgs. (p. 73)

Extrait 4

J'étudiais avec acharnement, me levant tôt et me couchant tard ; aussi j'avais fréquemment de grands maux de tête ; parfois le vertige me prenait d'une façon si violente que, pour marcher, j'étais obligé de m'appuyer sur les bancs de la salle d'école. Les *medici* essayèrent bien de me guérir au moyen de saignées et de poudres aromatiques, mais tout fut inutile. (p. 91)

👉 Notes pour une analyse didactique

1. On laissera le lecteur annoter pour son propre compte l'extrait 1. Dans l'extrait 2, on perçoit bien le *pédagogue*, et aussi le *scolaire*. Mais si, de fait, le *didactique* doit être omniprésent dans les situations évoquées, le récit qui nous en est fait le laisse apercevoir plutôt qu'il n'en détaille la structure et le contenu.

2. Une caractéristique frappante du texte de Platter est que, comme il en va dans la vie de chacun, les différents registres de la vie de l'auteur y sont entremêlés. Platter doit survivre : il trouve enfin un travail dans le domaine « intellectuel » qu'il veut faire sien, en devenant le *pédagogue* de deux garçons, c'est-à-dire sans doute leur *précepteur* – et non véritablement leur pédagogue au sens antique du terme. L'un des deux garçons mourra à la bataille de Kappel (voir l'article « Guerres de Kappel » de l'encyclopédie Wikipédia), mais l'autre deviendra *magister artium*, maîtres ès arts.

3. Sur ce rôle de pédagogue qu'endosse ainsi l'auteur, les lignes suivantes, extraites de l'article « Éducation dans l'Antiquité » de l'encyclopédie Wikipedia, apportent un premier éclairage.

Les enfants de familles romaines riches ont deux moyens d'être instruits, moyens choisis par leur père. Ils peuvent être élevés à la maison, par un précepteur (*præceptor*). Mais en principe ils iront à l'école (*ludus*) et seront instruits par le maître (*magister*). Le pédagogue (*pædagogus*) est un esclave chargé d'accompagner l'enfant à l'école, qui se situe sous un des portiques du forum.

S'agissant de *pédagogue*, toujours, voici ce que précise le *Dictionnaire historique de la langue française* (Rey et al., 1993).

PÉDAGOGUE n. m. est emprunté (1370-1372, Oresme) au latin *paedagogus*, lui-même du grec *paidagôgos* « esclave chargé de conduire les enfants à l'école » et « précepteur » ; au sens propre de « qui conduit les enfants », le mot est composé de *pais*, *paidos* « enfant » (→ pédiatre) et de *agôgos* « qui conduit », de *agein* « conduire, mener » qui correspond au latin *agere* (→ agir).

On notera le passage du sens originare du mot (le pédagogue est l'esclave qui conduit les enfants à l'école) à celui de précepteur (qui les instruit à la maison).

4. À propos du système didactique $S_0 = S(X ; Y ; \heartsuit)$ que forme Platter (Y) avec les deux fils Werdmuller (X), on aura observé que rien n'est dit de ce qu'est $\heartsuit$. Ce système didactique peut donc se noter ainsi :

$S(\text{fils Werdmuller} ; \text{Platter} ; ?)$.

On a là un exemple typique d'« oubli » des contenus de savoir qui sont les enjeux du projet didactique. Sans doute ces contenus importent-ils fort peu pour Platter. Peut-être les juge-t-il, parce que traditionnels, dénués d'attrait pour lui. En tout cas, ils semblent bien ne pas susciter en lui les mêmes émois didactiques que sa chère *hæbraïca lingua*.

5. Ce système didactique, dans lequel Thomas Platter assume le rôle d'instance d'aide à l'étude (l'institution « mandante » étant ici le père des deux garçons, Heinrich Werdmuller), a pour mérite de laisser à Platter la liberté de constituer un *autre* système didactique, qui est en l'espèce un système *autodidactique*. L'enjeu didactique $\heartsuit$ est en ce cas désigné globalement par l'expression *latina, græca et hæbraïca lingua*.

6. Platter, donc, étudie – seul – les langues latine, grecque et hébraïque, ce qu'on peut noter ainsi :

$S_1 = S(\text{Platter} ; \emptyset ; \text{latina, græca et hæbraïca lingua})$.

C'est là en fait, très banalement, le système didactique de ses « travaux personnels », de ses « devoirs à la maison », *en association* avec le travail qu'il accomplit sous la direction de son maître, Myconius.

7. À propos de ce système didactique apparaît un thème récurrent dans la description du didactique, et qu'il convient de souligner, car il n'est spécifiquement d'aucun temps ni d'aucun pays : celui de la pénurie de *temps*. On manque toujours de temps, pour étudier (X) comme pour enseigner (Y) ! En conséquence, le temps de l'étude sera en partie du *temps volé*.

8. Dans le cas de Platter, il est vrai, l'*engagement didactique* peut paraître exceptionnel (ou d'un autre temps) : « Je passais les nuits sans presque fermer l'œil, écrit-il, luttant péniblement contre le sommeil et me mettant dans la bouche de l'eau froide, des raves crues, du gravier, de façon à avoir les dents agacées dès que je commençais à dormir. » Pourtant, hier comme aujourd'hui, dans l'univers caché du didactique, c'est là une exception plus fréquente qu'on pourrait le croire, même si Platter semble être un étudiant héroïque...

9. L'extrait 3 nous montre Platter employé, à Bâle, par un maître cordier réputé pour son manque de douceur. Ce qu'il écrit en cet passage est typique de cet étudiant à l'appétit d'apprendre insatiable.

10. Le système autodidactique S_1 dans lequel Platter investit sa persévérance et son énergie est en fait un système didactique *auxiliaire* (SDA) d'un autre, le système didactique principal (SDP), où, toujours, $X = \{ \text{Platter} \}$, mais où cette fois $Y = \{ \text{Myconius} \}$. Quant à l'enjeu didactique ♥, c'est assez vite un objet de frustration pour X et de conflit entre X et Y, Platter reprochant à Myconius de ne lui faire guère travailler que le latin (« il s'occupait rarement du grec, langue fort peu connue alors »). Tel est le SDP donc :

$$S_2 = S(\text{Platter} ; \text{Myconius} ; \textit{latina, græca et hæbraïca lingua}).$$

11. Cette situation pousse Platter à créer des systèmes didactiques de la forme

$$S_{3j} = S(? ; \text{Platter} ; \textit{grammatica latina, græca ou hæbraïca}).$$

« Voyant donc qu'on ne m'enseignerait jamais à l'école la *grammatica latina, græca* ou *hæbraïca*, écrit-il en effet, j'entrepris de donner à d'autres des leçons sur tout cela, afin de l'apprendre moi-même. » Platter crée ainsi – de façon sans doute éphémère – sa propre école, où il est le *magister*. Et il fait cela non pour manger (il n'en a plus besoin, pour le moment), mais avec une *intention autodidactique*, afin d'apprendre lui-même ce qu'il s'engage à enseigner. On retrouve là une stratégie didactique immémoriale : *en enseignant, j'apprends ; pour apprendre, j'enseigne*. Bien entendu, pour que fonctionnent ces systèmes didactiques S_{3j} où Platter est l'institution enseignante Y, Platter doit activer son système autodidactique S_1 :

seul, il travaille plus que jamais Lucien et Homère, pour lesquels il dispose de traductions. (Sur Lucien, voir l'article « Lucien de Samosate » de l'encyclopédie *Wikipédia*.)

12. C'est alors que la situation « scolaire » de Platter change : il est admis dans la maison de Myconius. Alors qu'il n'était qu'un élève de Myconius, il en devient l'un des *commensaux*, ceux « qui mangent à la même table (*mensa*) », ici celle de Myconius. Cela va changer, d'une façon que Platter juge favorable, les conditions sous lesquelles il étudie.

13. Là, en effet, il a des *compagnons d'étude*, avec lesquels il étudie une matière, le latin, qu'il devait jusque-là étudier seul (Myconius se contentant de converser avec lui en cette langue). Voici donc que se met à fonctionner un système didactique S_4 :

$$S_4 = S(\text{Platter, Doctor Gesnerus, etc. ; } \emptyset ; \textit{latina lingua}).$$

« Ces exercices, souligne Platter, me profitèrent considérablement. » On retrouve là un phénomène fondamental, déjà évoqué : l'étude *solitaire* est certes possible, et même *indispensable*, mais l'étude *en groupe*, en « tribu », petite ou grande, où, du même mouvement, on se soutient et on s'autorise à étudier et à apprendre, est *la configuration de base de l'étude*. Platter ne fait ici qu'étudier le Donat (grammaire due à Aelius Donatus, grammairien latin du IV^e siècle et modèle des grammaires latines – et des grammaires des langues « vernaculaires » – durant des siècles) ; mais il le fait moins péniblement, plus efficacement, au sein d'un « peloton » (pour utiliser une métaphore cycliste) qui, sans doute, file bon train.

14. Cette situation « scolaire » nouvelle ouvre de nouvelles possibilités à l'activisme didactique de Thomas. À la table du maître Myconius, il a accès au « sous-maître » de l'école, « messire Theodorus Bibliander », réputé très savant, en tout cas auteur d'une grammaire hébraïque. Selon un schéma lui aussi familier, Platter le harcèle pour que se forme un système didactique

$$S_5 = S(\text{Platter ; Bibliander ; } \textit{hæbraïca lingua})$$

en marge (et « en cachette ») du système didactique principal S_2 . Là encore, Platter doit faire fonctionner, à l'insu de Myconius, son système autodidactique S_1 de travail personnel, en des instants d'étude volés, mais cette fois en toute impunité : « Chaque matin je me levais pour allumer le feu dans le cabinet de Myconius ; je m'asseyais devant le poêle et me mettais à copier la grammaire, pendant que dormait le maître, qui ne s'aperçut jamais de rien. » (Fait

plutôt rare, on note ici la référence à une *technique didactique* pluriséculaire, qui ne commencera à décliner qu'avec l'arrivée des photocopieuses, autour de 1970 : pour apprendre, on *copie*.)

15. La fureur d'étudier l'hébreu sévit alors : avec celle du latin et du grec, la connaissance de cette langue forme la base de la culture humaniste, et, en particulier, du savoir professionnel des imprimeurs. À cet égard, Platter se sent frustré, quand une occasion propice se présente : il lui est possible d'acquérir une bible hébraïque, au prix d'une partie de son héritage.

16. Thomas se met donc à étudier sa nouvelle bible – en la traduisant. C'est alors que, comme il l'avait fait lui-même avec Bibliander, Platter va se trouver « vampirisé » didactiquement : il subit les avances pressantes d'un certain prédicant d'un bourg voisin – Conrad Pur, de Mettmenstetten – et y cède bientôt. Il quitte donc l'école de Myconius pour s'installer à Mettmenstetten, où il aidera Conrad Pur à étudier l'hébreu.

17. Platter entre alors, pendant une suite de mois, dans des systèmes didactiques divers qu'on peut décrire ainsi :

$$S_{6k} = S(X ; \text{Platter} ; \text{langue hébraïque}).$$

L'institution enseignée, X , porte ici les noms successifs de Conrad Pur (à Mettmenstetten), puis de Hans Waber (à Hedingen), enfin d'un troisième homme, un pasteur de Rifferswil, dont nous savons seulement que, « à quatre-vingts ans bien sonnés », il voulait commencer l'hébreu. (Il n'est pas d'âge pour étudier : autre principe pérenne gouvernant le didactique « libre ».) Dans ces systèmes didactiques S_{6k} , l'étude de l'hébreu se fait apparemment par la *traduction* – « un excellent exercice », selon Platter – de la bible hébraïque qu'il avait si chèrement acquise, ainsi que par l'étude de la grammaire hébraïque de Sebastian Münster, « Doctor *Munsterus* » comme l'appelle Platter.

