

**Université de Provence - Département des sciences de l'éducation**

*Licence 2008-2009*

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

Yves Chevallard

[y.chevallard@free.fr](mailto:y.chevallard@free.fr)

**Didactique fondamentale**

*Notes & documents*

***À propos de l'examen***

**1. Structure de l'épreuve (rappel)**

1.1. On rappelle ici la structure, précisée dans l'Unité 3, de l'examen correspondant à l'UE « Théorie de l'apprentissage et didactique pluridisciplinaire » <sup>1</sup>.

a) L'examen écrit sanctionnant cette UE comportera *trois parties*, notées respectivement sur 6, 10 et 4 points. Le traitement écrit de ces trois parties devra tenir en *une copie double d'examen seulement* (sans feuille intercalaire). Cette dernière contrainte ainsi que d'autres exigences stylistiques feront l'objet dans la suite de cet enseignement d'un commentaire perlé. On notera dès maintenant que, lors de la séance d'examen, *tout document écrit sera autorisé*.

b) Dans la *première partie* de l'examen, chaque candidat devra traiter deux questions choisies par l'enseignant dans une liste de « questions de cours » établie au fur et à mesure de l'avancée du cours, liste qui sera mise en ligne (fichier « Questions de cours », rubrique « Didactique fondamentale 2008-2009 ») et qui fera l'objet de mises à jour régulières, au fil des séances. Aux deux questions proposées, le candidat s'efforcera d'apporter une réponse informative, précise (et, bien sûr, concise), *en n'utilisant que les éléments disponibles dans les textes du cours de didactique fondamentale* (y compris le « Forum des questions »), tels qu'ils seront disponibles en ligne à la veille de l'examen. On se rappellera qu'une telle réponse gagnera à se construire comme une *synthèse* d'éléments apparaissant au fil de ces textes, en tenant compte de ce fait qu'une question abordée à un certain endroit du texte du cours aura pu faire l'objet d'un travail *complémentaire* dans la suite de ce texte.

c) Dans la *deuxième partie* de l'examen, chaque candidat devra rédiger une *analyse didactique* d'une situation présentée dans un document fourni avec l'énoncé. La nature et le contenu générique d'une telle analyse didactique se construira *tout au long du cours*.

---

<sup>1</sup> Ce qui suit vaut pour les candidats à l'UE SC EE2 (licence). Les candidats à l'UE SCEQ1 (master 1) ne se verront proposer qu'une seule question de cours à traiter ; les trois parties de l'examen seront, dans ce cas, notées respectivement sur 5, 10 et 5 points.

d) Dans la *troisième partie* de l'examen, chaque candidat devra faire une *présentation* et une *analyse didactique* écrites concises d'une *situation* que le candidat « apportera », après l'avoir choisie à son gré dans le domaine d'activité (scolaire ou non scolaire) de sa convenance.

1.2. On propose ci-après un exemple d'énoncé possible. (On a mis **en gras** les parties qui, bien entendu, recevront un contenu différent de celui proposé ici lors des sessions de janvier et de juin.)

L'épreuve comporte trois parties. Le traitement de l'ensemble de ces parties ne doit pas occuper plus d'une copie double. La pertinence des réponses doit donc se conjuguer avec la concision, la précision et la clarté de l'expression.

**Partie 1.** En n'utilisant que les éléments disponibles dans le cours de didactique fondamentale (y compris le « Forum des questions »), rédigez une réponse à chacune des deux questions suivantes :

1. **La notion d'utilité d'une connaissance est aujourd'hui souvent décriée. En quoi peut-on soutenir pourtant qu'elle est une notion clé pour analyser la production et la diffusion des connaissances ?**

2. **Qu'appelle-t-on dialectique des personnes et des institutions en théorie anthropologique du didactique ?**

**Partie 2.** Rédigez une analyse didactique relative aux situations évoquées dans le texte joint, intitulé « **Titre du texte** ».

**Partie 3.** Présentez une situation que vous choisirez librement dans le domaine d'activité (scolaire ou non scolaire) de votre convenance et donnez-en une analyse didactique.

## 2. Les questions de cours

2.1. Les questions de cours sont choisies dans la liste mise en ligne, *sans changement aucun* (voir [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=136](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=136)). C'est ainsi que les deux questions choisies dans l'exemple d'énoncé d'épreuve ci-dessus sont *exactement* les questions de cours 6 et 12.

2.2. Rappelons la question de cours 6.

QC<sub>6</sub>. La notion d'utilité d'une connaissance est aujourd'hui souvent décriée. En quoi peut-on soutenir pourtant qu'elle est une notion clé pour analyser la production et la diffusion des connaissances ?

Une question a été posée à son propos (Stéphanie Zouvi, courriel du 25 novembre 2008) : « Je ne comprends pas comment la notion d'utilité d'une connaissance peut être une notion clé pour analyser la production et la diffusion des connaissances. »

a) Avant d'aller plus loin, signalons que les questions de cours sont numérotées dans l'ordre où elles « apparaissent » dans le cours de didactique fondamentale. Le tableau qu'on trouvera ci-après esquisse la correspondance entre cours et numérotation : on y voit que les questions 6 et 12 renvoient d'abord à l'Unité 1.

| <b>Cours de didactique fondamentale</b><br><b><i>Tables des matières</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>Unité 1. <i>Le didactique et la didactique</i></b><br>1.1. Un cadre commun<br>1.2. « Didactique » : d'abord, le mot<br>1.3. « Didactique » : ensuite, la chose<br>1.4. Systèmes didactiques, enseignement, apprentissage<br>1.5. Se familiariser avec la diversité des systèmes didactiques<br>1.6. Quelle discipline ?<br>1.7. Engagement formatif et problématique de l'étude                      | <b>1 à 23</b>  |
| <b>Unité 2. <i>Observer le didactique ?</i></b><br>2.1. Le pédagogique dissimule le didactique<br>2.2. À la recherche du didactique : en suivant Thomas Platter<br>2.3. Conditions et contraintes : les niveaux de co-détermination didactique<br>2.4. Le didactique introuvable : deux exemples ordinaires<br>2.5. Observer le didactique : un exemple                                                 | <b>24 à 27</b> |
| <b>Unité 3. <i>Types de tâches et techniques</i></b><br>3.1. Point d'étape<br>3.2. Ø<br>3.3. Analyse didactique : rappels et prolongements<br>3.4. Un « quelque chose » à faire apprendre : la notion de type de tâches<br>3.5. Un « quelque chose » à faire apprendre : la notion de technique<br>3.6. La dialectique entre types de tâches et techniques<br>3.7. Naturalisation et reproblématisation | <b>28 à 52</b> |
| <b>Unité 4. <i>Technologies et théories</i></b><br>4.1. Le bloc de la <i>praxis</i> en question<br>4.2. Entre technique et technologie<br>4.3. Pénuries technologiques<br>4.4. Variations technologiques : un exemple<br>4.5. Au-delà de la technologie, la théorie                                                                                                                                     | <b>53 à 65</b> |
| <b>Unité 5. <i>La diffusion des praxéologies : premiers jalons</i></b><br>5.1. Le destin des praxéologies : transpositions institutionnelles<br>5.2. Diffusion et dissociation praxéologiques                                                                                                                                                                                                           | <b>66 à 96</b> |

