

Cahiers de la recherche en éducation

La dimension historique dans l'approche didactique

Maurice Sachot

Volume 4, numéro 2, 1997

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017327ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017327ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sachot, M. (1997). La dimension historique dans l'approche didactique. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(2), 185–203. <https://doi.org/10.7202/1017327ar>

Résumé de l'article

Dans une première partie, l'auteur souligne la nécessité pour la didactique, entendue comme didactique-recherche, d'opérer historiquement la coupure épistémologique d'avec les sciences dites de référence pour sortir d'une logique applicationniste et se constituer en discipline autonome. Cela exige de penser la didactique-recherche autrement qu'en termes de technologie et de lui trouver une inscription institutionnelle qui ne l'inféode ni aux autres sciences de l'éducation ni aux disciplines universitaires d'enseignement. Dans la deuxième partie, il tente de montrer que la dimension historique est un caractère intrinsèque de l'épistémologie même de la didactique, qu'elle caractérise aussi bien son objet que ses outils conceptuels. Un contre-exemple est pris à un usage qui est fait du triangle didactique : l'absence de prise en compte de l'inscription historique de l'intervention didactique en fait un modèle d'analyse non pertinent, conduisant en particulier à une double substitution : le savoir à la place de la formation et le savoir savant à la place du savoir disciplinaire.



La dimension historique dans l'approche didactique

Maurice **Sachot**

Université des sciences humaines de Strasbourg

Résumé – Dans une première partie, l'auteur souligne la nécessité pour la didactique, entendue comme didactique-recherche, d'opérer historiquement la coupure épistémologique d'avec les sciences dites de référence pour sortir d'une logique applicationniste et se constituer en discipline autonome. Cela exige de penser la didactique-recherche autrement qu'en termes de technologie et de lui trouver une inscription institutionnelle qui ne l'inféode ni aux autres sciences de l'éducation ni aux disciplines universitaires d'enseignement. Dans la deuxième partie, il tente de montrer que la dimension historique est un caractère intrinsèque de l'épistémologie même de la didactique, qu'elle caractérise aussi bien son objet que ses outils conceptuels. Un contre-exemple est pris à un usage qui est fait du triangle didactique : l'absence de prise en compte de l'inscription historique de l'intervention didactique en fait un modèle d'analyse non pertinent, conduisant en particulier à une double substitution : le savoir à la place de la formation et le savoir savant à la place du savoir disciplinaire.

Introduction

La dimension historique dans l'approche didactique¹ peut sans doute être abordée de bien des manières. Nous souhaiterions nous limiter à deux d'entre elles, dans la mesure où elles semblent actuellement présenter un réel enjeu tout d'abord pour le statut institutionnel et épistémologique de la didactique-recherche, ensuite pour les recherches en didactique, et souligner leurs répercussions sur l'enseignement. Par la première, il s'agit de voir comment la prise en compte de l'histoire est nécessaire pour que l'épistémologie de la didactique puisse s'élaborer et conquérir son autonomie. Par la seconde, il s'agit de voir si la dimension historique est un caractère intrinsèque de l'épistémologie même de la didactique, sous peine de se méprendre sur son objet ainsi que sur ses outils conceptuels. Ces deux manières d'aborder la question sont en étroite dépendance l'une de l'autre.

1. Histoire et épistémologie de la didactique

La didactique-recherche ne peut faire l'économie de son histoire. Même à considérer qu'elle serait née adulte, comme Adam modelé par Yahvé au paradis terrestre ou Athéna sortie tout armée de la tête de Zeus, son avènement mériterait qu'on s'y arrête. La question n'est pas anecdotique; elle est intrinsèque à l'épistémologie de la discipline.

La didactique-recherche est une science encore en train de naître, même si l'historien peut lui trouver une généalogie multiséculaire. Comme toute science, elle est soumise, pour exister, à la dure loi de s'affranchir des sciences de tutelle et de définir sa propre épistémologie. Tout ce qui a été dit par les épistémologues des sciences s'applique donc également à elle, ni plus ni moins. Mais la question qui se pose est de savoir en quoi consiste la rupture initiale qu'elle doit effectuer, voire les premières refontes, pour reprendre une terminologie bachelardienne. À ce stade, la question comporte nécessairement un aspect polémique. La venue d'une nouvelle discipline et son autonomisation suscitent obligatoirement un conflit avec les représentants des diverses sciences qui ont une certaine prétention, soit dans le domaine éducatif comme les sciences liées aux matières enseignées, soit dans le domaine éducatif comme les sciences qui ont l'éducation pour

1 Il s'agit du texte de la conférence prononcée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, le 16 janvier 1996.

objet, à commencer par les sciences de l'éducation. Notre intention n'est pas ici de jeter de l'huile sur le feu. Elle est seulement d'aider modestement à clarifier un débat qui est ouvert depuis une bonne vingtaine d'années et qui n'a pas encore obtenu de réponse pleinement satisfaisante.