18. Quel bilan faire de cette description d'un monde et d'une période où, autour de Thomas Platter, le didactique foisonne ? Dans le tableau de l'activité didactique de Thomas Platter, nous voyons trois niveaux *de conditions et de contraintes*. Tout d'abord vient le niveau *de l'école*, bien représenté dans le texte examiné : Platter va à l'école de Myconius. Lui-même, discrètement sans doute, crée d'abord une « petite école », comme le fait un étudiant d'aujourd'hui qui « donne des leçons » à des élèves de collège par exemple. Puis il anime une « école avancée » (comportant chaque fois, apparemment, une seule « classe »), lorsqu'il

accepte de donner des leçons d'hébreu à des prédicants et pasteurs – élèves très demandeurs ! À l'intérieur des « écoles » qu'il fréquente, il est actif pour agencer mieux les systèmes didactiques où il entre (en position de *X* comme en position de *Y*). Nous sommes ici à la limite entre *le scolaire* et *le pédagogique*, la structure interne d'une école conditionnant fortement ce qui est pédagogiquement possible.

19. Vient donc ensuite le niveau *pédagogique*, le niveau de la pédagogie. Pour l'essentiel, s'agissant de Platter, il s'agit d'une pédagogie « à la dure » : *on accumule les heures de travail*, au-delà même du raisonnable. C'est ce que montre l'extrait 4 ci-dessus : il s'agit là d'une pédagogie rudimentaire, certes, et qu'on a peut-être oublié, collectivement, de nos jours. À la même époque à peu près, mais à Genève cette fois, le théologien réformé Théodore de Bèze (1519-1605) pouvait ainsi mettre en garde le père d'un élève du fameux Collège de Genève, élève dont il était le précepteur : « Je crains bien, lui écrivait-il, qu'il ne sorte jamais rien de bon de votre fils car, malgré mes prières, il ne veut pas travailler plus de quatorze heures par jour »... À cette première condition pédagogique clé – ne pas compter les heures – s'ajoute le fait capital de *se mettre ensemble pour étudier* : autre condition pédagogique clé de tout effort didactique.

20. Vient alors le niveau de la *discipline étudiée*, c'est-à-dire le *niveau didactique au sens restreint*. À ce niveau, les indications qui nous sont données sont peu nombreuses, moins nombreuses en tout cas que celles relatives aux stratégies et manœuvres « scolaires » ou « pédagogiques » de Platter.

21. On doit noter ainsi l'effort toujours renouvelé pour se procurer, fût-ce à prix d'or, des *instruments d'étude* – bible ou grammaire hébraïque par exemple.

22. Il faut souligner en outre l'importance d'un geste didactique apparemment central et déjà noté : pour apprendre, *on traduit*. Pratique didactique générique, sans doute, mais dont la mise en œuvre (et le « rendement » didactique) dépend de l'enjeu d'étude – il s'agit ici de traduire de l'hébreu en latin (sans doute).

23. Quelques siècles plus tard, cette pratique didactique était toujours bien vivante. En ses années d'apprentissage, le jeune Stefan Zweig (1881-1942), qui deviendra un écrivain à succès avant la seconde guerre mondiale, pratique assidûment la traduction en allemand, qui

est sa langue maternelle, non pour mieux maîtriser le français ou l'anglais, par exemple, mais pour parfaire sa capacité d'expression *dans sa langue maternelle même* (Zweig, 1993, p. 146).

Suivant le conseil de Dehmel *, à qui j'en suis encore reconnaissant aujourd'hui, j'employai mon temps à des traductions de langues étrangères, ce que je tiens encore pour le meilleur moyen dont peut disposer un jeune poète pour saisir le génie de sa propre langue de façon plus profonde et plus créatrice. Je traduisis les poèmes de Baudelaire, quelques-uns de Verlaine, de Keats, de William Morris, un petit drame de Charles van Lerberghe, un roman de Camille Lemonnier, « *pour me faire la main* » **. Le fait même que chaque langue étrangère, par ses tournures particulières et ses idiotismes, offre d'abord des résistances au traducteur dans son travail de recreation sollicite toutes les ressources de l'expression qui ne trouveraient pas à s'appliquer si elles n'étaient l'objet d'une recherche ; et cette lutte pour arracher opiniâtrement à la langue étrangère ce qu'elle a de plus propre et l'intégrer de vive force dans sa propre langue en lui conservant la même plasticité a toujours représenté pour moi une forme singulière de joie artistique. Ce travail silencieux et qui demeure au fond sans récompense, réclamant patience et persévérance, vertus dont au lycée la facilité et la témérité m'avaient permis de faire l'économie, j'en vins à l'aimer tout particulièrement.

* Richard Dehmel (1863-1920) était un poète et écrivain allemand fort connu.

** En français dans le texte.

24. Les dernières lignes de la narration plattérienne examinée plus haut font apparaître des conditions et contraintes qui ne relèvent proprement d'aucun des niveaux explicités dans le schéma ci-dessus. Dans *l'échelle des niveaux de co-détermination didactique*, elles relèvent d'un niveau « supérieur » : celui de la *société*.

25. Platter revient à Zurich. Sans doute parce qu'il y a de trop candidats aux métiers ecclésiastiques et que le marché devient dangereusement saturé, les prédicateurs y vont répétant qu'il y a trop de *studiosi*, d'étudiants, et que les métiers manuels manquent de bras... « Aussi, note Platter, beaucoup renonçaient-ils aux études. » Lui, bien entendu, ne se laisse pas piéger : il embrasse un métier manuel – celui d'ouvrier cordier –, mais il n'en continue pas moins, de façon presque forcenée, ses chères études ! On voit ici les effets – que l'on peut donc déjouer – d'une *contrainte de société*, liée aux tensions dont la société est parcourue.

26. Le document extrait du livre de Thomas Platter a un aspect exceptionnel en ce qu'il laisse ainsi apparaître *quatre* niveaux de détermination didactique : les niveaux de la *société*, de l'*école*, de la *pédagogie*, de la *discipline étudiée*. On va voir qu'il n'en est pas toujours ainsi.

27. Voici un inventaire résumé des systèmes didactiques que fréquente Platter :

$S_0 = S(\text{fils Werdmuller ; Platter ; ?})$

$S_1 = S(\text{Platter ; } \emptyset ; \text{ latina, græca et hæbraïca lingua})$

$S_2 = S(\text{Platter ; Myconius ; latina, græca et hæbraïca lingua})$

$S_{3j} = S(? ; \text{ Platter ; grammatica latina, græca ou hæbraïca})$

$S_4 = S(\text{Platter, Doctor Gesnerus, etc. ; } \emptyset ; \text{ latina lingua})$

$S_5 = S(\text{Platter ; Bibliander ; hæbraïca lingua})$

$S_{6k} = S(X ; \text{ Platter ; langue hébraïque})$

28. Au niveau de la *société*, on a vu que certaines contraintes vont dissuader les jeunes gens de se livrer à l'étude, soit par le moyen d'une propagande à cette fin (du temps de Platter, d'aucuns dénonçaient le trop grand nombre de *studiosi* par exemple), soit par l'absence d'aides économiques (l'étudiant doit travailler pour vivre), soit par la rareté du temps dévolu à l'étude (ce qui conduit l'étudiant à détourner du temps socialement réservé à d'autres fins). Au niveau de l'*école*, l'examen des faits et gestes de Thomas Platter le montre créant des « cours particuliers », ou encore passant du statut de simple élève de son maître Myconius à celui de *commensal*. Dans ces deux cas, des changements dans les contraintes et conditions *scolaires* induisent des changements au plan *pédagogique* : *pour apprendre*, ainsi, *Platter enseigne*, ce qui est une vieille stratégie « auto-pédagogique » ; en tant que *commensal*, il suscite la création de systèmes didactiques plus ou moins « clandestins », ce qui modifie également les conditions d'étude dans l'école de Myconius. Au plan *pédagogique*, on voit Platter créer pour lui-même les conditions d'une pédagogie « à la dure » (il accumule les heures d'étude, en empêchant le sommeil de le détourner de son effort didactique, au mépris même de sa santé), généreuse et foisonnante (il multiplie ses engagements au sein d'une profusion de systèmes didactiques). En particulier, Platter provoque la formation d'un groupe de pairs étudiant *ensemble*, ce qu'on doit regarder, en règle générale, comme un accélérateur d'apprentissage. À la limite entre les niveaux de la *pédagogie* et de la *discipline*, on voit aussi Platter se procurer des *instruments* d'étude, qui sont ici des livres – notamment une bible hébraïque pour laquelle il sacrifie ce qui lui reste de l'héritage paternel. Au niveau *didactique* au sens strict, c'est-à-dire au niveau de la *discipline* étudiée, les textes examinés livrent peu de

chose. On y voit le narrateur mettre en œuvre des techniques didactiques liées en partie à la spécificité de l'enjeu de l'étude, la connaissance des langues classiques. Ainsi pratique-t-il le *Donat* avec ses camarades d'école ou se met-il en peine de *traduire* une bible hébraïque. Il s'impose de même, selon une technique d'apprentissage immémoriale, de *copier* une grammaire hébraïque, dont il approfondira la connaissance en l'*expliquant* à divers étudiants qui le sollicitent enseignant et directeur d'étude.

Texte 3. L'autodidaxie, un mythe ?

☛ Le texte ci-après est constitué de deux extraits de l'ouvrage de Françoise Waquet, *Les Enfants de Socrate : filiation intellectuelle et transmission du savoir, XVII^e-XXI^e siècles* (2008, Paris, Albin Michel)

Extrait 1

Dans le monde du haut savoir, à l'époque moderne, il est des pratiques d'acquisition personnelle d'éléments de savoir ou de savoirs émergents qui ne font pas encore partie du cursus universitaire ; pour autant, l'« autodidaxie absolue » n'a pas cours [...]. Ainsi, Jean-Luc Le Cam, parti « à la recherche de l'autodidaxie » dans le monde germanique des années 1550-1750, n'en a guère trouvé trace. Il a pourtant lu des milliers de biographies contenues dans des sermons funèbres ; or, ces vies de membres de l'élite « insistent sur tout ce que le défunt a reçu des autres et sur les filiations qui le relient aux autorités, au sens scolastique du terme : cela va de sa généalogie ascendante [...] à ses maîtres d'école puis d'université, nominalement désignés pour les plus importants d'entre eux, en passant par les institutions éducatives présentées [...] ». Ce qui valait aux XVI^e-XVIII^e siècles allait de soi au XX^e : « pour l'apprenti savant, à cette heure, l'autodidaxie n'a plus sens ni chemin », écrivait [en 1938] Georges Duhamel à propos du futur chirurgien [...]. (pp. 211-212)

Extrait 2

On pense assez spontanément à d'autres autorités qui ont pu intervenir à divers stades de l'apprentissage ; ainsi, des savants ont mentionné plusieurs maîtres à côté de celui auquel ils devaient le meilleur de leur formation, si ce n'est tout – pour reprendre des expressions qui ont été citées. Des documents rappellent le rôle qu'ont également joué des pairs plus avancés. C'est là une situation classique dans les laboratoires et les hôpitaux. Justin Jolly qui travailla au Collège de France chez Ranvier notait : « L'initiation se faisait par les aînés [...] ». L'instruction vient aussi de ces « humbles » que l'histoire intellectuelle a négligés, pour ne pas dire oubliés ; à leur façon, ils ont guidé, aidé, formé l'apprenti. Antonin Gosset leur rendait hommage quand il précisait dans un texte autobiographique que ce n'étaient pas seulement ses maîtres en chirurgie qui l'avaient instruit : « beaucoup d'autres, et parfois de modestes collaborateurs de ces maîtres, ont contribué à le faire » ; et de mentionner expressément un garçon de salle, un garçon de laboratoire et une première panseuse [...]. Ces médiateurs qui mériteraient, tous, une attention particulière, attestent, chacun dans son ordre, le rôle que jouent des personnes dans la transmission des connaissances. (p. 213)

👉 Notes pour une analyse didactique

1. Les deux extraits proposés concernent la question de l'autodidaxie, marquée par le fonctionnement de systèmes didactiques de la forme $S(x; \emptyset; \heartsuit)$. Dans l'extrait 1, l'auteure évoque le cas d'œuvres $\heartsuit$ non étudiées dans les cursus établis, où se rencontrent en premier lieu des systèmes didactiques $S(X; Y; \heartsuit)$, $Y \neq \emptyset$, ce qui devrait favoriser l'apparition de systèmes autodidactiques.