|                                                              |          |
|--------------------------------------------------------------|----------|
| 5.3. La « mise en texte » des praxéologies                   | 97 à 109 |
| 5.4. « Savoir par cœur »                                     |          |
| 5.5. Apprendre et savoir dans les civilisations de l'oralité |          |
| 5.6. Texte du savoir et « excription » praxéologique         |          |
| <b>Unité 6. Organisations didactiques : AER &amp; PER</b>    |          |
| 6.1. Un point d'étape                                        | 110 à ?  |
| 6.2. Que peut faire X, que peut faire Y ?                    |          |
| 6.3. Vers un schéma didactique général                       |          |
| 6.4. AER et synthèses                                        |          |
| 6.5. Des AER aux PER                                         |          |
| <b>Unité 7. Organisations didactiques : hier et demain</b>   |          |
| 7.1. Des PER disciplinaires aux enquêtes codisciplinaires    |          |
| 7.2. Enquêtes et rapport à la connaissance                   |          |
| 7.3. Vers un nouveau paradigme scolaire : un exemple         |          |

b) Pour la question de cours 6, par exemple, il est raisonnable de penser qu'elle a été suscitée par le passage suivant.

a) La formule « connaissances... *nécessaires aux occupations des hommes* » a une histoire : elle démarque la formule employée par l'introducteur en Occident des nombres *décimaux*, le Néerlandais Simon Stevin (v. 1548-1620), qui publie en 1585 un opuscule intitulé (en néerlandais) *De Thiende*, « le dixième », que son auteur traduit en français la même année sous le titre de *Dîme*. Il en présente le contenu comme « enseignant facilement expedier par nombres entiers sans rompuz tous comptes se rencontrans aux affaires des Hommes », c'est-à-dire permettant de se passer de la *technologie des nombres fractionnaires* (un « rompu » est une fraction : en espagnol et en portugais, on parle aussi de *quebrado*, en allemand, de *Bruchzahl*, en néerlandais, de *breuk*, etc.), technologie pourvoyeuse de *techniques* fort anciennes mais jugées par Stevin (et par d'autres...) exagérément lourdes et pénibles : au lieu de calculer (par exemple)  $\frac{1}{5} + \frac{1}{4}$  il est plus facile et plus rapide – plus « expédient » – de calculer  $0,2 + 0,25$ , somme qui vaut 0,45, tandis qu'on n'obtient la première que fort laborieusement, par exemple ainsi :

$$\frac{1}{5} + \frac{1}{4} = \frac{4}{20} + \frac{5}{20} = \frac{9}{20} (= \frac{4,5}{10} = 0,45).$$

b) Notons que le thème de l'*utilité* des connaissances, des savoirs, des savoir-faire – solidaire de la notion de *raisons d'être* d'une connaissance, d'un savoir, d'un savoir-faire – sera *central dans ce cours*.

Mais on peut compléter ce développement par celui-ci, qui vient plus loin dans la même unité.

c) Dans cette conquête (ou cette reconquête) d'un rapport aux savoirs libéré de l'obsession de *maîtrise*, rebelle aux despotismes épistémologiques et aux tentatives d'intimidation intellectuelle, chacun s'emploiera à aider chacun à progresser sur les systèmes de connaissances *utiles au travail de tous*, en se gardant, à l'inverse, de chercher à marquer sa différence (« Moi, je suis... et je peux vous dire que... »), à corriger, à proscrire, ou même déjà à prescrire ; bref, en cherchant en quelque sorte à *se mettre un tant soit peu à distance de soi-même*, afin de ne pas gêner la progression de tous et de chacun (y compris de soi-même).

Et l'on ajoutera encore ce qui suit.

a) Pour l'essentiel, on peut ramener ces principes à deux préceptes : 1) on s'autorisera sans façon à *ne pas savoir*, et cela en tout domaine (y compris, dans son domaine de « spécialisation » éventuel) ; 2) on *s'interdira* de ne pas affronter son ignorance, *quel que soit le domaine* (même si celui-ci paraît d'abord parfaitement étranger), pour progresser autant que possible et autant qu'il sera utile vers une connaissance adéquate au projet de formation ou de recherche que cette connaissance est censée servir.

À ces passages on pourra joindre encore cet autre.

c) À l'inverse, la quête de la connaissance utile, sa *vérification* ne sont jamais que *provisoirement* closes. Toute « vérité » que l'on croit acquise doit toujours être l'objet d'un *doute méthodique*, remède à la tentation du dogmatisme et de... l'erreur. Cela ne nous empêchera pas d'adopter *fermement* des « hypothèses de travail » que l'on s'efforcera de confirmer au fil du temps, sans écarter la possibilité qu'un jour elles se trouvent infirmées !

c) Comment alors rédiger une réponse ? Voici un essai.

**Question.** La notion d'utilité d'une connaissance est aujourd'hui souvent décriée. En quoi peut-on soutenir pourtant qu'elle est une notion clé pour analyser la production et la diffusion des connaissances ?

**Réponse.** Lorsqu'une connaissance est produite, lorsqu'on s'emploie à la faire connaître et à la diffuser, la raison en est presque toujours, pour quelques-uns ou pour beaucoup, voire pour tous, dans son *utilité*, c'est-à-dire dans ce à quoi elle peut servir. Ainsi le Néerlandais Simon Stevin (v. 1548-1620), dans son opuscule *De Thiende* (« la Disme », 1585), propose-t-il de remplacer le lourd calcul sur les fractions par le calcul sur les nombres décimaux, qu'il présente comme permettant de « facilement expedier par nombres entiers sans rompuz tous comptes se rencontrans aux affaires des Hommes ». Une connaissance semble d'autant plus désirable à une personne ou à une institution qu'elle lui apparaît davantage utile à la conception ou à la réalisation de ses projets : contre tous les confinements culturels ou épistémologiques, la « quête de la connaissance utile » est l'un des ressorts essentiels de la vie praxéologique des personnes et des institutions.