Une nouvelle discipline de recherche apparaît par différenciation d'avec une discipline existante. Cette différenciation se fait la plupart du temps, soit à la suite de l'apparition d'un objet nouveau, soit à la suite d'un changement d'ordre méthodologique ou épistémologique. De quelle discipline-recherche la didactique se différencie-t-elle? La réponse à cette première question n'est pas évidente. Plusieurs, en effet, sont les disciplines pouvant prétendre jouer le rôle de disciplines-mères de la didactique. On peut d'abord citer la pédagogie générale, entendue surtout comme philosophie de l'éducation. Cette discipline considère principalement les finalités de l'éducation et énonce les principes fondamentaux, notamment éthiques, auxquels doivent être soumis aussi bien les programmes que les dispositifs et les pratiques pédagogiques. On peut ensuite citer la psychopédagogie ainsi que toutes les disciplines qui, plus ou moins par différenciation de la pédagogie générale, proposent de définir une didactique à partir du sujet apprenant, qu'il soit considéré dans sa totalité ou à partir d'une composante estimée comme déterminante pour l'apprentissage et/ou la formation, en particulier sa psychologie ou ses capacités cognitives. On peut encore, notamment à la lecture de De Corte, Geerligs, Lagerweij, Peters et Vandenberghe (1979), se demander si la didactique n'hérite pas d'une manière ou d'une autre d'une méthodologie générale. On peut enfin citer, si l'on reste schématique, les disciplines de formation universitaires qui préparent directement à l'enseignement des disciplines du secondaire, voire désormais du primaire. Les didactiques des disciplines se sont plutôt élaborées dans cette dernière mouvance. Autrement dit, la filiation de la didactique-recherche apparaît comme multiple. On peut, par conséquent, se demander si, présentement, il est légitime de parler de didactique au singulier, sauf à lui faire assumer simultanément l'ensemble de ces diverses approches comme le fait, par exemple, Halté (1992), au début de son ouvrage sur la didactique du français :

En allant de l'acception la plus restreinte à la plus large : la didactique se définit par :

- a) *Une réflexion sur les objets d'enseignement. Elle s'intéresse à leur nature cognitive : savoir ou savoir-faire [...]; à leur statut épistémologique : savoir savant ou savoir social [...]; à la méthodologie de leur construction : transposition ou élaboration de savoirs [...]; à leur organisation en curricula; à leur histoire institutionnelle [...]. La dominante de cette tendance est épistémologique.*

- b) *Des recherches sur les conditions d'appropriation des savoirs. Elle s'interroge alors moins sur les concepts et sur les notions en eux-mêmes que sur leur construction dans l'apprentissage, les prérequis qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter [...]. La dominante est psychologique.*
- c) *Des recherches sur l'intervention didactique. Systémique, la didactique articule les points précédents aux tâches de l'enseignant, à l'organisation des situations d'enseignement, à la construction de cycles ou de séquences didactiques, à l'adaptation au type de public; bref, à l'approche de la classe et de son fonctionnement propre. La dominante est praxéologique.*

Le point commun de ces trois dimensions, au demeurant non exclusives les unes des autres, est l'attention aux savoirs scolaires disciplinaires. On remarquera cependant :

- *dans l'acception a) que la didactique est surtout une interface entre l'école comme lieu de diffusion de savoirs et l'ensemble des savoirs savants et sociaux;*
- *dans l'acception b) que la didactique est surtout une interface entre les savoirs dans leur environnement et le sujet apprenant;*
- *dans l'acception c) que la pratique d'enseignement est à la fois le point de départ privilégié de l'interrogation didactique et le point d'arrivée : c'est dans cette dernière acception, la plus large, que la didactique tend à devenir la discipline de référence des pratiques d'enseignement.*

Dans la mesure où la troisième acception implique les deux autres, c'est elle que nous aurons ici pour horizon. C'est une discipline théoricopraticque : son objectif essentiel est de produire des argumentations «savantes», étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement (p. 16-17).