2. Ce qui est affirmé, sur la base d'une étude historique portant sur une période de deux cents ans, c'est la quasi-inexistence d'une autodidaxie *pure*, c'est-à-dire de systèmes autodidactiques qui n'entreraient jamais en association avec des systèmes didactiques non autodidactiques. L'étudiant x apparaît, rétrospectivement, comme étant entré, à propos d'œuvres $\heartsuit$ diverses dans des systèmes didactiques $S(x; y; \heartsuit)$ ou, plus certainement, dans des systèmes $S(X; y; \heartsuit)$ avec $x \in X$, et cela pour un nombre respectable de directeurs d'étude ou d'aides à l'étude y .

3. L'extrait 2 montre plus concrètement la variété des systèmes didactiques mis en branle dans la formation de x : à côté du « maître » en quelque sorte officiel, y_0 , apparaissent des maîtres « auxiliaires » x_1 , x_2 , etc. Plus remarquable encore peut-être, l'étude historique révèle non seulement l'importance de systèmes didactiques du type $S(x; x^\#; \heartsuit)$, où $x^\#$ est, non un « maître » mais un « aîné », mais aussi le rôle joué par des systèmes didactiques *faiblement aidés* $S(x; y^*; \heartsuit)$, où y^* a pu être, en matière d'étude de la chirurgie, une personne dont l'institution ne prévoit pas l'intervention « en position de y », à savoir « un garçon de salle », « un garçon de laboratoire » ou encore « une première panseuse ».

4. On notera enfin que, en même temps qu'est affirmé le rôle apparemment irremplaçable, dans la formation de x , d'une kyrielle de systèmes didactiques parfois institutionnellement inattendus, la nature des enjeux didactiques $\heartsuit$ qui y vivent ainsi que, solidairement, la nature de ce que y_i , $x^\#$ ou x^* fait pour que x « apprenne » $\heartsuit$, tout cela reste absent du propos de l'auteure. On retrouve ici, une fois encore, le phénomène de *refoulement du didactique*.

Texte 4. Une interview philosophico-philologique

☛ Le texte ci-après est extrait d'un « entretien avec Barbara Cassin, philosophe et philologue, directrice de recherche au CNRS, réalisé par Colette Briffard » que l'on trouvera en ligne à l'adresse suivante : http://www.revue-texto.net/Dialogues/Cassin_interview.html.

Je suis spécialiste de philosophie grecque, en particulier de rhétorique et de sophistique, et je m'intéresse à ce que cela peut permettre de comprendre d'aujourd'hui.

J'ai participé au séminaire du Thor avec Martin Heidegger chez René Char en 1969, juste après 68 donc. J'avais, à l'époque, Michel Deguy, philosophe et poète, comme professeur d'hypokhâgne, et j'avais suivi parfois les cours de Jean Beaufret : une conjonction de personnalités. Je venais de faire une maîtrise sur Leibniz, sur le *Discours de métaphysique* et la *Correspondance* entre Leibniz et Arnauld ; j'étais très étonnée de voir que le moment où ils ne s'entendaient plus du tout, c'était précisément le moment où ils disaient la même chose avec les mêmes mots : « Ce qui n'est pas un être n'est pas non plus un être » ; chacun l'accentuait différemment, et puis c'était bloqué. Ce fut ma première expérience de philosophie liée au langage, à la manière de dire. Il se trouve que le séminaire du Thor portait largement sur Leibniz.

À partir de là, j'ai intériorisé avec un immense intérêt ce que proposait Heidegger quant au rapport entre philosophie et histoire de la philosophie.

J'ai compris aussi comment le grec et l'allemand s'entre-impliquaient comme langues, qu'aujourd'hui je dirais dangereusement « sacralisées », mais qu'à l'époque je percevais comme vraiment philosophantes.

Puis j'ai travaillé sur le *Traité du non-être* de Gorgias (c'était le sujet de doctorat que m'avait heureusement proposé Pierre Aubenque), et je me suis aperçue alors, chemin faisant, qu'on pouvait, pour le dire simplement, être « autrement » présocratique ; faire un usage différent du langage : Gorgias montre comment le Poème de Parménide, loin de partir, comme il le prétend, d'un « il y a » de l'être (*esti* : *es gibt Sein*, dit Heidegger), fabrique bien plutôt l'être en le disant, le fait être ; on ne va pas de l'être au dire de l'être, en toute fidélité et adéquation, mais, à l'inverse, l'être est un effet de dire, un produit du poème, la conséquence d'une performance discursive. C'est de là que je suis repartie.

J'ai travaillé alors avec Jean Bollak et Heinz Wismann à Lille, parce que j'avais besoin de savoir plus de grec, et autrement, même si j'avais fait des études classiques.

👉 Notes pour une analyse didactique

1. Les déclarations de l'interviewée sont marquées par une référence constante à ce qu'on peut regarder comme une certaine « noblesse » académique affichée. On y verra surtout, pourtant, que le fait d'entrer dans des systèmes didactiques parfois « improvisés », voire « forcés » apparaît comme une exigence des études avancées, en contraste avec la pure et simple « obligation scolaire » que nous connaissons tous.

2. L'interviewée, que nous noterons BC dans ce qui suit, évoque un nombre important de systèmes didactiques auxquels elle a participé en position d'étudiante ; on peut les énumérer comme suit :

$S_0 = S(\{ BC, \dots \} ; \text{Heidegger} ; ?)$

$S_1 = S(\{ BC, \dots \} ; \text{Deguy} ; \text{philosophie d'hypokhâgne})$

$S_2 = S(\{ BC, \dots \} ; \text{Baufret} ; ?)$

$S_3 = S(BC ; ? ; \text{Leiniz et Arnauld})$

$S_4 = S(BC ; \text{Aubenque} ; \text{Gorgias, } \textit{Traité du non-être})$

$S_5 = S(\{ BC, \dots \} ; \text{Bollak et Wismann} ; \text{grec}).$

3. Chaque fois, ainsi qu'on pourra le vérifier, les y sont des célébrités universitaires ou intellectuelles. Soulignons que le dernier alinéa du texte montre exemplairement comment une personne peut exploiter des conditions existantes qu'elle juge favorables : devenir membre d'une certaine instance étudiante X , fonctionnant au sein d'un système didactique $S(X ; Y ; \heartsuit)$ existant en quelque école (ici, l'université de Lille III), avec, en l'espèce, $Y = \{ \text{Jean Bollak, Heinz Wismann} \}$ et $\heartsuit = \text{le grec (ancien)}$.

4. Le refoulement des enjeux de connaissance est sans doute moins fort ici qu'ailleurs. C'est ainsi que l'interviewée mentionne son « besoin de savoir plus de grec, et autrement ». Si elle n'en dit pas plus, c'est déjà là, comparativement, beaucoup dire !

5. L'interviewée mentionne toutefois l'une des connaissances qu'elle a acquises au cours de la période qu'elle évoque, connaissance qui a joué, dit-elle, un grand rôle dans son parcours, et qu'elle formule ainsi : « on ne va pas de l'être au dire de l'être, en toute fidélité et adéquation, mais, à l'inverse, l'être est un effet de dire, un produit du poème, la conséquence d'une performance discursive. » Un tel fait est assez rare pour qu'on le note précieusement. En

outre, BC indique comment elle en est arrivée là, quel « quelque chose » elle a fait pour cela, même si elle l'indique vaguement : c'est en étudiant le *traité du non-être* de Gorgias que BC, « chemin faisant » (elle n'en dit pas plus sur ce point), est parvenue à la connaissance que l'on vient de rappeler.

6. Il faut souligner ici un fait révélateur : l'explicitation d'une connaissance non pas certes comme à *apprendre*, et donc à *étudier*, mais bien comme *ayant été* (victorieusement) *apprise* (l'auteure se situe en effet *après* la « bataille didactique », et non pas *avant*) peut apparaître comme brutale, voir « obscène », en cela qu'elle choque qui y est étranger : il est plus facile d'entendre dire que « x étudie le grec », « le grec » étant pris ainsi comme totalité non analysée, que d'entendre rapporter que « x étudie l'affirmation selon laquelle “on ne va pas de l'être au dire de l'être [...], mais, à l'inverse, l'être est un effet de dire, un produit [...] d'une performance discursive” ». L'agressivité consubstantielle à l'exposition de la connaissance dans sa nudité que rien ne dissimule semble être l'un des facteurs de refoulement du didactique.

Texte 5. Une classe de français pour étudiants anglophones

☛ Le texte ci-après est composé de trois extraits d'une page Web relative à une unité d'enseignement intitulée *Teaching and Learning French with New Technology*, destinée à des étudiants anglophones (<http://chass.utoronto.ca/~wulfric/fre335/program.htm>). L'enseignement correspondant est assuré, dans le cadre du *Department of French* de l'université de Toronto, par un professeur spécialiste du français, Russon Wooldridge. L'extrait 1 reproduit la présentation en ligne de cette unité d'enseignement pour l'année 2009-2010. L'extrait 2 reproduit le début – les trois premières semaines – de « l'emploi du temps évolutif » établi par le responsable de l'UE, et cela pour l'année 2006-2007. Cet emploi du temps fait apparaître un « forum » sur le sujet de la didactique. L'extrait 3, qui concrétise la « discussion du forum sur *didactique* » annoncée dans l'emploi du temps de la semaine 3, montre que les étudiants avaient en l'espèce à répondre à trois questions ; il reproduit leurs réponses précédées de commentaires du professeur.

Extrait 1

FRE 335H5

Teaching and Learning French with New Technology

Section LEC0101

2009-2010

Programme

Temps et lieu	Vendredi 10-12, NE 205
Enseignant	Russon Wooldridge; consultation par courriel ou sur rendez-vous courriel: wulfric@chass.utoronto.ca
Site du cours	http://www.chass.utoronto.ca/~wulfric/fre335/ Descriptif – Évaluation – Emploi du temps

Descriptif

An introduction to a typology of online and local resources and their use, as well as theories underlying such use, in the area of French language and literature studies. Students will examine a number of online resources, as well as some CD and DVD applications, in order to assess their pedagogical benefits.

Prérequis: FGI225Y5 / FRE240Y5 / FRE272Y5

Évaluation

Projet individuel (date de remise : 20 novembre ou avant *)

40%

Test du 16 octobre	25%
Test du 27 novembre	25%
Note d'appréciation générale (dont travail en classe et contributions aux forums)	10%

* Remise tardive : 3% par jour de la valeur du travail.

Emploi du temps évolutif (les documents et notes de cours seront affichés au fur et à mesure)

Nota. Si vous désirez avoir une copie imprimée d'un document, c'est à vous de le faire. En dehors des tests, il ne sera pas distribué de photocopies.

Extrait 2

Semaine 1 (11 septembre) Enseignement, apprentissage, nouvelles technologies	Présentation des buts et méthodes du cours. Présentation du site du cours. Enseignement, apprentissage, nouvelles technologies. Ce que sont l'enseignement, l'apprentissage et une nouvelle technologie. La nature de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue. Travaux pratiques : dont exploration du site du cours, essais de Google Docs et de la base d'ARTFL.
Semaine 2 (18 septembre) Enseignement, apprentissage, nouvelles technologies (bis)	Révision du contenu de la semaine 1 et discussion des travaux pratiques. Discussion du projet individuel. Enseignement, apprentissage, nouvelles technologies (bis). Forum sur didactique. Envoyer votre contribution cette semaine ou lundi prochain au plus tard, s'il vous plaît.
Semaine 3 (25 septembre) La didactisation des ressources	Discussion du forum sur didactique. La didactisation des ressources Travaux pratiques

Extrait 3

FRE 335H5

Teaching and Learning French with New Technology

Section LEC0101

2006-2007

**Forum de discussion
sur la didactique**

Question 1 – Question 2 – Question 3

1. Qu'est-ce que la didactique ? Trouvez une bonne définition dans le Web en donnant le nom de la page/ressource et l'adresse web (URL) de la page.