### 2.3. Passons à la question de cours 12, que l'on rappelle.

QC<sub>12</sub>. Qu'appelle-t-on dialectique des personnes et des institutions en théorie anthropologique du didactique ?

Cette fois, deux questions ont été posées. La première est due à Audrey Spugni (courriel du 27 novembre 2008), qui ajoute ce commentaire : « J'ai du mal à y répondre. De plus je ne trouve pas dans quelle unité ça se trouve. » Cette question de cours a fait également l'objet d'une interrogation de Cécilia Bon-Dansac (courriel du 2 décembre 2008)

a) Cette question renvoie elle aussi à l'Unité 1. La difficulté est ici que le mot « dialectique », présent dans la question, ne permet pas de trouver le ou les passages « utiles ». Un examen attentif du texte de l'unité permet alors d'identifier assez facilement un tel passage, où l'on a mis en gras la partie la plus pertinente pour répondre à la question.

Ensuite apparaît le terme d'*institution* : ce terme, sur lequel nous reviendrons aussi, doit être pris d'emblée en un sens très large – une école, une famille, une classe, ce cours même sont en ce sens des institutions, c'est-à-dire des réalités *instituées*. Il importe de noter que diffuser « des connaissances, des savoirs, des savoir-faire dans les institutions de la société », c'est, bien sûr, les diffuser auprès des *acteurs* de ces institutions – personnels de l'école, membres de la famille, élèves de la classe, etc. On verra qu'**on ne peut séparer institutions et personnes : les personnes vivent et croissent dans des institutions (qui, en un sens à explorer, leur permettent ainsi d'exister) ; mais, du même mouvement, ces personnes permettent aux institutions dont elles sont les acteurs de vivre et de se développer.**

b) Avant de rédiger une réponse, il est bon de s'assurer du sens du substantif *dialectique* dans l'usage qui en est fait ici. *Le Trésor de la Langue Française Informatisé* (TLFi) propose ce qui suit (<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>).

3. *P. ext. Rapport dialectique.* Tout rapport reposant sur le principe de tension-opposition entre deux termes, deux situations, et dépassement de cette opposition. *Antinomie, poussée, structure, unité dialectique. La tension dialectique qui oppose et unit à la fois l'individu et la communauté* (J.VUILLEMIN, *Essai signif. mort*, 1949, p. 11). *Deux causalités qui entrent en rapport dialectique dans les entrecroisements de civilisations différentes* (*Traité sociol.*, 1968, p. 326).

La « dialectique des personnes et des institutions », c'est donc l'abord de l'apparente contradiction (ou opposition) entre la personne (l'individu) et l'institution (le collectif) visant à montrer qu'une telle antinomie n'en est pas une véritablement, en ce qu'elle est constamment dépassée dans la vie de ces instances.

d) Cela noté, voici un essai de réponse à la question de cours 12.

**Question.** Qu'appelle-t-on dialectique des personnes et des institutions en théorie anthropologique du didactique ?

**Réponse.** Personnes et institutions vivent ensemble et, plus encore, vivent *les unes des autres*. Sans les institutions dont elle est l'un des acteurs, une personne n'aurait pas de puissance vitale et ne pourrait pas se développer. Inversement, sans les acteurs qui y vivent et la font vivre *et changer*, une institution s'étiolerait. Il y a ainsi un rapport dialectique entre institutions et personnes, qui les rend inséparables. Il en résulte en particulier que diffuser des connaissances au sein d'une institution (par exemple une classe scolaire), c'est, consubstantiellement, diffuser ces connaissances auprès des acteurs de cette institution (ou d'une certaine catégorie d'entre eux, par exemple les élèves de la classe).

2.4. Dans son courriel déjà mentionné, Audrey Spugni signale une liste de questions de cours qui l'ont arrêtée ; voici cette liste, avec les commentaires de l'auteure.

**QC<sub>15</sub>.** Le fonctionnement d'un système didactique  $S(X; Y; \heartsuit)$  peut-il provoquer chez les membres de  $X$  des acquisitions praxéologiques autres que celles désignées (explicitement ou implicitement) par le symbole  $\heartsuit$  ? Qu'en est-il pour ce qui concerne  $Y$  ? Quels exemples peut-on donner de ces phénomènes ?

**Commentaire.**  $\emptyset$

**QC<sub>24</sub>.** Qu'appelle-t-on, en théorie anthropologique du didactique, *le pédagogique* ? En quoi le pédagogique se distingue-t-il du didactique ? Quels exemples peut-on donner de descriptions de situations du monde où le pédagogique est mis en avant alors que le didactique n'apparaît pas ? De telles descriptions sont-elles rares ou au contraire des plus communes ? Pourquoi ?

**Commentaire.** « Sauf erreur de ma part, il me semble avoir compris que le pédagogique est une situation didactique sans les contenus du savoir. L'exemple d'une telle situation serait-il le texte de Thomas Platter ? »

**QC<sub>29</sub>.** Un enjeu didactique ayant été désigné au sein d'un système didactique scolaire ou universitaire  $S(X; y; \heartsuit)$ , qu'appelle-t-on *analytique didactique* ? Dans quel but cette opération est-elle réalisée ? Peut-on la regarder comme un geste didactique ? Pourquoi ? Qui – institution ou personne – peut en être l'auteur ?

**Commentaire.** « J'ai bien compris ce qu'était une analytique didactique, c'est une opération qui découpe la matière à étudier en plusieurs parties, sous parties... mais je n'ai pas compris dans quel but. »

**QC<sub>30</sub>.** Quelle hiérarchie observe-t-on en règle générale dans les analytiques scolaires des matières enseignées ? Dans quelle mesure un tel découpage est-il plutôt intrinsèque ou plutôt extrinsèque à la matière ainsi structurée ? Comment ce découpage structurant de la matière à étudier prend-il place dans l'échelle des niveaux de co-détermination didactique ?

**Commentaire.** « Je n'ai pas compris le terme "intrinsèque" et "extrinsèque" en ce qui concerne l'analytique didactique. »

**QC<sub>32</sub>.** En quoi prescrire à  $X$  la réalisation d'une tâche  $t_0$  d'un type  $T_0$  supposé familier peut-il constituer pour  $y$ , dans un système didactique  $S(X; y; T)$ , un *moyen* didactique (plutôt qu'une *fin*) dans la conduite de l'étude d'un type de tâches  $T$  supposé problématique pour  $X$  ? Quels exemples peut-on citer d'une telle stratégie didactique de la part de  $y$  ?