Cette citation illustre fort bien la situation épistémologique actuelle de la didactique-recherche, telle du moins qu'elle nous paraît être en France : celle-ci n'est pas encore autonome. Même si elle se donne un objet de recherche en partie nouveau, même si elle aborde cet objet dans une perspective originale et construit des problématiques nouvelles, sa théorisation se fait encore dans des disciplines dites de référence. C'est l'une des deux caractéristiques que reconnaît par exemple Bronckart (1989) à la didactique :

La première caractéristique [...] est le souci d'efficacité, sur le terrain même de l'enseignement, dans les institutions de formation telles qu'elles sont [...]; elle constitue donc une discipline d'action, ou une technologie, au sens général du terme. La seconde caractéristique de la didactique est son souci d'intégrer, dans cette recherche d'efficacité, les acquis de plusieurs disciplines de référence et, singulièrement, des disciplines ayant trait au contenu de l'enseignement et de celles ayant trait aux processus d'enseignement, d'apprentissage et/ou d'acquisition. Toute didactique constitue de la sorte une démarche charnière, située à l'intersection de deux domaines, ou de deux «états de faits : l'état de l'enseignement d'une matière scolaire, et l'état des différentes disciplines scientifiques de référence» (p. 54).

Si la didactique se définit par un souci d'efficacité et comme technologie, autant dire qu'elle n'est pas sortie d'une logique applicationniste, ni qu'elle ne saurait accéder au niveau de la scientificité. La notion même de didactique-recherche n'y a pas vraiment de sens. Si, cependant, on dissocie, comme il se doit en toute démarche scientifique, la recherche proprement dite, que l'on peut qualifier de fondamentale, et les applications que, dans une perspective technologique, on peut en tirer – quoique, à mon avis, la didactique-pratique ne saurait être envisagée comme une application d'une didactique-recherche –, il convient de penser la didactique-recherche dans sa spécificité et son autonomie. On ne peut échapper à cette question.

Du reste, elle commence à être posée plus explicitement. Des jalons sont posés. Bronckart lui-même, même s'il définit la didactique comme une technologie, manifeste quelque ouverture dans ce sens. Faisant un bref bilan sur les générations de didactiques qui se sont succédé, il qualifie en effet la troisième et dernière forme de didactique à laquelle on est, selon lui, parvenu «comme une technologie à la fois culturelle, spécifique et autonome» (*Ibid.*, p. 59). Et de préciser ainsi chacun de ces trois qualificatifs :

*Culturelle en ce qu'elle prend en compte les caractéristiques sociohistoriques de l'état de l'enseignement de la matière scolaire concernée. Spécifique en ce qu'elle procède [...] à une analyse détaillée du statut de l'objet d'enseignement, qui implique un emprunt aux disciplines scientifiques de référence. L'emprunt prend cependant ici une autre dimension; il s'agit moins d'appliquer ou de transférer dans le champ pédagogique les connaissances scientifiques acquises que d'utiliser certaines de ces connaissances pour analyser la situation, et pour élaborer de nouvelles stratégies d'action. L'emprunt concernera en conséquence d'abord les méthodes d'analyse et, secondairement, les produits codifiés de cette analyse. Sur ce dernier point en outre, l'accent portera moins sur le critère de légitimité que sur le critère de pertinence : il s'agira de choisir, parmi les nombreuses descriptions scientifiques «acceptables», celle qui est adaptée aux objectifs pédagogiques définis. Autonome enfin, en ce que la «théorisation des pratiques» conduit à l'élaboration d'une problématique et d'un appareil conceptuel spécifiques, qui gouvernent le processus d'emprunt (*Ibid.*, p. 59).*

Pour que cette autonomie puisse advenir, Bronckart précise que

l'élaboration conceptuelle de la didactique doit «nécessairement» s'inscrire dans le champ de la science de l'éducation : c'est, dit-il, cette inscription dans le champ de la science de l'éducation qui confère à la didactique son autonomie conceptuelle par rapport aux disciplines scientifiques de référence. L'emprunt à ces dernières s'effectue dès lors en un mouvement ascendant et non descendant; il s'agit de solliciter et d'utiliser les données de ces disciplines

qui sont pertinentes par rapport aux problèmes posés – et elles ne le sont pas toutes nécessairement –, plutôt que d’appliquer au champ éducatif des données élaborées et légitimées dans un autre cadre (Ibid., p. 64-65).