COMMENTAIRE (RW)

La plupart d'entre vous citez Wikipédia. Trois personnes citent le *Grand dictionnaire terminologique*. Les deux sources sont bonnes. Quelques personnes n'ont pas identifié la définition qu'elles donnent.

Amy

Didactique

a) « Qui concerne les méthodes et les pratiques de l'enseignement, ou l'enseignement à proprement parler. » www.granddictionnaire.com

b) « Qui vise à instruire » <http://atilf.atilf.fr/> (Trésor de La Langue Française Informatisé)

Kayla

La didactique est « [l']étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière ».

le nom de la page : le grand dictionnaire

l'adresse web :

http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp

Dur-e-Eden

La didactique, terminologie essentiellement francophone, est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Se sont ainsi développées depuis une trentaine d'années environ, des didactiques des mathématiques, des sciences, du français, des langues, etc.

La didactique se différencie donc de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner). Les travaux de didactique sont généralement menés par des chercheurs issus de la discipline de référence.

WIKIPEDIA URL :

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>

Jaklin

« La didactique, terminologie essentiellement francophone, est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Se sont ainsi développées depuis une trentaine d'années environ, des didactiques des mathématiques, des sciences, du français, des langues, etc.

La didactique se différencie donc de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner). Les travaux de didactique sont généralement menés par des chercheurs issus de la discipline de référence. »

Le nom de la page : Wikipédia

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>

Nitish

didactique (n. f.) – terme recommandé par l'Office québécois de la langue française

Définition : Étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière.

Note(s) :

On distingue : a) la didactique générale qui s'intéresse à la conduite de la classe (cours magistraux, leçons dialoguées, travaux pratiques individuels ou collectifs, utilisation de manuels, etc.) ; b) la didactique spéciale qui s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière pour une classe, un cycle d'études ou un ordre d'enseignement.

La didactique porte sur les méthodes ou les pratiques d'enseignement tandis que la pédagogie porte sur l'éducation ou l'action éducative.

Nom de la page : Le Grand Dictionnaire terminologique

URL :

http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp

Milica

SOURCE : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>

Le terme la « didactique » est utilisé pour représenter la terminologie essentiellement francophone et est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires (ex. les sciences, les mathématiques, les langues).

La didactique se différencie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par la nature des connaissances à enseigner.

MichelleH

Approche traditionnelle de l'enseignement qui repose sur la diffusion des faits, du savoir, de l'information, de techniques manuelles, etc. Aujourd'hui, l'enseignement didactique a tendance à s'effacer devant la formation expérimentale. Tout outil, technique ou méthode à finalité pédagogique, à finalité d'enseignement.

Sabinah

La didactique, terminologie essentiellement francophone, est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Se

sont ainsi développées depuis une trentaine d'années environ, des didactiques des mathématiques, des sciences, du français, des langues, etc.

La didactique se différencie donc de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner). Les travaux de didactique sont généralement menés par des chercheurs issus de la discipline de référence.

Eric

Wikipédia nous dit que la didactique est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Wikipédia :

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>

Chrystal

WIKIPÉDIA, ENCYCLOPÉDIE LIBRE

(<http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>)

La didactique, terminologie essentiellement francophone, est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Se sont ainsi développées depuis une trentaine d'années environ, des didactiques des mathématiques, des sciences, du français, des langues, etc.

Tran

La didactique, terminologie essentiellement francophone, est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Se sont ainsi développées depuis une trentaine d'années environ, des didactiques des mathématiques, des sciences, du français, des langues, etc.

La didactique se différencie donc de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner). Les travaux de didactique sont généralement menés par des chercheurs issus de la discipline de référence.

Sophie

Domaine(s) :

éducation

didactique

didactique n. f.

terme recommandé par l'Office québécois de la langue française

Définition :

Étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière.

Note(s) :

On distingue : a) la didactique générale qui s'intéresse à la conduite de la classe (cours magistraux, leçons dialoguées, travaux pratiques individuels ou collectifs, utilisation de manuels, etc.) ; b) la didactique spéciale qui s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière pour une classe, un cycle d'études ou un ordre d'enseignement. La didactique porte sur les méthodes ou les pratiques d'enseignement tandis que la pédagogie porte sur l'éducation ou l'action éducative.

[Office de la langue française, 1998]

http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp

MichelleW

Titre: didactique

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>

Amanda

La Didactique

Aller à : la navigation, Rechercher

La didactique, terminologie essentiellement francophone, est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Se sont ainsi développées depuis une trentaine d'années environ, des didactiques des mathématiques, des sciences, du français, des langues, etc. La didactique se différencie donc de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner). Les travaux de didactique sont généralement menés par des chercheurs issus de la discipline de référence.

source: fr.wikipédia.org

Manessia

La didactique, terminologie essentiellement francophone, est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Se sont ainsi développées depuis une trentaine d'années environ, des didactiques des mathématiques, des sciences, du français, des langues, etc.

La didactique se différencie donc de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner). Les travaux de didactique sont généralement menés par des chercheurs issus de la discipline de référence.

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>

Leigh

« La didactique, terminologie essentiellement francophone, est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Se

sont ainsi développées depuis une trentaine d'années environ, des didactiques des mathématiques, des sciences, du français, des langues, etc.

La didactique se différencie donc de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner). Les travaux de didactique sont généralement menés par des chercheurs issus de la discipline de référence. »

Wikipedia <http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>

Erin

la didactique c'est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les diverses disciplines scolaires.

– Didactique, Wikipédia

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>

2. Quelle adresse web recommandez-vous pour une bonne introduction au sujet ? (Identifiez la ressource que vous recommandez.)

COMMENTAIRE (RW)

Encore une fois la plupart d'entre vous donnez Wikipédia comme offrant une bonne introduction à la didactique. Je suis d'accord que l'article actuel de Wikipédia est très bon.

Amy propose (sans l'identifier) un document d'un institut universitaire français ; Jaklin, Milica et Amanda proposent un document de l'Académie de Toulouse (Milica et Amanda précisent que le document s'intitule « La réflexion sur la didactique des langues » ; Jaklin fait des commentaires explicatifs) ; MichelleH propose un site belge non identifié ; Chrystal propose une monographie incomplètement identifiée ; Sophie propose une source française vraisemblablement universitaire non identifiée ; MichelleW propose une ressource française insuffisamment identifiée (individu amateur, individu professionnel ou organisme ?) ; Leigh précise que la page citée par Sophie s'intitule « INTRODUCTION A LA DIDACTIQUE » (mais individu ou organisme ?) ; Milica donne deux autres pages du document proposé par Sophie et Leigh.

==> Identifiez clairement les ressources que vous citez : adresse (URL) et nom complet (nom du document et, si possible, nom de l'auteur individuel ou institutionnel).

Amy

<http://www.grenoble.iufm.fr/fraby/introductiondida.pdf>

Kayla

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>

Cette page a beaucoup d'information au sujet de la didactique.

Dur-e-Eden

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Accueil>

Je recommandais Wikipedia une adresse web très utile. Il a beaucoup d'information utile concernant n'importe quel sujet.

Jaklin

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/anglais/didalang.html>

Académie Toulouse

Cette adresse donne une bonne introduction au sujet parce qu'elle décrit en détail l'objectivité, la fonction et quelques conséquences. Aussi elle répond des questions sur le rôle de l'apprenant et l'enseignant

Nitish

Ci-dessus est l'adresse web que je recommande comme une bonne introduction à la didactique:

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>

Milica

SOURCE 1: <http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>

– Une bonne subdivision des concepts clés de la didactique, des obstacles et des liens externes (institutionnels et éducatifs)

– Portail et moteur de recherche en didactique

<http://www.didactique.info>

– Institut national de recherche pédagogique

<http://www.inrp.fr>

SOURCE 2 : <http://www.urfist.cict.fr/introdi1.html>

– Introduction générale

SOURCE 3 : <http://www.urfist.cict.fr/introdi3.html>

– La formation et des approches

SOURCE 4 :

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/anglais/didalang.html>

– La réflexion sur la didactique des langues

MichelleH

<http://www.strategiesetsucces.be/fr/Glossaire/glossaire.asp>

Sabinah

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>

Eric

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>

Chrystal

Chapitre 3 - Introduction à la modèle didactique

(www.aede-france.org/pdf/gedecite/num4.pdf)

À mon avis, cette ressource est très claire et plus facile à comprendre. Aussi il y a des illustrations du modèle lorsque le lecteur peut visualiser comment il se fonctionne.

Tran

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>

Sophie

<http://www.urfist.cict.fr/Introdidac.html>

MichelleW

Titre De L'article : Description et interdisciplinarité : un autre modèle pour l'apprentissage de l'écriture [1999]

http://chevalier.jm.free.fr/dmc_dea/index.htm

Amanda

« Didactique des Langues : Réflexion sur la Didactique des Langues »

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/anglais/didalang.html>

Manessia

Le site Wikipédia semble être le site qui donne le plus de renseignement à ce sujet.

Leigh

<http://www.urfist.cict.fr/Introdidac.html>

Je recommande la ressource « INTRODUCTION A LA DIDACTIQUE » parce que c'est une adresse web qui explique l'introduction au sujet.

Erin

Je recommande l'adresse web de Wikipédia. Je recommande cette adresse web parce qu'il y a beaucoup d'information, il est organisé d'une façon claire et précise, et il est facile de lire et comprendre.

3. Vos remarques éventuelles.

COMMENTAIRE (RW)

Vos remarques contiennent plusieurs précisions au sujet de vos réponses aux questions 1 et 2, notamment en ce qui concerne Wikipédia. J'apprécie les remarques critiques de Kayla et de Tran. Eric note la présence dans l'article de Wikipédia du triangle didactique. MichelleW le trouve utile pour la distinction entre la didactique et la pédagogie. Sophie et Amanda indiquent les rubriques principales des documents universitaires qu'elles ont trouvés. Toutes vos remarques sont intéressantes et j'espère que vous les lirez toutes.

Amy

Je pense que c'est important à noter que le mot « didactique » est aussi un synonyme des mots « pédagogique » et « éducatif ». Ça fait toujours référence à l'enseignement et l'apprentissage.

Kayla

Wikipedia est une bonne source avec beaucoup d'information. Malheureusement, n'importe qui peut changer/enlever l'information du site, alors il est important de s'assurer que l'information sur le site est basé sur les faits.

Dur-e-Eden

Je utilise cette adresse web tout le temps. Quand je ne suis pas familier avec un mot j'essaye cette adresse parce qu'il discute et suggère beaucoup de point de vue differents.

MichelleH

Cette page est simple avec plusieurs définitions.

Eric

Le cite web de Wikipédia donne une bonne définition du mot « didactique » et donne une introduction au sujet et quelques « mots-clés » du sujet, comme le constructivisme, et le triangle didactique.

Chrystal

À cet point, je ne suis pas exactement sûr ce que c'est la didactique mais, comme une étudiante d'éducation (je veux devenir institutrice française), je pense que cette définition est particulièrement important pour moi. J'espère qu'on va avoir plusieurs exemples pour clarifier la définition.

Tran

Après examiner les autres ressources, wikipédia est la ressource la plus convenable quand il s'agit de rechercher les définitions des terminologies. En effet, cette source procure une définition détaillé dans un français simple ce qui rend la compréhension du terme beaucoup plus facile. De plus, wikipédia aborde une grande variété de termes ce qui est important lors de la recherche d'un mot puisqu'on peut retrouver de tout dans cette encyclopédie. Dernièrement, wikipédia s'assure de faire des modifications fréquement ce qui rend cette source plus fiable.