**Commentaire.** Ø

**QC<sub>50</sub>.** Qu'appelle-t-on « refoulement du didactique » ? En quoi peut-on dire que le changement de technique dans une institution est antinomique de ce refoulement ?

**Commentaire.** « Je n'ai pas compris la notion de "refoulement du didactique". »

**QC<sub>52</sub>.** En quoi l'observation, dans une institution donnée, d'une activité humaine analysable en un certain nombre de types de tâches et de techniques peut-elle être regardée comme un indice du fait qu'il y a eu, il y a plus ou moins longtemps, dans cette institution, du didactique ?

**Commentaire.** « Je ne comprends pas le sens de la question. »

a) Si cet enseignement de didactique fondamentale comportait, au-delà du SDP que constituent les séances en amphi, un SDA du type « TD » (ou « Répétition »), répondre aux demandes ci-dessus pourrait être le fait de *X* œuvrant sous la direction de *Y* dans un tel SDA. Comme rien de tel n'existe, c'est *Y* qui répondra ici – sommairement.

b) Arrêtons-nous une seconde sur la question de cours 15 :

Le fonctionnement d'un système didactique  $S(X ; Y ; \heartsuit)$  peut-il provoquer chez les membres de *X* des acquisitions praxéologiques autres que celles désignées (explicitement ou implicitement) par le symbole  $\heartsuit$  ? Qu'en est-il pour ce qui concerne *Y* ? Quels exemples peut-on donner de ces phénomènes ?

Cette question renvoie *principalement* au passage suivant de l'Unité 1, qui suit l'étude de la vieille distinction entre « mathétique » et « didactique ».

c) Nous ne retiendrons pas cette distinction. La science didactique telle que nous l'entendons ici ne serait pas en accord avec la définition donnée plus haut si elle ne s'assignait, par principe, d'étudier *l'ensemble des effets d'apprentissage* sur *X* du fonctionnement d'un système didactique  $S(X ; Y ; \heartsuit)$  supposé viser « l'apprentissage de  $\heartsuit$  » (par *X*). Une raison forte de donner une telle extension au champ d'investigation de la didactique tient à ce que celle-ci doit développer en son sein une *ingénierie des systèmes didactiques* susceptible d'éclairer et d'inspirer l'action tant de l'institution mandante que de l'institution mandataire et de l'institution enseignée : pour « régler » de façon optimale le fonctionnement de  $S(X ; Y ; \heartsuit)$  et de ses acteurs, il convient d'analyser les effets d'apprentissage de ce fonctionnement sur *X* tant à propos de  $\heartsuit$  qu'à propos d'objets  $O \neq \heartsuit$ , lesquels par exemple pourraient gêner, voire « asphyxier » l'apprentissage de  $\heartsuit$ . Notons en outre que la définition de la didactique avancée plus haut conduit de même à étudier les effets d'apprentissage (en subsumant sous cette expression aussi bien ce qui est *désappris*) du fonctionnement de  $S(X ; Y ; \heartsuit)$  sur *Y*, ainsi d'ailleurs que sur les personnes et les institutions « en contact » avec  $S(X ; Y ; \heartsuit)$ . (Contrairement à une vision dominante mais naïve, l'instruction scolaire *des enfants* est aussi un moyen de renforcer ou d'actualiser l'instruction *des parents*, voire des grands-parents, etc.)

Un étudiant de cette UE qui ne serait pas qu'un étudiant administratif aura ainsi appris dans l'Unité 1 – s'il l'ignorait ! – que le mot anglais *soul* se prononce [səʊl] (et non, « à la



française », [sul]), ce qui n'est pas *a priori* une connaissance visée par un cours de didactique fondamentale ! Le même apprentissage aura pu être le fait de certaines personnes proches de tel étudiant, à qui celui-ci en aurait parlé, etc.

c) La question de cours 24 est la suivante.

Qu'appelle-t-on, en théorie anthropologique du didactique, *le pédagogique* ? En quoi le pédagogique se distingue-t-il du didactique ? Quels exemples peut-on donner de descriptions de situations du monde où le pédagogique est mis en avant alors que le didactique n'apparaît pas ? De telles descriptions sont-elles rares ou au contraire des plus communes ? Pourquoi ?

Le tableau de concordance esquissé plus haut montre que cette question renvoie manifestement à la première section de cette unité, section intitulée significativement « Le pédagogique dissimule le didactique », et plus précisément à ce passage.

Tout se passe, de fait, comme si l'on ne pouvait parler du second « quelque chose » – l'interaction didactique, les « gestes » didactiques à accomplir – qu'à la condition d'en expulser les contenus de savoir. Ce faisant, on réduit les pratiques didactiques (et leurs principes organisateurs), ainsi évidées des contenus qu'elles visaient, à une structure abstraite, *le « pédagogique »*. À la place de la didactique, le refoulement des contenus de savoir installe ainsi la *pédagogie*, qui ne saurait rendre compte de la vie du didactique au sein de la société.

On pourrait tenter de définir *le pédagogique* en reprenant la formulation définissant le didactique, mais en procédant aux modifications indiquées ci-après : « Il y a du ~~didactique~~ *pédagogique* en toute situation sociale dans laquelle quelque instance (personne ou institution) envisage de faire (ou fait) *quelque chose* afin de faire que quelque instance apprenne ~~quelque chose~~ ». À partir de là, le premier « quelque chose », le seul qui subsiste alors, n'est plus déterminé : il se met à flotter... Cela noté, la formulation proposée dans le commentaire reproduit ci-dessus – « le pédagogique est une situation didactique sans les contenus du savoir » – n'est pas loin de la vérité mais doit cependant être corrigée : le pédagogique est ce qui reste d'une situation didactique quand on en a *refoulé* les contenus de savoir (qui étaient les enjeux didactiques de la situation didactique). En ce sens, il n'existe pas de « situation pédagogique » ; mais il existe des *récits pédagogiques* de situations didactiques (comme dans le cas de l'autobiographie de Thomas Platter).

d) La question de cours 29 a été excrite de l'Unité 3 ; rappelons-la.