En revendiquant pour la didactique d’appartenir au champ de la science de l’éducation, Bronckart signifie le geste institutionnel qui pourrait marquer la rupture épistémologique fondatrice. En France, la didactique-recherche se construit dans un double cadre institutionnel, celui des disciplines universitaires de formation à l’enseignement des disciplines scolaires et celui des sciences de l’éducation. D’une manière générale, quand on parle de didactique, il faut entendre didactique des disciplines et, de manière plus juste, didactiques (au pluriel) des disciplines. Les didactiques se construisent ordinairement au sein des disciplines universitaires qui assurent la formation des futurs enseignants des disciplines scolaires qui leur sont rattachées. Cette situation ne serait pas, en soi, absurde. Mais les disciplines universitaires de formation à l’enseignement des disciplines scolaires, si elles se sont dotées d’instruments intellectuels pour étudier et pour théoriser leur objet, n’ont pas l’enseignement de leur discipline pour objet. Qu’elles le voudraient, comme elles le prétendent la plupart du temps, qu’elles n’en ont pas les moyens intellectuels. La didactique qu’elles peuvent construire intellectuellement ne peut être, comme cela ressortira dans la deuxième partie, qu’un miroir de la théorisation de leur propre objet. Le sujet apprenant comme, du reste, l’enseignant, réduits à leurs dimensions cognitives, sont perçus dans le prisme d’une construction savante du savoir. Comment en serait-il autrement? Comment le didacticien d’une discipline universitaire ou de recherche qui a eu pour formation de chercheur celle-là même qui contribue à augmenter ou à renouveler le savoir savant de sa discipline peut-il aborder scientifiquement l’apprentissage des disciplines scolaires autrement qu’à partir non pas de l’objet spécifique des disciplines scolaires, mais de l’objet savant de sa discipline de recherche? C’est de ce savoir qu’il a la maîtrise. C’est par ce savoir qu’il peut aborder savamment l’enseignement/apprentissage des disciplines scolaires qui sont en référence. Vouloir partir du sujet apprenant ou des situations d’apprentissage est pour lui un risque trop grand à courir : s’y engager serait tenir un rôle d’amateur et non de professionnel. Un didacticien-chercheur ne saurait être en même temps ou tour à tour un spécialiste de chacune des disciplines impliquées ou dites de référence. Il ne saurait être un Pic de la Mirandole! Comme le montre fort bien Jonnaert (1997, dans ce numéro) à propos de l’enseignement des mathématiques – mais son analyse vaut pour les autres disciplines, lorsqu’ils ont voulu penser cet enseignement, les enseignants se sont rendu compte que la logique interne à leur discipline n’était pas pertinente pour penser didactiquement la discipline aussi bien

dans ses objectifs globaux que dans son dispositif institutionnel, organisationnel et pédagogique. On comprend aisément, par conséquent, pourquoi, d'une part, les didactiques des disciplines se construisent principalement à partir de l'objet savant et, d'autre part, qu'elles peuvent se développer en s'ignorant mutuellement.

Est-ce que la didactique qui s'élabore en sciences de l'éducation échappe à cette critique? La situation y est de fait plus ouverte, dans la mesure où les didacticiens rattachés aux sciences de l'éducation proviennent de divers horizons, dont aussi celui des disciplines universitaires où se constituent les didactiques des disciplines dont nous venons de parler. Mais il faut reconnaître que, là encore, la théorisation didactique se fait encore dans la mouvance de disciplines de référence, en particulier de celles qui ont trait à la psychologie, à la sociologie et à la cognition. D'où la focalisation dominante sur le sujet apprenant et sur l'intervention didactique. Mais il reste que les sciences de l'éducation, par leur pluralité, sont certainement le champ où les didactiques peuvent se théoriser de manière spécifique et autonome, définir et maîtriser les liens qu'elles peuvent avoir avec de nombreuses disciplines universitaires circonvoisines, y compris celles qui régissent les disciplines scolaires, mais à la condition de bien distinguer entre ce qui relève d'une référentialité intrinsèque de ce qui appartient à une multi-référentialité extrinsèque. La validité ou la légitimité de ses concepts ne saurait dépendre des disciplines auxquelles ceux-ci peuvent éventuellement être empruntés, mais elle doit provenir de son propre discours.

Ainsi donc, pour que la didactique puisse se constituer comme discipline autonome, c'est-à-dire comme discipline universitaire de recherche et de formation au même titre que les autres disciplines universitaires, il importe que soient repensés les liens qui, encore actuellement, l'inféodent aux disciplines dites de référence, que celles-ci soient les autres sciences appliquées à l'éducation ou qu'elles soient les disciplines universitaires de formation à l'enseignement. Le cadre institutionnel peut être celui des sciences de l'éducation, comme le pense Bronckart. Nombreux, cependant, sont les «disciplinaristes» qui s'opposent à ce qu'ils considèrent comme une annexion inacceptable et qui envisageant le mouvement inverse, revendiquent l'intégration de la didactique au sein de chaque discipline. C'est, par exemple, la position de Galisson (1994). Dans un article intitulé «Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspective», paru dans la *Revue française de pédagogie*, celui-ci considère que cette discipline, pour être une «discipline de plein exercice» (p. 27) implique sa didactique, pour la raison que, si celle-ci s'élaborait ailleurs, elle