Sophie

Cette site Web est très clair et informative; elle donne une introduction, elle liste et explique tous les concepts de la didactique, la formation, l'histoire, les différents approches, et sa relation avec les sciences.

MichelleW

Sur le site web de wikipedia dans le deuxsième paragraphe l'auteur a fait une excellent distinction entre la didactique et la pédagogie. Il m'a beaucoup aidé a comprendre le différence entre la définition du didactique et la pédagogie.

Amanda

Ce site web est une introduction intéressante de la didactique parce que l'article présenté discute comment la didactique s'applique aux langues ; ce sujet est relaté à un des aspects de ce cours. Ceci est un site web académique (un détail marqué par le logo sur le coin gauche de l'écran, academic de toulouse) ; ce fait ce site web plus fiable dans son contenu. Je pense que ce site web est une bonne introduction au sujet parce que c'est facile à naviguer les contenus de la page : les titres sont faits hardi, dans vert, qui fait les sections que l'un veut lire facile à trouver.

Leigh

Wikipedia et un adresse web vraiment facile a utilisé et donne beaucoup d'information. C'est mon adresse web préféré parce que la description et plus informative et toujours explique clairement.

Erin

La didactique peut être employé pour beaucoup de différents sujets. Pour moi, le plus intéressant est le didactique des langues.

Notes pour une analyse didactique

1. Le texte a trait au système didactique $S(X ; y ; \heartsuit)$, où X , y et $\heartsuit$ peuvent être précisés ainsi :

– X est l'ensemble des étudiants du cours FRE 335H5 (ils sont 17 au total à participer au forum : *Amanda, Amy, Chrystal, Dur-e-Eden, Eric, Erin, Jaklin, Kayla, Leigh, Manessia, MichelleH, MichelleW, Milica, Nitish, Sabinah, Sophie, Tran*) ;

– y est *Russon Wooldridge*, professeur au *Department of French* de l'université de Toronto depuis 1985 ;

– $\heartsuit$ est désigné par l'« étiquette » de *Teaching and Learning French with New Technology*, « Enseigner et apprendre le français avec les TIC ».

Notons que la langue de l'université (et des étudiants) est l'*anglais* : alors que le titre du cours est en anglais, les productions demandées aux étudiants – ici du moins – sont en *français*, langue dont la maîtrise est, pour eux, en principe, un enjeu didactique permanent.

2. Le contenu de l'enseignement fait l'objet d'une courte présentation en anglais qu'on peut traduire ainsi :

Une introduction à une typologie de ressources en ligne ou locales [intranet] et à leur utilisation, ainsi qu'aux théories sous-jacentes à cette utilisation, dans le domaine des études de langue et

littérature françaises. Les étudiants examineront un certain nombre de ressources en ligne ainsi que des CD et DVD en vue d'évaluer les bénéfices pédagogiques de ces ressources.

Malgré cette description minutieuse (quoique concise), le « savoir à enseigner » (pour y) et « à apprendre » (pour X) n'est, au moment où le système didactique $S(X; y; \heartsuit)$ commence à vivre, qu'une réalité *présente in absentia* : à cet égard, le « contrat » est forcément *asymétrique* entre X et y .

3. Cette situation indépassable (elle ne sera dépassée que lorsque l'enseignement aura été donné et que l'apprentissage aura réussi) ne manque pas, en règle générale, d'engendrer chez quelques membres de X certaines attentes – déclenchées par la déclaration et la présentation de $\heartsuit$ – dont en général beaucoup seront satisfaites mais dont ordinairement aussi quelques-unes seront déçues. Un tel malentendu potentiel pourra parfois s'actualiser sous la forme caricaturale où un étudiant prétendra venir expliquer à y ce qu'est $\heartsuit$ et comment il conviendrait que y le fasse advenir dans son cours.

4. L'institution « mandante » *proche* est ici, en l'espèce, le *Department of French* de l'université de Toronto : c'est elle, notamment, qui mandate y pour conduire le cours FRE 335H5. Quelle que soit l'autorité scientifique dont y dispose, en effet, il ne peut s'autoriser de lui-même pour décider *motu proprio* de donner ce cours, à l'intérieur duquel il n'en dispose pas moins d'une certaine « liberté pédagogique ».

5. On notera le dispositif d'évaluation présenté : un « projet » individuel (40 %), deux tests (25 % chacun), le tout complété par une note d'appréciation générale tenant compte du travail en classe et des contributions aux forums proposés (10 %). La remise tardive du projet individuel est pénalisée selon une formule (3 % en moins par jour de retard) qui rend cette pénalité relativement douce d'abord, puis, rapidement, plus sévère : un étudiant qui aurait obtenu 25/40 au projet n'aurait, pour l'avoir remis avec six jours de retard, que 20,5/40, soit « à peine la moyenne ». Cette disposition constitue une contrainte *pédagogique* qu'il convient de bien identifier afin de réaliser des analyses *didactiques* qui en tiennent adéquatement compte. Imaginons par exemple un étudiant qui, pour des raisons quelconques, remet son projet avec dix jours de retard. Si la règle annoncée lui est appliquée, cela le poussera peut-être à investir bien moins de temps, d'énergie, de volonté de formation dans un travail dont on pourrait imaginer qu'il le rende *tout de même* (par exemple parce que, faute de le faire, il serait exclu du cours). En un tel cas, les *enjeux didactiques* du travail en question risqueront

fort de ne pas être réalisés. Une disposition *pédagogique* (celle des 3 %) aurait ainsi des incidences *didactiques* sensibles.

6. Le fonctionnement du système didactique $S(X; y; \heartsuit)$ est organisé, *à propos du forum*, selon un *contrat pédagogique* inhabituel. Au lieu qu'on ait affaire *seulement* aux productions *individuelles* des membres de X , chacune de ces productions n'étant en principe connue *que* de y et de l'étudiant $x \in X$ qui en est l'auteur, ici de telles productions individuelles sont réunies *de fait* en une production *collective*, constituée des réponses apportées par les divers membres de X aux trois questions proposées par y , augmentées des commentaires de ce dernier. Le travail *individuel* demandé dans le cadre de ce « forum » reçoit une note ; mais celle-ci représente une part modique de la note globale assignée à l'étudiant : moins de 10 %. Sans doute le dispositif de formation qu'est le forum n'a-t-il pas encore la même légitimité formative que le *projet* ou les *tests*. Corrélativement, on ne s'étonnera pas de découvrir que le travail demandé aux étudiants dans ce cadre fait, de la part de y , l'objet d'un traitement évaluatif « allégé » (par contraste avec le projet et les tests, sans doute). On notera un aspect que les travaux strictement individuels ne permettent guère d'apercevoir (que l'on soit membre de X ou observateur « extérieur ») : la mise ensemble des productions individuelles constitue une production collective (non délibérée) qui possède une « valeur » supérieure, ce que y souligne discrètement ; la chose joue un rôle non négligeable dans la constitution de X comme *communauté d'étude solidaire*.

7. Ce premier forum est fait des réponses apportées aux trois questions ci-après :

1. Qu'est-ce que la didactique ? Trouvez une bonne définition dans le Web en donnant le nom de la page/ressource et l'adresse web (URL) de la page.
2. Quelle adresse web recommandez-vous pour une bonne introduction au sujet ? (Identifiez la ressource que vous recommandez.)
3. Vos remarques éventuelles.

Les étudiants se forment à ce qu'on peut appeler la *didactique du français* ou, plus exactement, à la didactique du français *langue étrangère* (FLE), et plus exactement encore à la didactique du français *langue étrangère en milieu anglophone (canadien)*. De façon plus complète encore, l'enjeu didactique $\heartsuit$ du système didactique $S(X; y; \heartsuit)$ peut être reformulé en ces termes : didactique du français *langue étrangère en milieu anglophone, à l'aide des TIC*. Le travail consistant à répondre à des questions portant sur la notion de didactique à

l'aide d'informations disponibles sur le *Web* est donc bien légitime, même s'il s'agit d'une interrogation sur un objet « partiel » du cours.

8. Lorsqu'on passe de la première à la dernière des questions proposées, les étudiants sont de plus en plus sollicités *dans leur subjectivité*. La première question vise une réalité quasi indépendante d'eux : trouver sur le Web une définition de la didactique. Que la définition glanée soit regardée par le répondant comme une « bonne » définition est l'unique manière dont on puisse considérer que son point de vue personnel est officiellement sollicité. Par contraste, la deuxième question (« Quelle adresse web recommandez-vous pour une bonne introduction au sujet ? ») fait déjà des étudiants – dans le cadre d'un exercice, certes – des *conseillers* en herbe : c'est bien leur *avis personnel* qui semble sollicité. Quant à la troisième question, dans son laconisme (« Vos remarques éventuelles »), elle ouvre la porte à l'expression des idiosyncrasies et des sentiments les plus personnels des répondants : c'est ainsi du moins qu'elle pourra être interprétée.

9. Les deux dernières questions pourraient être adressées à des apprentis formateurs (de professeurs canadiens anglophones de français) en matière de “*Teaching and Learning French with New Technology*” – à de futurs collègues de Russon Wolldridge, en quelque sorte. Ici, on peut penser qu'en vérité elles ne renvoient pas à de tels enjeux de formation – être capable de recommander à des professeurs de français en formation une bonne introduction en ligne à la didactique, recommandation accompagnée de remarques adéquates. À quels enjeux de formation renvoient-elles alors ?

10. Les réponses à la première question font l'objet, de la part du professeur, d'un « rapport de correction » qui, apparemment, est volontairement minimaliste. Le professeur note que deux grandes sources ont été exploitées (Wikipédia et le *Grand dictionnaire terminologique*), qui, dit-il, sont l'une et l'autre « bonnes ». Ce positionnement du professeur a le mérite d'aider les membres du groupe à se reconnaître comme tels : aucun n'est vraiment original, et tous partagent bien un monde commun. La fin du commentaire professoral montre pourtant un souci qui va persister et croître dans la suite des événements : « Quelques personnes, note-t-il, n'ont pas identifié la définition qu'elles donnent. »

11. La discrétion générale du commentaire est d'autant plus frappante que nombre de remarques « instructives » pourraient être formulées à l'adresse des étudiants. Tout d'abord, bien entendu, ceux-ci se sont contentés de *recopier* des passages de textes trouvés sur le Web,

alors que, pour répondre à l'injonction professorale – trouver une *bonne* définition –, ils auraient gagné à tenter de *confronter* entre elles les diverses définitions trouvées – ce qui est bien évidemment incompatible avec le fait d'arrêter sa quête à la première définition rencontrée !

12. Les définitions et les gloses proposées par le *Grand dictionnaire terminologique* ou par le *Trésor de La Langue Française* ne semblent guère à jour en ce qui concerne la *science didactique*. Quelle différence véritable marquent ces ouvrages par rapport à ce que disait Émile Littré (1801-1881) dans son célèbre *Dictionnaire de la langue française* à l'article DIDACTIQUE, que l'on reproduit ci-après ?

DIDACTIQUE (di-da-kti-k'), adj.

1° Terme de littérature. Qui est propre à l'enseignement, qui sert à l'instruction. Le genre **didactique**. Une épître **didactique**. Loin ces rimeurs craintifs dont l'esprit flegmatique Garde dans ses fureurs un ordre **didactique**, BOILEAU Art p. II. L'Anti-Lucrèce est un poème latin du nombre de ceux qu'on appelle **didactiques**, parce qu'ils ont pour but d'enseigner des vérités importantes ou quelque art utile à la vie, MAIRAN, Éloges, Card. de Polignac. Il importerait de donner à ces fables un ordre plus **didactique**, J. J. ROUSS. Ém. IV.

2° Qui appartient à une science. Les termes **didactiques**.