Un enjeu didactique ayant été désigné au sein d'un système didactique scolaire ou universitaire  $S(X; y; \heartsuit)$ , qu'appelle-t-on *analytique didactique* ? Dans quel but cette opération est-elle réalisée ? Peut-on la regarder comme un geste didactique ? Pourquoi ? Qui – institution ou personne – peut en être l'auteur ?

L'un des passages auxquels cette question renvoie est celui-ci.

a) Pour mettre le système  $S(X ; y ; \heartsuit)$  en fonctionnement, un professeur  $y$  va généralement assigner à  $X$  d'étudier une série d'enjeux didactiques *partiels*  $\heartsuit_1, \heartsuit_2, \dots, \heartsuit_n$ , qui peuvent eux-mêmes être « raffinés » en enjeux didactiques  $\heartsuit_{11}, \heartsuit_{12}, \dots, \heartsuit_{21}, \heartsuit_{22}, \dots$ . On peut parler ici d'une *analytique didactique*, c'est-à-dire d'une opération analysant – découpant – la matière à étudier  $\heartsuit$  en parties, sous-parties, etc., dont l'étude peut être regardée (par  $y$ , par  $X$ , par l'institution mandante, etc.) comme participant authentiquement et légitimement de l'étude de  $\heartsuit$ . Par exemple, dans un système didactique visant, au collège, l'étude de  $\heartsuit =$  « Les nombres », l'étude de  $\heartsuit_k =$  « L'addition des nombres décimaux » sera tenu pour participer pleinement de l'étude de  $\heartsuit$ , même si celle-ci ne saurait se réduire à l'étude de *cet* enjeu partiel  $\heartsuit_k$ .

Nous pouvons maintenant préciser davantage ce qu'est une « analytique didactique » – définie ici comme une certaine « opération » : il s'agit d'une *praxéologie* permettant de scinder, de décomposer, d'analyser la matière à étudier en parties plus petites. Pourquoi procéder à une telle opération ? Telle est la question posée. L'idée est qu'un débutant ne saurait apprendre d'un coup un savoir ou un savoir-faire complexe, qu'il s'agisse de la lecture, du calcul ou de la nage (par exemple). On va donc décomposer ce savoir ou ce savoir-faire en « petit bouts » supposés plus faciles à « apprendre », au risque de l'artificialité, de la perte de sens et d'un temps d'étude démesurément allongé. Dans son *Dictionnaire d'histoire de l'enseignement* (1981), Dimitri Demnard écrit (pp. 450-451).

Durant toute l'Antiquité, l'étude de la lecture et de l'écriture ont été associées ; l'enfant copiait les lettres, les apprenait par cœur, et devait ensuite les réciter. Il commençait en général par l'alphabet, et ne passait à l'étape suivante qu'après qu'il fut capable de le réciter à l'endroit, à rebours, en donnant les syllabes formées de la première lettre et de la dernière, puis de la seconde et de l'avant-dernière, etc. Chaque étape devait être parfaitement connue avant d'aborder la suivante. Ensuite venaient les syllabes, des plus simples jusqu'aux groupements complexes de quatre, cinq, six lettres. Enfin, commençait l'apprentissage des mots monosyllabiques (depuis les mots les plus courants jusqu'aux moins usités), puis des mots à deux, trois, quatre syllabes, associées dans des formules parfois privées de sens car elles ne servaient qu'à exercer la prononciation des élèves. Lorsqu'il en arrivait à la lecture de petits textes d'anthologie un peu plus difficiles, l'enfant en était déjà au terme de sa scolarité. Ces méthodes faisaient qu'au bout de 8 à 10 ans d'études, le niveau des connaissances des élèves ne dépassaient pas celui de nos écoles primaires d'aujourd'hui.

On reviendra dans un instant sur cette question ; mais on voit en passant que l'idée de *progrès didactique* n'est pas qu'une vue de l'esprit : on a progressé depuis le temps des écoles romaines ! On notera aussi que, si telle analyse de la matière à étudier peut retarder l'apprentissage plutôt que l'accélérer, une certaine décomposition, plus ou moins fine, reste indispensable : si l'on veut étudier l'algèbre, il faut bien commencer par quelque « bout », poursuivre par tel autre, etc. La « formule » présentée dans l'Unité 3, à cet égard, propose un modèle assez large pour permettre de « lire » les analytiques didactiques contemporaines, en

permettant d'articuler la matière étudiée en cinq niveaux : celui de la discipline, puis, à l'intérieur d'une discipline donnée, ceux du domaine, du secteur, du thème et du sujet.

e) La question de cours 30 porte également sur la notion d'analytique didactique ; la voici.

Quelle hiérarchie observe-t-on en règle générale dans les analytiques scolaires des matières enseignées ? Dans quelle mesure un tel découpage est-il plutôt intrinsèque ou plutôt extrinsèque à la matière ainsi structurée ? Comment ce découpage structurant de la matière à étudier prend-il place dans l'échelle des niveaux de co-détermination didactique ?

Le commentaire qui accompagne la demande d'élucidation est ici le suivant : « Je n'ai pas compris le terme "intrinsèque" et "extrinsèque" en ce qui concerne l'analytique didactique. » La question de cours 30 renvoie d'abord au modèle d'analytique didactique en cinq niveaux que l'on vient d'évoquer. Quant à l'opposition intrinsèque/extrinsèque qui apparaît dans la question de cours, elle renvoie plus précisément à ce passage de l'Unité 3.

Un point que l'on doit noter dès maintenant, c'est que le « découpage » de ♥ n'est pas « inscrit dans » ♥, autrement dit *ne lui est pas consubstantiel*. Il est produit et diffusé *par une institution*, par exemple l'institution enseignante Y, ou, dans le cas de la France, par le ministère de l'Éducation nationale, c'est-à-dire par « l'école ».

L'exemple de l'enseignement de la lecture illustre ce fait que la décomposition adoptée ne se rencontre pas toute faite « à l'intérieur » de la matière étudiée, qu'elle ne lui est pas *intrinsèque* : elle vient « du dehors » (*extrinsecus*, en latin), elle est *apportée* de l'extérieur. Elle est un effet du travail de *transposition didactique*, même si celui-ci s'appuie sur certaines divisions traditionnelles regardées (généralement à tort, d'ailleurs) comme *constitutives* de la matière à enseigner.

f) Rappelons l'énoncé de la question de cours 32.

**QC<sub>32</sub>.** En quoi prescrire à X la réalisation d'une tâche  $t_0$  d'un type  $T_0$  supposé familier peut-il constituer pour y, dans un système didactique  $S(X ; y ; T)$ , un *moyen* didactique (plutôt qu'une *fin*) dans la conduite de l'étude d'un type de tâches T supposé problématique pour X ? Quels exemples peut-on citer d'une telle stratégie didactique de la part de y ?