relèverait d'une "théorisation externe" ou d'une "attitude heuristique d'origine extradomaniale"» (p. 28, 30). En réponse à Galisson (Sachot, 1997), il ne convient pas de poser ainsi la relation entre les disciplines scolaires, les disciplines universitaires et la didactique. C'est à cette dernière qu'il convient de dégager quels sont leurs rapports. Et il se peut alors qu'elle soit en mesure, notamment par une analyse sociohistorique dont parle Bronckart, de montrer que les disciplines scolaires, c'est-à-dire plus exactement les disciplines du secondaire, trouvent leur fondement formel dans la logique qui préside à l'élaboration théorique des disciplines scientifiques ou universitaires. Ce sont celles-ci – dont l'élaboration se fait de manière parfaitement autonome – qui sont impliquées comme références internes dans les disciplines d'enseignement et non l'inverse.

Pour que la situation puisse institutionnellement et épistémologiquement se débloquer, peut-être convient-il que soient développées, au niveau universitaire, en même temps que les recherches en didactique, des formations en didactique qui seraient communes aux futurs enseignants, tout en tenant évidemment compte des spécificités, disciplinaires ou autres. Parce que les enseignements scolaires exigent de plus en plus, quant à leur objet, au fur et à mesure que l'on gravit le *cursus* des études, de la maternelle à l'université, une logique savante, jusqu'à se confondre pratiquement avec elle au niveau doctoral, il convient que la didactique-recherche soit assumée non pas à partir des disciplines concernées, mais par des chercheurs qui, pour une grande part, maîtrisent les savoirs enseignés, en fonction du niveau de l'enseignement de ces savoirs, primaire, secondaire et supérieur. Mais leur objet de recherche n'est pas d'accroître le savoir de la discipline concernée, mais celui de la didactique elle-même. Ainsi pourrait être dépassé l'isolement disciplinaire qui marque encore beaucoup trop les recherches en didactique. Ainsi, les futurs enseignants pourraient recevoir une double formation, l'une dans la ou les disciplines d'enseignement auxquelles ils se préparent, l'autre en didactique de ces mêmes enseignements.

On le voit, parce que la didactique-recherche en est encore à sa naissance, son histoire est «à faire» dans le sens premier du terme : c'est une histoire à réaliser et à accomplir en même temps ou peut-être plus encore qu'à écrire ! C'est une histoire-action autant qu'une histoire-écriture !

L'histoire dont il a été question jusqu'à présent paraît extérieure à la didactique : autre est l'histoire «de» la didactique, autre est l'histoire «dans» la didactique. Cette distinction est exacte. À la nuance près, cependant, et qui est de taille,

que les deux approches sont intimement mêlées : c'est de la même question épistémologique qu'il s'agit. De la réponse que l'on donne à la première dépend celle qui sera donnée à la seconde.

2. L'histoire comme démarche interne de la didactique-recherche

À partir du moment où s'ouvre un nouveau domaine de recherche, il est normal que la question épistémologique occupe la place centrale des débats. Elle ne doit du reste jamais quitter l'horizon de la recherche, sous peine de réduire le chercheur en technicien de la recherche. Il est également normal que, même avec des orientations épistémologiques communes, la recherche se déploie et progresse par l'élaboration et par la confrontation d'approches et de théories qu'il serait illusoire de vouloir ramener à l'unité, du moins dans les choses humaines, même si le souci de l'unité du savoir, comme le rappelle Lenoir (1995) dans son étude historique de l'interdisciplinarité, est une constante. Il y a donc place, en didactique-recherche, pour une extrême variété de procédures heuristiques. En proposant, par conséquent, d'intégrer l'histoire comme dimension interne de la didactique-recherche, nous n'avons nullement l'intention de récuser certaines approches (par exemple, les recherches de type expérimental), mais de rappeler que, dans les choses humaines et en matière d'enseignement en particulier, l'objet d'étude est de soi historique et même que les catégories selon lesquelles nous tentons de l'appréhender appartiennent également à l'histoire.

Si nous considérons avec Bronckart, cité précédemment, que le souci d'efficacité est la caractéristique première de la didactique-recherche, l'entreprise est tout entière historique, puisqu'il s'agit de procéder à une analyse de la situation présente pour la transformer.

Le didacticien de troisième génération, écrit Bronckart, met d'abord l'accent sur l'analyse de l'état de l'enseignement d'une matière scolaire (analyse des attentes sociales, des finalités explicites de l'institution et des pratiques effectives en classe), et il procède à deux types d'interventions. La première peut se définir globalement comme une démarche de théorisation des pratiques. [...] Le second type d'intervention consiste en une modification des pratiques d'enseignement. Des stratégies d'action, nouvelles et diversifiées, sont définies et expérimentées, et leur efficacité est évaluée (Bronckart, 1989, p. 58-59).