3° S. m. Le **didactique**, le langage, le genre **didactique**.

4° S. f. La **didactique**, l'art d'enseigner.

ÉTYMOLOGIE :

Terme dérivé du verbe grec signifiant enseigner, d'un même radical que le radical du latin *discere*, apprendre (voy. DISCIPLE).

De même, la distinction de la didactique *générale* et des didactiques *spéciales*, que Littré n'enregistre pas car elle n'apparaît que dans la première moitié du XX^e siècle (mais cela *avant* l'apparition de la didactique comme science au cours de la décennie 1960-1970), est aujourd'hui désuète depuis *plusieurs décennies*.

13. Un cas pose un autre problème, celui de la réponse de Michelle H. La définition qu'elle a recopiée sans la « sourcer » provient en vérité d'une source qui développe un point de vue certes désuet mais surtout, on va le voir, *intéressé* :

◆ **Didactique**

Approche traditionnelle de l'enseignement qui repose sur la diffusion des faits, du savoir, de l'information, de techniques manuelles, etc. Aujourd'hui, l'enseignement didactique a tendance à s'effacer devant la formation expérimentale.

Tout outil, technique ou méthode à finalité pédagogique, à finalité d'enseignement.

Il est facile en effet de retrouver cette source : il s'agit du lexique proposé sur son site par un « Cabinet de Formation et de Conseil en Développement des Compétences Professionnelles » belge, *Stratégies et Succès* (<http://www.strategiesetsucces.be/fr/Glossaire/glossaire.asp>), qui semble, lui, tout à fait étranger à la didactique comme science du terme, et dont le lexique ne saurait être pris pour aller de soi.

14. Une stratégie didactique déterminée se dessine du côté du professeur. Ce qu'il a demandé aux étudiants tient en deux gestes « simples » (en apparence) : 1) chercher sur le Web une (« bonne ») définition de la didactique ; 2) lui communiquer (par courriel, peut-on supposer) la définition ainsi trouvée. Tout cela est minimal et manifeste sans doute, de la part du professeur, la volonté de voir le groupe se constituer en trouvant une meilleure *cohésion* autour d'un geste effectivement partagé parce que facilement partageable. On va voir que le seul point qu'il poussera en avant dans ses commentaires, avec tact mais de façon constante, est celui-ci, qui au fond constitue un objectif didactique qu'il s'agit moins d'ailleurs d'atteindre là (de fait, cet objectif ne sera pas atteint dans ce premier forum) que de faire apparaître aux étudiants comme *but* de leurs efforts à venir : « sourcer » correctement les documents pris sur le Web.

15. Le commentaire des réponses à la deuxième question commence par « Encore une fois la plupart d'entre vous... » : manière de réunir, de rassembler, de resserrer le groupe. Chacun des membres du groupe est *ensuite* reconnu dans sa spécificité au sein de ce groupe : « Jaklin, Milica et Amanda proposent un document de l'Académie de Toulouse », etc. En passant, le professeur donne un « corrigé », en validant le choix de celles et ceux qui se sont portés vers Wikipédia, dont l'article actuel, souligne-t-il, « est très bon ». Voilà donc « la » réponse du *magister* à la question qu'il avait posée. Mais cela ne semble pas être l'essentiel de ce que le professeur escomptait de ce travail. Au demeurant, la réponse apportée à la question posée est à peine amorcée, comme Chrystal le fait remarquer involontairement dans sa réponse à la question 3, en écrivant : « J'espère qu'on va avoir plusieurs exemples pour clarifier la définition. »

16. Pour les autres réponses, en fait, le professeur va surtout en souligner un défaut, *toujours le même*, dont on a fait apparaître la mention en gras dans ce qui suit.

Amy propose (**sans l'identifier**) un document d'un institut universitaire français ; Jaklin, Milica et Amanda proposent un document de l'Académie de Toulouse (Milica et Amanda précisent que le document s'intitule « La réflexion sur la didactique des langues » ; Jaklin fait des commentaires explicatifs) ; MichelleH propose un site belge **non identifié** ; Chrystal propose une monographie **incomplètement identifiée** ; Sophie propose une source française vraisemblablement universitaire **non identifiée** ; MichelleW propose une ressource française **insuffisamment identifiée** (individu amateur, individu professionnel ou organisme ?) ; Leigh précise que la page citée par Sophie s'intitule « INTRODUCTION A LA DIDACTIQUE » (**mais individu ou organisme ?**) ; Milica donne deux autres pages du document proposé par Sophie et Leigh.

Ce qui ne va pas, donc, c'est *l'absence d'identification* des documents rapportés – imperfection qui est générale chez les débutants, et fréquents chez nombre de non-débutants. Dans une explicitation qui prend la forme d'une brève synthèse est alors formulée de façon expresse ce que le professeur fait apparaître ainsi comme un enjeu didactique sans doute limité mais *central* dans le travail amorcé avec ce forum : « Identifiez clairement les ressources que vous citez : adresse (URL) et nom complet (nom du document et, si possible, nom de l'auteur individuel ou institutionnel). »

17. On ne saurait trop souligner, toutefois, la forme rhétorique « positive » des énoncés évaluatifs utilisés : le professeur indique ce qu'a fait tel ou tel, comme si cela valait d'être mentionné, et donc en prononçant *ipso facto* une évaluation *positive* de ce qui a été fait, qui ne contiendrait donc pas de choses condamnables – telle est du moins la fiction entretenue par le professeur –, mais auquel il *manque* simplement un petit quelque chose : *l'identification de la source et de l'auteur du document*. Le professeur assume ainsi pédagogiquement une part essentielle de son rôle didactique : faire progresser ensemble *tout le groupe* sur la difficulté indiquée, et ici, d'abord, faire identifier par le groupe tout entier *la nature de la difficulté*.

18. La troisième question, on l'a noté, « libère » l'expression des étudiants, sollicités de donner leur avis personnel. Là, le professeur parachève (provisoirement) son effort pour réunir le groupe des étudiants autour d'un projet didactique partagé. Pour cela, il prononce *in fine* une évaluation collective généreusement positive : « Toutes vos remarques sont

intéressantes et j'espère que vous les lirez toutes. » Que chacun lise *toutes* les réponses – et pas seulement les siennes – serait évidemment un geste éminemment favorable à la poursuite du travail *collectif* de formation sous sa direction.

19. On aura noté que si les questions officiellement étudiées ne reçoivent pas de réponse réellement débattues (à propos du choix de l'article de Wikipédia, par exemple, le professeur dit seulement *qu'il est accord* qu'il s'agit là d'un très bon choix, non pas que *c'est objectivement* un bon choix), la qualité du français produit par les étudiants *n'est à aucun moment mise en question*, quelle que soit la nature des anomalies que l'on peut y constater. Signalons quelques-unes de ces anomalies. Kayla indique que « Wikipedia est une bonne source avec beaucoup d'information », sans *s* à information, selon l'usage en anglais (les francophones faisant l'erreur inverse) ; Leigh commet la même erreur. Dur-e-Eden, dont le français est légèrement *customisé* (tout en restant en général tout à fait compréhensible), écrit quelquefois « adresse » avec deux *d*, comme il en va en anglais. Tran écrit tantôt *ressource* (à la française), tantôt *resource* (comme en anglais) ; il se heurte en outre (il n'est certes pas le seul) à des problèmes de syntaxe, écrivant par exemple « Après examiner » là où l'on attendrait « Après avoir examiné ». Sophie parle d'*une* site Web. Par delà une erreur sur laquelle nous reviendrons, Amanda désigne l'académie de Toulouse par l'expression approchante « academic de toulouse ». Leigh parle aussi d'*un* adresse Web. Quant à Erin, elle mentionne dans la même phrase « *la* didactique » et « *le* didactique des langues » – mais pas au sens *du* didactique introduit dans l'Unité 1 de ce cours !

20. Le non-traitement de ces difficultés par le professeur, du moins dans le cadre du forum, est un cas exemplaire où l'enseignant « laisse filer » volontairement certaines imperfections, *parce que là n'est pas l'enjeu du moment*, et que l'insistance sur les multiples petites erreurs commises pourrait gêner, voire empêcher la reconnaissance de ce qui, au sortir de ce travail, apparaît comme les véritables enjeux didactiques de la période : d'une part, sans doute, le fait d'approfondir la notion de didactique ; d'autre part, surtout, le fait de devenir conscient de la nécessité de « sourcer » précisément les documents rencontrés sur le Web dans la mesure où l'on entend en faire un usage public. Il sera toujours temps de faire observer à ces étudiants qu'*adresse* s'écrit en français avec un seul *d*.

21. Que conclure de tout cela ? Le système didactique principal (SDP), $S(X ; y ; \heartsuit)$, est ici aisément précisé, l'enjeu didactique officiel de l'enseignement donné, $\heartsuit$, étant énoncé sur la page Web qui présente cet enseignement : introduire *X* “to a typology of online and local

resources and their use, as well as theories underlying such use, in the area of French language and literature studies”. En revanche, il n’en va pas de même s’agissant de l’enjeu didactique *du forum* – lequel constitue un *système didactique auxiliaire* (SDA) du système principal –, enjeu qui ne se révèle que lentement, à la lecture des réponses des étudiants et des commentaires du professeur. L’information concernant la situation examinée met d’abord en avant des contraintes *pédagogiques* (les séances ont lieu le jeudi de 14 h à 16 h, selon un certain calendrier, le système d’évaluation ne fait aux forums qu’une part des plus réduites, etc.), qui procèdent sans doute de certaines conditions et contraintes *scolaires* (que nous ignorons), et qui engendrent des contraintes *didactiques* dont certaines peuvent être imaginées plutôt qu’observées. *L’organisation pédagogique* du forum est elle-même relativement non classique dans la mesure où elle met en avant une production collective, résultant simplement, il est vrai, de la mise côte à côte de productions individuelles (les réponses des étudiants aux trois questions posées par le professeur). L’organisation du travail propre au forum examiné et la gestion par le professeur des productions qui en résultent – qui participent l’une et l’autre des conditions et contraintes situées au niveau de la *discipline* étudiée – permettent au professeur de travailler à créer une condition *pédagogique* essentielle : la venue à l’existence d’une classe se vivant comme une communauté unie, une société de semblables (*homoi*, en grec), gage de projets didactiques futurs bien partagés. Il s’agit là, si l’on peut dire, d’un *enjeu pédagogique*. L’élucidation de l’*enjeu didactique* est chose plus complexe, sur laquelle nous revenons donc.

22. La poursuite de l’apprentissage de la langue française reste tout du long à l’arrière-plan de l’interaction entre professeur et étudiants. Sans doute s’agit-il d’un choix didactique du professeur justifié tout à la fois par des motifs pédagogiques (il faut unir le groupe, non le disperser sous les coups de remarques inopportunes) et par des motifs didactiques (on peut différer l’abord de certaines des difficultés linguistiques de ces étudiants, dès lors que la compréhension de leur propos n’en est pas invalidée). On observe ainsi une *retenue didactique* à laquelle trop de y restent trop souvent étrangers... Cela noté, on voit clairement dans le SDA qu’est le forum sur « Didactique » le professeur y proposer à ses étudiants X une tâche t_0 déterminée : *chercher sur le Web une (bonne) définition de la didactique*. Cette tâche peut être regardée comme un spécimen – légitime dans le cadre de l’enseignement donné – du type de tâches T_0 suivant, lui-même légitime, au moins à titre d’outil, dans ce contexte :

T_0 . Rechercher une information sur Internet.