Cette question renvoie au passage suivant de l'Unité 3, qu'on ne commentera pas davantage.

Dans le cas de l'enseignement RW, nous pouvons seulement identifier un champ d'étude, sans savoir s'il est un domaine, un secteur ou un thème, celui des « ressources du Web pour enseigner le français ». En revanche, on voit clairement dans le SDA FD 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

RW – 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 surtout 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 ici 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 (laquelle peut s'écrire maintenant  $t_0$  &  $t_0^*$ ) :

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

g) Venons-en enfin aux deux dernières questions de cours à propos desquelles un commentaire a été formulé.

**QC<sub>50</sub>.** Qu'appelle-t-on « refoulement du didactique » ? En quoi peut-on dire que le changement de technique dans une institution est antinomique de ce refoulement ?

**Commentaire.** « Je n'ai pas compris la notion de "refoulement du didactique". »

**QC<sub>52</sub>.** En quoi l'observation, dans une institution donnée, d'une activité humaine analysable en un certain nombre de types de tâches et de techniques peut-elle être regardée comme un indice du fait qu'il y a eu, il y a plus ou moins longtemps, dans cette institution, du didactique ?

**Commentaire.** « Je ne comprends pas le sens de la question. »

La demande que suscite la question de cours 50 a déjà été prise en compte : elle fait l'objet de la réponse à la question 4 du « Forum des questions », à laquelle on se reportera. La question de cours 52 est la dernière associée à l'Unité 3. Elle renvoie au passage reproduit ci-après, qui parle de lui-même et qu'on laissera le lecteur méditer.

... toute action humaine combine des tâches de types divers, qui supposent chacun une technique de réalisation appropriée. Faire de la didactique exige alors que l'on se rende apte à découper, à « lire » dans le flux toujours en mal de naturalisation de l'activité humaine – que celle-ci soit mathématique, poétique, piétonne, culinaire ou autre – des combinaisons parfois hétéroclites, souvent complexes d'innombrables types de tâches, et que l'on y recherche les indices et les signes de la mise en jeu de techniques déterminées. Types de tâches et techniques, même stabilisés, même naturalisés, témoignent en effet *toujours*, à qui sait les apercevoir, d'apprentissages éventuellement anciens et alors souvent oubliés, et constituent presque à tout

coup les vestiges d'interactions didactiques souvent effacées de la mémoire personnelle ou institutionnelle : ils sont ainsi les restes d'une réalité qui fut un jour problématique, que le didacticien et, nous le verrons, l'enseignant doivent apprendre à *reproblématiser*.

### 3. L'analyse didactique d'une situation imposée

3.1. La situation à analyser sera présentée dans un texte dont on donne ici un exemple.

#### Texte. L'école primaire à Rome

1. ... au point de vue moral, les dangers de la rue et de l'école n'étaient pas moindres, dans l'antiquité, pour les garçons que pour les filles. Aussi les Romains avaient-ils adopté l'usage grec de l'esclave accompagnateur, qu'ils désignaient de leur nom grec de *paedagogus*. Lorsqu'il était bien choisi, il pouvait s'élever au rôle de répétiteur, et surtout d'un véritable gouverneur, assumant la formation morale de l'enfant...

2. Le programme de l'école primaire est toujours d'une ambition très limitée : on y apprend à lire et à écrire, rien de plus ; tout ce qui est au-delà relève déjà du secondaire. On commence bien entendu par l'alphabet, et par le nom des lettres, avant d'en connaître la forme : dans l'ordre, de A à X (Y et Z, qui ne servent qu'à transcrire des mots grecs, sont considérées comme étrangères), puis à l'envers de X à A, puis par couples, AX, BV, CT, DS, ER, puis en brouillant l'ordre par des combinaisons variées, puis à des noms isolés : étapes successives, lentement suivies... Ensuite, avant d'aborder la lecture de textes suivis, on s'exerce sur des petites phrases, des maximes morales d'un ou deux vers... On le voit, c'est, jusqu'en ses plus petits détails, la méthode des écoles grecques ; même pédagogie analytique, même sage lenteur ; Quintilien ne cesse de répéter : « Ne pas chercher à abrégé, ne pas se hâter, ne pas sauter d'étapes »...

3. Enfin, le calcul : comme en pays grec, c'est essentiellement l'apprentissage du vocabulaire de la numération pour lequel on s'aide de petits jetons, *calculi*, et surtout de la mimique symbolique des doigts : on s'en souvient, c'est à l'époque romaine que l'usage est bien attesté de ce comput digital dont les rites survivront pendant de si long siècles. Mais c'est surtout le vocabulaire des fractions duodécimales de l'unité, fondement de tout le système métrique de l'antiquité, qui demandait beaucoup d'efforts. Horace s'est amusé à les évoquer en vers :

Les petits Romains apprennent par de longs calculs à diviser l'unité de cent façons : « Réponds, fils d'Albinus ; si de  $\frac{5}{12}$  on enlève  $\frac{1}{12}$ , que reste-t-il ? Allons, qu'est-ce que tu attends pour répondre ? –  $\frac{1}{3}$ . – Bien : tu sauras défendre tes sous ! Si (au contraire) on y ajoute  $\frac{1}{12}$ , qu'est-ce que ça fait ? –  $\frac{1}{2}$ .

La traduction française donne à tort l'impression d'un calcul de fractions : le latin ne dit pas  $\frac{5}{12}$ ,  $\frac{1}{12}$ ,  $\frac{1}{3}$ ,  $\frac{1}{2}$ , mais un *quincunx*, une *uncia*, un *triens*, un *semis*, qui sont moins des nombres que des réalités concrètes.

4. Les méthodes de la pédagogie romaine sont aussi grecques que ses programmes ; méthodes passives : la mémoire et l'imitation sont les qualités les plus prisées chez l'enfant. Elles recourent à l'émulation, dont les bienfaits compensent, aux yeux de Quintilien, les dangers de l'éducation collective, mais plus encore à la coercition, aux réprimandes, aux châtiments. Le tableau fameux de Montaigne : « cris d'enfants suppliciés et maîtres enivrés en leur cholère », reste vrai de l'école latine comme il l'était de la grecque ; pour tous les Anciens, le souvenir de

l'école est associé à celui des coups : « tendre la main à la fêrule », *manum ferulae subducere*, est en bon latin une élegante périphrase pour « étudier ».