On peut ne pas partager totalement cette position qui considère la didactique comme une technologie. La didactique-recherche, nous l'avons déjà dit, si elle

veut accéder véritablement à un statut universitaire, ne doit pas se confondre avec une technologie. Elle n'est pas une superméthodologie et ses conclusions ne sauraient se décliner sur le mode injonctif. La didactique-pratique comme projet de transformation ne saurait être envisagée comme une application d'une didactique-recherche. Elle fait plutôt partie du projet d'étude de celle-ci. Rendre compte de ce qui est, actuellement et ici, certes, mais également autrefois et ailleurs, dégager les modèles historiques qui fondent et structurent les pratiques d'enseignement/apprentissage, confronter la réalité présente avec ces modèles, définir à quelles conditions les pratiques peuvent être changées; un tel objectif, s'il était atteint, ne serait déjà pas si mal. Connaître les choses et vouloir les changer sont deux dimensions différentes. Les envisager ensemble aboutit le plus souvent, sinon toujours, à soumettre la première à la seconde, à la transformer en autojustification. La didactique ne se confond pas avec la pédagogie. Si la pédagogie part de principes qu'elle veut mettre en pratique, la didactique-recherche, quant à elle, soumet à la critique les principes en même temps que les pratiques. Elle ne porte pas *a priori* de jugements de valeurs : elle constate celles-ci, les confronte entre elles et avec les pratiques qu'elles sont supposées féconder, tente d'articuler ces liens. La didactique est heuristique, non dogmatique.

Même avec cette restriction, il reste que la dimension historique de la didactique-recherche demeure pleine et entière. Peut-être convient-il de préciser sans plus tarder ce que nous entendons par dimension historique dans une didactique-recherche. Le didacticien-chercheur, nous l'avons dit précédemment, ne saurait être un caméléon et se faire tour à tour spécialiste de diverses disciplines. À moins d'être historien de formation (et encore, cela est-il discutable), il n'envisage pas la question de la même manière que l'historien. Deux modalités, nous semble-t-il, s'offrent à lui.

La première modalité est que sa formation lui permette au moins d'utiliser comme il convient leurs travaux. Les didacticiens sont à cet égard dans une situation semblable à celle des historiens par rapport à de nombreuses autres disciplines, sauf qu'ils peuvent en plus se livrer à des expériences. De même que l'historien ne peut maîtriser toutes les disciplines dont, pourtant, sa discipline a besoin, mais qu'il utilise à partir d'une épistémologie historique certaines de leurs méthodes et certains de leurs résultats, de même en va-t-il du didacticien. C'est ce que dit Bronckart (1989) dans le passage cité au début : «l'emprunt concernera d'abord les méthodes d'analyse et, secondairement, les produits codifiés de cette analyse» (p. 59).

Prenons un exemple chez l'historien. Le carbone 14 peut être un instrument précieux pour dater un document. L'historien doit-il pour autant se faire nécessairement biochimiste? Non. Le biochimiste pourra dater le document. Mais, seul l'historien sera en mesure de dire en quoi le document est un document historique. Ainsi en est-il du didacticien vis-à-vis des travaux de l'historien : lui seul sera en mesure d'analyser didactiquement les situations et les pratiques d'enseignement que celui-ci décrit.

La seconde modalité consiste à faire sienne la démarche épistémologique qu'a décrite et mise en pratique Canghilhem (*Le Monde*, 1995) :

L'historien procède des origines vers le présent en sorte que la science d'aujourd'hui est toujours à quelque degré annoncée dans le passé. L'épistémologue procède de l'actuel vers ses commencements en sorte qu'une partie seulement de ce qui se donnait hier pour science se trouve à quelque degré fondé par le présent (p. x).

Cette définition convient également à la démarche historique de Foucault. Comme l'écrit Mac Dowell da Costa (1995), dans la présentation qu'elle fait de la thèse qu'elle vient de soutenir sur *La pensée critique de Michel Foucault, philosophe cartésien*, l'enquête historique doit être, pour ce dernier,

capable de montrer comment, par quelles pratiques nous avons été amenés à nous constituer comme sujets de ce que nous faisons, pensons et disons. C'est une enquête «généalogique dans sa finalité» et «archéologique dans sa méthode». «Archéologique» dans la mesure où son approche critique traite les discours qui façonnent notre savoir comme des événements historiques, et «généalogique» en ce sens qu'elle montre, dans la contingence qui nous fait être, toute autre chose que ce que nous sommes, faisons et pensons (p. 2).