Ce qu'il importe de souligner, c'est que le *type* de la tâche t_0 peut être regardé comme *culturellement familier* à ces étudiants : la consigne affichée (« Qu'est-ce que la didactique ? Trouvez une bonne définition dans le Web en donnant le nom de la page/ressource et l'adresse web [URL] de la page ») peut être supposée ne pas faire problème pour eux, au moins dans sa *première* partie. On peut penser, au reste, que l'accomplissement de la tâche $t_0 \in T_0$ est regardé par y comme un *moyen* didactique plutôt que comme une *fin* – comme l'enjeu didactique –, même si son statut n'est pas sûr. Dans un cadre scolaire traditionnel, où leur production ferait l'objet d'une note, les étudiants se demanderaient sans doute selon quels critères sera notée leur réalisation personnelle de t_0 . Et sans doute découvriraient-ils, en même temps que leur copie annotée et notée par le professeur, que l'important n'était pas tant la tâche t_0 qu'une autre tâche, t_0^* , d'un *type* T_0^* , désigné par la deuxième partie de la consigne (consigne qui demande l'exécution de la tâche t_0 & t_0^*) :

T_0^* . Identifier adéquatement un document trouvé sur le Web.

On a là un phénomène didactique *très général et fondamental* : ce que peut faire y pour aider X à étudier ♥, c'est proposer à X d'étudier un *type de tâches* T qui relève de ♥, ou, plus exactement, d'étudier la question Q (ou plus précisément Q_T) relative au type de tâches T que l'on peut énoncer ainsi :

Q_T . Comment accomplir les tâches t du type T ?

Le système didactique correspondant peut alors s'écrire $S(X ; Y ; Q_T)$. Le noyau de la réponse R attendue à la question Q_T sera donc constituée d'une *technique* pour accomplir les tâches $t \in T$.

Texte 6. Devenir instituteur autrefois

☛ Le texte ci-après est fait de trois courts extraits de l'ouvrage de Jacques Ozouf, *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque* (1999). Le premier est tiré du récit d'un instituteur né en 1889, ayant exercé dans le département de la Côte-d'Or (Bourgogne) ; les deux suivants proviennent de l'autobiographie d'une institutrice née en 1891, qui a exercé dans le département de l'Aube (Champagne-Ardenne). Ces passages se trouvent respectivement aux pages 83 et 48-49 de l'ouvrage cité.

Extrait 1

Mon père, né en 1853, avait suivi régulièrement l'école et les cours du soir. Il avait eu la chance d'être instruit par un excellent instituteur, dur, mais intelligent. Mon père possédait une belle écriture et une bonne orthographe, il savait calculer rapidement, rédiger un bail, établir une facture et, surtout, cuber les arbres vendus à la scierie voisine. Il s'exprimait du reste en français, fait rare au village où chacun usait du patois bourguignon.

Extrait 2

J'ai été présentée à l'E.N. par la directrice d'école d'A... Il aurait mieux valu sans doute que j'aie à l'École Primaire Supérieure, j'aurais été mieux préparée. D'autres Auboises de ma promotion en sortaient, d'autres avaient suivi des cours bien plus spécialisés. On ne m'avait même pas appris à faire le compte rendu figurant à l'examen d'entrée à l'E.N. ! Parce que j'étais imbattable à l'orthographe, que j'avais assez d'idées en français, des connaissances historiques, que je réussissais les problèmes du cours... enfin ce qui convenait pour le Brevet, mais pour l'École Normale, c'était autre chose, et j'ai bien souffert de toutes mes insuffisances. Toutes les autres avaient un an d'avance sur moi.

Extrait 3

[...] Me voici amenée en ce petit hameau de R..., la veille de la rentrée, par un dimanche pluvieux où tout paraît lugubre, amenée dans le quatroues du cousin Moreau, accompagnés en surplus de la vieille Julie, qui s'occupe du ménage de mon père ; et c'est elle qui lave le carrelage bosselé, grisâtre, poreux. Papa veut m'apprendre le mécanisme qui m'obtiendra de l'eau, car si les cultivateurs et quelques autres personnes ont leur pompe ou leur puits, les munificences communales n'ont pas trouvé nécessaire d'en gratifier l'école !... il faut descendre retrouver la rue du village, la rue qui à gauche devient la route de R..., d'Aix... de l'échappée..., mais en continuant à droite passe devant un tertre assez considérable sur le haut duquel se dresse un puits, un puits à deux seaux en bois, assez volumineux et lourds. L'un monte quand l'autre

descend et mon père veut voir si je pourrai le manœuvrer. Derrière le tertre, il y a une maisonnette, deux figures poupines apparaissent à la fenêtre, l'une toute ridée, l'autre toute jeunette, mais souriantes toutes les deux : « Oh ! mais, on lui en tirera bien, si elle peut pas... » Mais j'ai pu...

👉 Notes pour une analyse didactique

1. Le premier extrait contient l'évocation de plusieurs systèmes didactiques $S(X ; y ; \heartsuit)$ qui, pour le narrateur, *appartiennent au passé* et qu'il ne connaît sans doute lui-même que par ouï-dire. Né en 1853, le père du narrateur (que nous désignerons par la lettre x) a été scolarisé *avant* les lois Jules Ferry (loi du 16 juin 1881, qui instaure la *gratuité* de l'école primaire ; loi du 28 mars 1882, qui impose l'*obligation scolaire de 6 à 13 ans* en même temps qu'elle établit la *laïcité de l'enseignement*). Que x ait fréquenté l'école et, ultérieurement, les cours du soir, montre son engagement personnel au service de sa formation.

2. Que sait-on des systèmes didactiques évoqués par le narrateur ? Tout d'abord, bien sûr, il y a ce fait que, dans X , figure x , le père du narrateur. En outre, y est dépeint comme un « excellent instituteur, dur, mais intelligent ». Notons que, des « gestes didactiques » que y a dû accomplir au sein des systèmes $S(X ; y ; \heartsuit)$ évoqués, *nous ne connaissons rien* – rien ne nous est dit, en effet, des *pratiques didactiques*, ni même simplement de leur « conditionnement » *pédagogique*, éventuellement associées au fait d'être un « excellent instituteur », « dur » et « intelligent ». Encore une fois, on vérifie que le didactique est une réalité sociale *culturellement escamotée*.

3. Nous disposons cependant d'une liste (sans doute non exhaustive) d'œuvres $\heartsuit$ étudiés sous la sévère férule de y . Ces œuvres, que nous pouvons induire des apprentissages *réussis* du père, tels que le fils a cru les observer, se ramènent chaque fois à un certain *type de tâches* :

- $\heartsuit_0$ = parler français,
- $\heartsuit_1$ = écrire (le français),
- $\heartsuit_2$ = orthographier (le français),
- $\heartsuit_3$ = faire un certain type de calculs,
- $\heartsuit_4$ = rédiger un bail,
- $\heartsuit_5$ = établir une facture,
- $\heartsuit_6$ = cuber des arbres.

On notera que cette liste n'est pas établie, ici, comme liste de « savoirs » *purement scolaires*, même s'il s'agit bien de savoirs *appris à l'école* (y compris le « cubage des arbres ») : le fils de x nous le dépeint utilisant ces savoirs dans sa vie d'adulte telle que le narrateur a pu l'observer, jusqu'à parler français – contre l'usage de l'époque – dans sa vie quotidienne au village.

4. Le deuxième extrait conduit à se rappeler que le réseau de scolarisation *primaire* (qui existait à côté du réseau *secondaire*, lequel avait ses propres « classes élémentaires ») comportait, depuis la loi Guizot du 28 juin 1833, du moins sur le papier¹, non seulement les écoles *primaires élémentaires*, mais aussi, dans leur prolongement, les écoles *primaires supérieures* – qui ne seront supprimées qu'en 1941, par le gouvernement de Vichy. Ces EPS trouvaient alors leur prolongement naturel dans les *écoles normales départementales d'instituteurs et d'institutrices*.

5. Dans ce deuxième extrait, la narratrice fait le compte des types de tâches maîtrisés, des savoirs acquis et de ceux qui lui font défaut – ses « insuffisances », liées selon elle au fait de n'avoir pas fréquenté d'EPS – lorsqu'elle aborde le concours d'entrée à l'École Normale. Des premiers, elle offre cette courte liste inachevée :

- ♥₁ = « mettre » l'orthographe,
- ♥₂ = rédiger une composition française,
- ♥₃ = répondre à des questions d'histoire,
- ♥₄ = résoudre un « problème du cours »...

Des seconds, un seul – sans doute emblématique – est en vérité mentionné : ♥₀ = « faire le compte rendu figurant à l'examen d'entrée à l'École normale ».

6. On notera un trait constant dans la référence aux savoirs mentionnés : ou bien ils *ont été* appris et sont *connus*, ou bien ils n'ont *pas été* appris et restent donc *inconnus*. En revanche, ils ne sont presque jamais mentionnés comme étant *en train d'être appris* (et donc en train de *devenir* connus). Le *rapport aux œuvres* commun privilégie ainsi la *statique* praxéologique au

¹ Voir l'article « Primaire supérieures (écoles) » du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (1911) : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3442>.

détriment de la *dynamique* praxéologique. En règle générale, on *tait* ce qui est *en train d'être appris*, et donc ce qui *change* ici et maintenant dans le rapport de *x* (ou de *X*) aux œuvres mentionnées.

7. Le troisième extrait, qui, rappelons, est de la même plume que le deuxième, contient un passage d'un genre rare, en ce qu'il fait référence à un *épisode didactique explicite* : « Papa veut m'apprendre le mécanisme qui m'obtiendra de l'eau... » Ici, la narratrice nous parle d'un certain système didactique $S(x ; y ; \heartsuit)$, où *x* est la narratrice elle-même, où *y* est son père, et où l'on a : $\heartsuit =$ « manœuvrer, pour obtenir de l'eau, le mécanisme situé sur le haut d'un "tertre assez considérable", à savoir "un puits à deux seaux en bois, assez volumineux et lourds", dont "l'un monte quand l'autre descend" ». On note qu'une tierce instance – « deux figures poupinées apparaissent à la fenêtre, l'une toute ridée, l'autre toute jeunette, mais souriantes toutes les deux » – se propose de faire que ce système didactique *n'ait pas lieu d'être*, et donc *n'existe pas* : autre manifestation banale de la difficulté que nous avons, ordinairement, à assumer *le didactique parmi nous* – « Laissez, laissez, je vais le faire !... »

8. Les trois extraits composant le texte examiné apportent une réponse explicite à la question générique « Qu'est-ce que le "quelque chose", désigné par le symbole $\heartsuit$, que *y* souhaite aider *X* à apprendre ? » Ce « quelque chose », dans ce qui précède, cela pourra être par exemple « exprimer quelque chose en français (oralement ou par écrit) », « effectuer un calcul de tel type », « rédiger un bail », « établir une facture », « cuber un arbre », « rédiger un compte rendu d'un certain événement », « extraire de l'eau d'un puits ». D'une façon générale, ainsi, l'enjeu didactique $\heartsuit$ est ici comme ailleurs un certain *type de tâches*.

Texte 7. L'organisation pédagogique : le mode individuel

☞ Le texte ci-après est extrait de l'ouvrage d'Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967* (Paris, Armand Colin, 1968).

Longtemps, les instituteurs ruraux n'ont pu pratiquer qu'un enseignement individuel. Les enfants n'avaient pas les mêmes livres : impossible de les faire suivre ensemble. Bien plus, ils n'en étaient jamais au même point : l'un était rentré en classe au mois d'octobre, tel autre en novembre, tel autre en décembre ou plus tard. À ces rentrées échelonnées tout au long de l'année scolaire – celle de Pâques était aussi importante que celle de la Toussaint – s'ajoutaient les irrégularités de la fréquentation quotidienne. Tous les enfants n'arrivaient pas ensemble, ils manquaient souvent, et tel qui rentrait chez lui pour satisfaire un besoin pressant, était envoyé par son père chercher du bois et ne revenait pas.

Force était donc à l'instituteur d'appeler à tour de rôle chaque élève individuellement, et de le faire lire sur son livre en le prenant là où il en était. Dès lors, que de temps perdu ! Pour un moment de travail, combien d'heures d'ennui, de bavardage, de dissipation ! Et comment y mettre bon ordre, alors que le maître était seul en face d'une classe nombreuse ? On conçoit l'efficacité dérisoire d'une telle méthode.