Extrait de Marrou, H.-I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité. II. Le monde romain*. Paris : Seuil.

### 3.2. On se contentera ici de proposer une analyse didactique concise du texte précédent.

Les quatre parties du texte proposé apportent des informations sur le fonctionnement de l'école primaire à Rome et en particulier d'un système didactique  $S(X; Y; \heartsuit)$  de cette école.

**La section 1** fait apparaître d'abord une *contrainte* de la *société* sur l'école : parce qu'il y a danger à aller de son domicile à l'école et à en revenir, l'écolier  $x$  est nanti d'un « pédagogue »,  $z$ , qui n'est d'abord qu'un serviteur qui l'accompagne et le protège. Mais ce personnage se mue quelquefois en un aide à l'étude, un *répétiteur*, avec lequel l'écolier  $x$  forme un SDA  $S(x; z; \heartsuit)$ .

**La section 2** donne quelques informations sur l'une des disciplines étudiées,  $\heartsuit_1$ , la *lecture/écriture*, ainsi que sur l'organisation didactique correspondante. Celle-ci suppose une *analytique didactique* complexe, sur laquelle prend appui une lente progression, strictement définie, dont aucune étape n'est sautée et qui s'étale résolument dans la durée.

**La section 3** nous informe de même sur une autre discipline,  $\heartsuit_2$ , le *calcul*. Une première information a trait aux *instruments* du calcul : vocabulaire de la numération, jetons (*calculi*) et doigts de la main. Les techniques de calcul ainsi instrumentées ne sont pas indiquées ; mais le calcul digital est mentionné, sans autre précision, notamment pour sa très longue postérité dans nos sociétés. Tout cela concerne, à l'évidence, le calcul sur les nombres entiers,  $\heartsuit_{21}$ . À cela s'ajoute le calcul sur les fractions duodécimales,  $\heartsuit_{22}$ . Certaines *tâches* de ce calcul sont précisées ; en notation moderne, il s'agit des deux calculs suivants :  $\frac{5}{12} - \frac{1}{12} = \frac{1}{3}$  ;  $\frac{5}{12} + \frac{1}{12} = \frac{1}{2}$ .

En revanche, on ne sait rien de la *technique* de calcul, hormis que, opérant à l'aide d'un vocabulaire (*quincunx*, *uncia*, *triens*, *semis*) qui désigne et masque à la fois la structure des nombres, elle devait être relativement ardue.

**La section 4** met l'accent sur des techniques *pédagogiques* créant des conditions jugées propices à l'étude *en général*. Bien que ces techniques ne soient pas spécifiques d'un contenu particulier, leur mise en œuvre suppose réalisées certaines conditions. Il y a d'abord, ainsi, l'usage de la *mémorisation*, qui demande une matière mémorisable, un « texte » ; il y a ensuite l'*imitation*, qui demande un modèle à imiter (ce peut être le maître) ; il y a enfin un dur effort à fournir, dont les ressorts sont l'*émulation* (qui tire profit de l'existence de la « classe », de l'enseignement collectif) et la *fêrule*, la violence morale et physique qui s'abat sur l'écolier, condition « pédagogique » que permet la société au sein de l'école, et que Montaigne, longtemps après, dénoncera vivement.

### 3.3. Voici un second exemple de texte à analyser.

**Texte. Épreuves du certificat d'études primaires en 1959**

**DICTÉE. ...**

**Questions.** – ...

**CALCUL.** – **I.** Au centre d'un terrain carré de 120 mètres de périmètre, on trace un cercle de 18 mètres de diamètre pour faire une pelouse.

On demande : 1. La surface totale du terrain carré.

2. La surface de la pelouse.

3. La surface du terrain qui reste en dehors de la pelouse.

**II.** ...

**RÉDACTION.** ...

**HISTOIRE – GÉOGRAPHIE.** – **I.** Citez trois grands ministres de l'Ancien Régime. Sous quels rois ont-ils exercé leur pouvoir ? Dites ce qu'ils ont fait de plus important.

**II.** Croquis simple des États-Unis d'Amérique : indiquez les deux principales chaînes de montagnes, les océans, les grands lacs, un grand fleuve, une ville sur chaque côte.

Énumérez les trois États de l'Amérique du Nord et donnez leur capitale.

**SCIENCES.** 1<sup>re</sup> question :

**Commune à tous les candidats :** Dessinez une dent en coupe et indiquez ses différentes parties.

À l'aide d'un autre croquis, expliquez ce qu'est une carie dentaire.

Comment doit-on procéder pour éviter d'avoir des dents cariées ?

2<sup>e</sup> question :

**a) Garçons urbains et ruraux :** Dessinez une ampoule électrique et indiquez ses différentes parties.

Vous lisez sur la douille d'une lampe les indications suivantes :

125 V. 60 W ; que signifient-elles ?

Sachant que le kWh coûte 0,24 NF, combien dépensera cette ampoule lorsqu'elle demeurera allumée 10 heures.

**b) Filles urbaines :** Dites quel peut être l'emploi, dans les travaux de nettoyage et d'entretien, des produits suivants : la laine d'acier, le carbonate de soude, l'eau de javel, la benzine, l'encaustique.

**c) Filles rurales :** Quels sont les avantages de l'allaitement maternel ? Indiquez quelques aliments que ne doit pas prendre une maman qui allaite.

**CALCUL MENTAL.** – ...

**DESSIN.** – Décoration d'une assiette de 8 cm de rayon extérieur et 5 cm de rayon intérieur.

Motif imposé : des cerises.

**COUTURE.** – Bâtir un ourlet de 10 cm. Faire une boutonnière.

Extrait de *Le certif. Annales du certificat d'études primaires, session 1959.* (2008). Paris : Les quatre chemins.

3.4. À nouveau, on ne donnera qu'une analyse didactique rapide de ce texte.

Le texte proposé est, de façon apparemment volontaire, lacunaire ; il fournit des informations sur la situation qui a été celle de certains des candidats au certificat d'études primaires en 1959.

Si  $x$  est un tel candidat, nous sommes informés sur l'enjeu didactique ♥ du système didactique  $S(x; \emptyset; ♥)$ , qu'on peut noter plus simplement  $S(x; ♥)$ .

- Un premier trait saillant tient dans le fait que des *contraintes* émanant de la *société* pèsent sur la *composition* de ♥, sous la forme des distinctions fille/garçon et rural/urbain – en sorte qu'il conviendrait de distinguer en principe *quatre* types de candidats, même si les « garçons ruraux » et les « garçons urbains » ne sont pas, ici, distingués.