C'est la démarche que nous nous sommes efforcé de mettre en œuvre dans nos propres recherches en didactique, par exemple, dans l'étude qui s'intitule «De la proclamation scripturaire au cours magistral : histoire d'un modèle archétypal» (Sachot, 1996). C'est aussi, croyons-nous, la perspective adoptée par Lenoir (1995) dans son étude historique de l'interdisciplinarité. Beaucoup d'autres exemples pourraient encore heureusement être cités.

Nous aimerions quitter le domaine de l'abstraction pour montrer par un exemple concret tout l'intérêt qu'il y a à prendre en compte la dimension historique dans une recherche didactique. Nous avons dit un «exemple»; il serait plus exact de

dire un contre-exemple, puisqu'il atteste du contraire, à savoir d'une méconnaissance de cette dimension historique. L'approche va donc être critique. Mais il serait souhaitable qu'elle soit perçue au niveau où nous nous plaçons, à celui d'un débat d'idées. Ce n'est ni une attaque, encore moins une condamnation.

Modéliser est une tâche essentielle de la didactique-recherche. Un des modèles de base qui a servi et sert encore de référence chez la plupart des chercheurs en sciences de l'éducation et plus encore chez les didacticiens des disciplines est le fameux, trop fameux «triangle didactique», triangle que Houssaye (1988, 1993) préfère qualifier de «pédagogique». On ne niera pas que ce triangle corresponde à quelque chose, ni qu'il a permis de mieux connaître certains aspects de la situation didactique. Mais en méconnaissant son ancrage sociohistorique ou culturel, comme le dit Bronckart, ce modèle a conduit à des réductions qui non seulement faussent la compréhension des situations didactiques mais, plus encore, entraînent des pratiques qui suscitent, pour le moins, des interrogations.

Le triangle didactique distribue les interrelations didactiques entre trois pôles : le pôle savoir, le pôle apprenant et le pôle enseignant. Ce n'est pas la pertinence de cette distribution qui est en cause, mais l'oubli du lieu institutionnel et historique qui lui donne sa signification. À aucun moment, en effet, on n'a pris la mesure de cette inscription historique. À aucun moment, on n'a davantage considéré que les trois notions par lesquelles chacun des pôles est défini appartiennent elles aussi à l'histoire et, plus précisément, à l'histoire de la didactique. On s'est imaginé être d'emblée dans l'atemporel et l'universel, que toutes les situations didactiques peuvent être définies par ce triangle, quels que soient le niveau, le lieu ou l'époque. Or, ce triangle, dans sa réalité concrète comme dans les termes qui servent à le décrire, appartient à des situations différentes qui, si elles portent souvent un seul nom, celui de «discipline», ne sont pas pour autant identiques. Les réductions auxquelles le triangle didactique a donné lieu résultent sans doute en grande partie de cette confusion entre disciplines scolaires, disciplines universitaires de formation et disciplines universitaires de recherche.

Les enseignements pour lesquels la question didactique s'est naturellement posée pour les didacticiens des disciplines sont les disciplines scolaires. Au sens fort du terme, les disciplines scolaires définissent historiquement l'enseignement secondaire. L'enseignement primaire a sans doute bien des traits communs avec les disciplines du secondaire mais, contrairement à ce qu'affirme Chervel (1988), l'usage du terme de «discipline» pour les deux niveaux d'enseignement ne doit

pas induire en erreur. Par ailleurs, la formation à l'enseignement de ces disciplines scolaires *stricto sensu* s'est historiquement développée dans les facultés, devenues plus tard universités, ainsi que dans les écoles normales supérieures. Parce que les disciplines universitaires qui encadrent cette formation à l'enseignement secondaire se sont de plus élaborées selon une logique scientifique, se construisant et se morcelant même en autant de disciplines que l'exige une approche scientifique, une substitution d'objet s'est progressivement opérée à ce niveau : l'objet scientifique s'est substitué à l'objet disciplinaire. Par exemple, dans l'enseignement d'une langue vivante, maternelle ou étrangère, la linguistique, les linguistiques devrions-nous dire, se sont substituées, comme matières d'enseignement, à l'enseignement de la langue. Et ainsi des autres disciplines universitaires qui forment ensemble un faisceau disciplinaire pour chaque formation à l'enseignement d'une discipline secondaire. Or, lorsque la didactique des enseignements secondaires a commencé à s'élaborer au sein de chaque discipline, on n'a pas pris garde à cette substitution d'objet et l'on a considéré l'objet que poursuivent les disciplines scolaires comme s'il était le même que celui que poursuivent les disciplines universitaires. Les raisons de cette confusion sont nombreuses. J'en mentionnerai trois : la première est due à la même appellation, «discipline», pour désigner des réalités qui sont pourtant fort différentes; la seconde est qu'il y a bien un lien intrinsèque entre les disciplines du secondaire et les disciplines universitaires et savantes qui ont le même objet pour étude : ce sont les disciplines universitaires et savantes qui peuvent donner le cadre formel pour traiter l'objet des disciplines scolaires; la troisième est le fait que les enseignants qui se sont occupés de la didactique de leur discipline ne pouvaient pas, puisqu'ils n'en avaient pas la formation, aborder la question didactique autrement qu'à partir des savoirs savants qui constituent leur discipline. D'où l'oubli de considérer d'abord les disciplines du secondaire dans leur contexte sociohistorique et leur analyse à l'aide du modèle du triangle didactique!