Conséquence logique, la discipline était pratiquement impossible. Elle ne pouvait que réprimer le trouble, puisqu'elle n'avait pas les moyens de mobiliser les attentions en permanence. D'où la sévérité et l'abondance des punitions : humiliations publiques et penums étaient monnaie courante. Surtout, les coups pleuvaient, et la férule, lanière de cuir plate, était l'attribut principal du maître qui ne pouvait compter que sur la peur pour imposer un début de sagesse.

☞ Notes pour une analyse didactique

1. Le texte évoque certaines des contraintes et conditions sous lesquelles devaient autrefois fonctionner les systèmes didactiques $S(X; y; \heartsuit)$ des écoles primaires *rurales* : y est un « instituteur rural ». La matière étudiée, $\heartsuit$, n'est pas précisée : nous savons seulement qu'elle aura été « mise en texte », « exposée » dans le livre de l'élève. Ici, on peut supposer en fait qu'il s'agit *au moins* de la lecture du français « imprimé » (et non manuscrit).

2. Si la classe peut être « nombreuse », les « élèves » $x \in X$ ne sont pas totalement des élèves. Leur assujettissement aux contraintes que la vie extrascolaire traditionnelle leur impose

explique d'abord une rentrée scolaire échelonnée sur plusieurs mois (d'octobre à décembre). Mais la « rentrée » faite, ils ne sont parfois que très peu présents en classe, où ils arrivent souvent en retard et où, lorsqu'ils sont brièvement appelés à s'en éloigner par leur vie physiologique (les écoles n'ont pas de sanitaires, semble-t-il), il arrive qu'ils ne reviennent pas de la journée. Tout cela, qui manifeste le rapport en apparence quelque peu cavalier d'une *société* à son *école*, pèse sur la *pédagogie* qui peut s'y développer.

3. Aux contraintes précédentes s'en ajoute une autre, déterminante pour l'organisation de l'étude en classe : l'inexistence d'un manuel *commun* aux élèves de la classe. Que l'instituteur n'ait pas tous ses élèves présents à un moment donné et que tous n'aient pas le même livre, cela n'est guère compatible qu'avec le « mode d'individuel » d'enseignement (par opposition au « mode simultané ») : l'instituteur appelle à lui chaque élève présent, tour à tour, pour le faire « lire dans son livre », en avançant à partir du point où il s'en était arrêté la fois précédente. La pédagogie individuelle adoptée est ainsi liée à l'absence de certaines contraintes imposées solidairement par la société et l'école : la contrainte de respect des horaires, celle d'utiliser tous – au sein d'une classe donnée – le même manuel.

4. Les praxéologies didactiques mises en jeu ne sont pas explicitées : on peut seulement inférer que la principale consiste à lire, dans le livre de l'élève, à l'instigation et sous le contrôle du maître, un exposé de l'œuvre étudiée. De ce qui est appris ainsi rien n'est dit, hormis que la technique pédagogique usitée se révèle d'une « efficacité dérisoire ».

5. Les élèves dont ne s'occupe pas l'instituteur – soit, à un moment donné, *tous sauf un* – sont abandonnés à eux-mêmes et s'échappent dans le bavardage et la dissipation. En dépit d'un emploi « généreux » des moyens répressifs traditionnels – humiliations publiques, penums, coups portés à l'aide la férule –, la discipline est « pratiquement impossible ». Il y a là une esquisse de technologie de la pédagogie de la violence telle que la tradition l'avait alors banalisée. Ce que les élèves apprenaient de ce qu'ils auraient dû apprendre était sans doute réduit à peu de chose. Peut-on ajouter qu'ils apprenaient-ils sans doute ce qu'ils auraient pu aussi bien ignorer en matière de violence exercée et reçue ?

Texte 8. Une leçon type de technologie

☞ Le texte ci-après est extrait de l'ouvrage de E. Labbé, *Les outils de perçage, leçon-type de technologie, faite à des élèves de cours professionnels* (Paris, Eyrolles, 1926)

Introduction (fin). Notre but est de former de bons ouvriers ; ne le perdons pas de vue un seul instant. Notre temps est limité, par conséquent précieux ; n'éparpillons pas nos efforts et nos forces, mais cherchons à obtenir le maximum de rendement. Pour cela, il semble, au point de vue pédagogique, qu'on doive rechercher un enseignement principal, autour duquel tout doit rayonner, à qui tout doit se rattacher. C'est pourquoi nous demandons *que la profession soit le pivot et le centre de tout l'enseignement*, aussi bien de l'enseignement moral et civique que de l'enseignement technique proprement dit. *Tout par la profession et pour la profession*, tel doit être notre principe essentiel. Si nous savons nous y conformer, nos auditeurs se sentiront toujours dans leur milieu et comprendront que tout ce que nous leur enseignons est en rapport direct et étroit avec leurs besoins réels ; que tous nos efforts tendent vraiment à augmenter leur capacité et leur valeur professionnelle. J'ai la prétention de vous montrer qu'on peut donner tous les enseignements prévus dans les cours professionnels, même la morale civique, en s'appuyant sur la profession...

Les outils de perçage des métaux. Le *perçage* ou *forage* est l'exécution de trous cylindriques à l'aide d'outils appelés *mèches* ou *forets*. Je viens de vous dire : le *perçage* ou *forage*. Y aurait-il donc deux mots pour désigner la même opération ? Sachez que *la langue française est une langue très précise* qui vous oblige à employer le mot propre lorsque vous écrivez ou lorsque vous parlez. Si l'on vous demande ce qu'a fait le grand Français de Lesseps, vous répondrez qu'il a *percé l'isthme de Suez* (et non foré) ; tandis qu'en parlant d'une clef, vous direz qu'on en a *foré le canon* (et non percé) ; percer, forer, trouser sont ce qu'on appelle des synonymes, c'est-à-dire des mots qui ont à peu près la même signification. Mais vous voyez par là qu'il n'y a pas de vrais synonymes. Ne négligez pas votre langue de tous les jours ; soyez précis dans vos paroles comme vous l'êtes lorsque vous travaillez « à la cote ». Le perçage s'effectue soit à la main soit avec une machine à percer ; et dans ce cas, l'outil est animé d'un *double mouvement de rotation et de translation*, la pièce restant fixe. *Rotation, translation*, voilà deux mots que votre professeur de géométrie vous a expliqués...

☞ **Notes pour une analyse didactique**

1. Cet exposé met en jeu deux types de systèmes didactiques. En tant qu'il propose des éléments d'une leçon, il renvoie à des systèmes didactiques $S(X; y; \heartsuit_{fm})$ où X est un groupe d'élèves de « cours professionnels », où y est le professeur de technologie intervenant dans ces cours, et où $\heartsuit_{fm}$ est, ici, le thème des « outils de forage des métaux ». En tant qu'il expose les principes d'une leçon *type* et les illustre sur le thème indiqué, il constitue un exposé E utilisable dans des systèmes didactiques du type $S(Y; Z; \heartsuit_E)$, où Y est un groupe (éventuellement réduit à une personne, y) de professeurs de « cours professionnels », où Z est un ensemble (éventuellement vide ou réduit à une personne z) de formateurs de professeurs de cours professionnels (par exemple un inspecteur de l'enseignement professionnel), et où l'enjeu didactique $\heartsuit_E$ est l'ensemble d'éléments praxéologiques à excrimer de E .

2. Le composant principal de $\heartsuit_E$ est une certaine technique pédagogico-didactique, τ , censée permettre de réaliser les tâches du type « rendre apparent à des élèves des cours professionnels le fait que toutes les connaissances qui leur sont enseignées dans ce cadre ont un lien organique avec le métier auquel ils se préparent ». Ce type de tâches lui-même est très vraisemblablement constitutif d'une technique permettant de « gérer » la contrainte – qui a son siège au niveau de la *société* – constituée par le fait que ces élèves repousseraient tout ce qui n'est pas vu par eux comme « connaissances du métier ».

3. La première section de E , intitulée « Introduction (fin) », est clairement destinée aux systèmes didactiques $S(Y; Z; \heartsuit_E)$. Son contenu praxéologique est de nature *pédagogico-didactique* et d'ordre *théorico-technologique*. La clé de voûte, « Tout par la profession et pour la profession », est une assertion qui se situe entre technologie et théorie : tous les contenus de formation des jeunes élèves des cours professionnels pourraient se justifier, d'après l'auteur, par leur lien avec la profession, celle-ci étant supposée (aux yeux des élèves au moins) être une institution détentrice de toute légitimité.

4. Cela se fait sous une contrainte imposée par la *société* à l'école : la pénurie de temps de formation. « Notre temps est limité, par conséquent précieux ; n'éparpillons pas nos efforts et nos forces, mais cherchons à obtenir le maximum de rendement. » Ce passage rappelle en effet une *contrainte* clé : le peu de temps de formation disponible – on « n'a » les élèves futurs ouvriers que pour une durée limitée, sans recours possible. Cette contrainte pèse fortement en faveur d'un enseignement « intégré », avec un centre – la référence à la profession – à quoi tout (enseignement moral et civique, enseignement du français, enseignement de l'histoire, enseignement de mathématiques, enseignement technique) doit se

rattacher. Cette contrainte pesant sur la durée de la formation justifie le principe technique d'organisation intégrée de l'étude ; elle en est même l'élément technologique clé.

5. Le principe central de légitimation par la profession est présenté comme devant *motiver* aux yeux des élèves l'ensemble des contenus de la formation. Cela semble signifier que la motivation « interne », intrinsèque, propre à ces contenus est (au moins) seconde : le français, l'histoire, les mathématiques ne sont pas d'abord intéressants en eux-mêmes. Il y a là un élément *théorique* relatif à la technique de formation τ présentée dans l'exposé *E*.

6. La deuxième partie de l'exposé est adressée aux y en tant que discours adressé aux élèves de cours professionnels censés travailler sur le thème $\heartsuit_{fm}$ des « outils de forage des métaux ». Une assertion technologique constitutive de $\heartsuit_{fm}$ est ainsi que « l'outil [de forage] est animé d'un double mouvement de rotation et de translation, la pièce restant fixe » – avec un renvoi à une autre « matière » des cours, la géométrie. Pour le reste, le passage de la leçon type proposé dans le texte se réfère d'abord à des praxéologies langagières, en mettant en avant le principe technologique selon lequel la langue française ne supporte guère l'approximation, et la technique subséquente de travail sur le langage illustrée ici par la distinction entre « percer » et « forer », travail qui mobilise de façon éventuellement opportuniste des connaissances relevant de l'histoire (Ferdinand de Lesseps) ou de la géométrie (rotation et translation). Manifestement, à des détails près, ce discours technologique s'adresse moins aux élèves X des systèmes didactiques $S(X ; y ; \heartsuit_{fm})$ qu'aux professeurs y visés dans les systèmes didactiques $S(Y ; Z ; \heartsuit_E)$. Sans doute a-t-on là l'effet d'une contrainte rhétorique engendrée par la situation de « mise en abyme », celle d'un exposé présentant/énonçant un discours destiné aux interlocuteurs des destinataires de cet exposé.

7. La technique τ présentée est illustrée de diverses façons. L'auteur conseille ainsi aux professeurs y d'enjoindre frontalement aux élèves de cours professionnels d'être « précis » dans leurs paroles comme ils sont censés l'être lorsqu'ils travaillent « à la cote ». Les gestes du métier sont ainsi promus au rang de modèle du travail sur la langue : il y a ici, en quelque sorte, inversion de la hiérarchie des valeurs qui prévaut dans la société extérieure au métier. En dépit de cela, on peut s'interroger sur la réception de cette technique et des gestes qu'elle réclame de la part des professeurs y : ceux-ci ne partageraient-ils pas cet élément théorique prêté par l'auteur aux élèves selon lequel les seules connaissances qui vailent seraient strictement celles « du métier » ?