- Un deuxième trait frappant est ce fait que, hormis en histoire et géographie, les tâches proposées relèvent de types de tâches *de la vie quotidienne* : chacun est appelé à préciser ce qu'est une carie dentaire et comment en prévenir l'apparition ; les garçons doivent montrer leur capacité à déterminer le coût de l'utilisation d'une ampoule ; les filles doivent être informées de l'emploi des principaux produits utilisés à la maison (pour les « urbaines ») ou se montrer versées dans les mérites de l'allaitement et le régime alimentaire adéquat de la maman qui allaite (pour les « rurales »), tandis que toutes doivent parvenir à faire un ourlet ou une boutonnière.

- Un troisième trait remarquable se rapporte à l'histoire et à la géographie. Contrairement aux précédentes, les tâches à accomplir, en ces cas, ne répondent pas à des besoins précis de la vie quotidienne. Les candidats et candidates doivent se situer en un temps et dans un espace qui n'a rien de commun avec ceux de la vie ordinaire : les tâches à accomplir consistent à décrire un espace immensément plus vaste – les États-Unis d'Amérique – que leur ville ou leur village et à évoquer des actions relevant d'une sphère dont ils resteront normalement exclus, encore qu'il s'agisse de l'action, non de rois, mais de (« grands ») *ministres*, ce qu'ils ou elles pourraient, par exception, devenir un jour.

- Un quatrième trait notable concerne *les registres d'expression* que les candidats sont amenés à utiliser. Tout d'abord, il y a l'expression *écrite*, à propos d'une tâche d'écriture d'un texte oral imposé (dictée), d'une tâche d'écriture d'un texte à créer et à rédiger (rédaction), de tâches d'écriture descriptive ou explicative de diverses situations du monde (calcul, histoire et géographie, sciences). Ensuite, il y a le *calcul*. Simple dans certains cas (les dépenses occasionnées par l'ampoule allumée), il peut être un peu plus compliqué en d'autres cas. S'il est facile, ainsi, de calculer que le terrain carré a une surface de  $900 \text{ m}^2$ , la détermination de la surface de la pelouse demande de calculer – éventuellement en suivant une *règle* –, sinon la quantité  $\frac{\pi D^2}{4}$ , où  $D = 18 \text{ m}$ , du moins la valeur de  $\pi R^2$ , où  $R = 9 \text{ m}$ . Enfin, il y a le *dessin*, dont la place importante, ici, est frappante : une figure géométrique en calcul sans doute, un croquis en géographie, deux autres en sciences encore, sans parler de la tâche de dessin proprement dite. Écriture, calcul et dessin apparaissent ainsi comme des *disciplines outils* cruciales.

- Un cinquième trait s'impose à travers une absence : on a peu d'informations sur les techniques à mettre en œuvre par les candidats (même si l'énoncé de l'épreuve fournit par exemple les grandes étapes du calcul à réaliser : il faut calculer d'abord la surface du terrain, puis celle de la pelouse, etc.) et moins encore sur les praxéologies dans lesquelles ces techniques s'enveloppent. Tout se passe comme si les praxéologies à mobiliser allaient de soi : on peut pour cela imaginer que l'activité de  $x$  au sein de  $S(x; ♥)$  se réalise dans un cadre praxéologique supposé largement *naturalisé*.



3.5. Les deux textes examinés ci-dessus ne délimitent pas le corpus des textes qui peuvent être proposés à l'examen : ce corpus est beaucoup mieux représenté par *l'ensemble* des textes analysés, sous un angle ou un autre, dans les sept unités composant le cours de didactique fondamentale, y compris les comptes rendus d'épisodes observés dans des classes scolaires (ou dans d'autres institutions).

#### 4. L'analyse didactique d'une situation proposée

4.1. La troisième partie de l'examen suppose que chaque candidat apporte un « texte » relatif à une situation du monde où du didactique s'observe et peut donc être analysé. En pratique, ce texte, dont le candidat peut éventuellement être l'auteur (ou l'auteur partiel), doit satisfaire les mêmes conditions que celles imposées au texte proposé dans la deuxième partie de l'examen : il doit tenir sur une page, avoir un titre informatif et être clairement rédigé. (La page correspondante sera glissée dans la copie d'examen.)

4.2. On rappelle ci-après le libellé qu'aura cette troisième partie.

**Partie 3.** Présentez une situation que vous choisirez librement dans le domaine d'activité (scolaire ou non scolaire) de votre convenance et donnez-en une analyse didactique.

De même que dans la deuxième partie, l'analyse didactique demandée doit s'efforcer de mettre en avant les éléments disponibles dans le texte apporté (ou que l'on peut raisonnablement conjecturer à partir de ce texte) et qui répondent aux prescriptions rassemblées dans la première section de l'Unité 6, qu'on reproduit partiellement ci-après.

a) Cette analyse doit comporter, en fonction bien sûr des informations disponibles et de ce que l'on peut raisonnablement conjecturer, à propos de chaque système didactique  $S(X; Y; \heartsuit)$  présent ou évoqué dans la situation, identifié éventuellement comme étant le SDP ou un SDA, l'examen des questions suivantes :

1. qu'est-ce que  $X$  ?
2. qu'est-ce que  $Y$  ?
3. que sont les praxéologies  $[T / \tau / \theta / \Theta]$  composant  $\heartsuit$  ?
4. que font  $X$  et  $Y$ , quelles *praxéologies didactiques* mettent-ils en œuvre, mobilisant quelles *ressources didactiques*, pour que  $X$  « apprenne »  $\heartsuit$  ?
5. quel *équipement praxéologique* peut-il résulter chez  $X$ , à court ou moyen terme, du fonctionnement du système didactique  $S(X; Y; \heartsuit)$  ?
6. qu'est-ce que  $Y$  et certains environnements éventuels de  $S(X; Y; \heartsuit)$  auront pu apprendre du fait du fonctionnement de  $S(X; Y; \heartsuit)$  ?

b) Pour espérer pouvoir répondre à ces questions, il convient d'identifier les principaux « paquets » de *conditions et contraintes* qui rendent possibles, facilitent ou au contraire interdisent (ou, du moins, gênent) la survenue de tel ou tel état des systèmes didactiques

examinés. À cet égard, rappelons l'échelle des niveaux de co-détermination didactique à laquelle on est parvenu jusqu'ici : on peut la représenter de la façon suivante.

**Voilà, c'est fini !**