Or, ce modèle ne permet pas de rendre compte de ce qui structure une discipline scolaire. Fondamentalement, une discipline scolaire est un dispositif institutionnel complexe dont la fonction essentielle est d'exercer une action sur un enfant-être-au monde pour qu'il devienne si possible un adulte-être-au monde. Il ne s'agit pas d'un triangle, mais d'une linéarité dont les deux termes sont constitués par le même sujet et la linéarité est définie par une transformation du sujet. Des éléments constitutifs comme les savoirs et le maître ont une fonction intermédiaire. Ils font partie du dispositif médiateur qui permet cette transformation. Si le terme «discipline» a rapidement remplacé tous les autres termes existants

pour désigner les matières enseignées, c'est bien pour pointer que l'accent de l'enseignement scolaire est la formation de l'enfant. Sans doute, les conceptions qui président à ce que l'on entend par enfant, par adulte et par transformation sont très différentes selon les époques, les lieux, les cultures et les politiques. Mais le schéma de base reste fondamentalement le même. Dans un État républicain, l'adulte-être-au monde que le dispositif disciplinaire est censé promouvoir est un adulte autonome, libre et responsable, capable de décider par lui-même. Et cette finalité, proposée à tous et non seulement à une «élite», prime en principe sur toutes les autres qui visent une inscription plus précise dans la société.

On voit immédiatement le changement de perspective et la réduction qu'opère le triangle didactique par rapport à cette inscription historique des disciplines scolaires. La réduction se manifeste d'abord principalement au niveau du pôle «savoir», puis s'étend de là au pôle «élève» et au pôle «maître».

Parmi les modifications importantes que le triangle didactique fait subir au schéma de base, lorsqu'il place le savoir comme un des pôles du triangle, deux méritent d'être soulignées. La première est de substituer le savoir à la finalité des disciplines scolaires. Il fait prendre le moyen pour la fin. La seconde modification est de comprendre ce savoir dans la figure du savoir savant, ou plus exactement de substituer le savoir savant au savoir propre des disciplines scolaires. Certes, quand la logique disciplinaire retravaille les différentes matières scolaires, notamment au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle, la logique savante y est présente, l'instruction primant l'éducation. Mais le savoir de formation culturelle qu'est le savoir scolaire ne saurait être perçu d'entrée de jeu dans le prisme du savoir savant, encore moins être identifié avec lui. Les disciplines scolaires n'ont pas pour but de faire des élèves des spécialistes des matières enseignées et encore moins des savants. Ce sont ces derniers, et non les élèves, qui ont effectivement pour objet le savoir et le savoir savant.

Si le savoir, surtout s'il est vu dans le prisme du savoir savant, est substitué aux finalités de l'enseignement disciplinaire, quoi de surprenant si, en ce qui concerne le bénéficiaire du dispositif, «l'apprenant» supplante l'élève? Celui-ci est avant tout perçu comme capacité cognitive. Le constructivisme apparaît alors comme le cadre intellectuel tout désigné pour rendre compte de l'apprentissage.

Dans la mesure où l'accent est mis, dans le triangle didactique, sur l'activité de connaissance, le pôle «maître» est un peu laissé à l'écart. Il a le rôle du mort, comme le dit Houssaye (1988). Il est peut-être surtout perçu, lui aussi, dans la figure du savoir savant : il est celui qui sait avec une certaine maîtrise la matière à enseigner. Il est aussi celui qui sait, mais de manière plus pragmatique que savante, comment élaborer ce savoir pour en faire un savoir enseignable et comment préparer didactiquement une séquence pédagogique en tenant compte des capacités des élèves. Les sciences de l'éducation, même lorsqu'elles reprennent le modèle du triangle didactique, investissent certainement plus ce pôle que ne le font les didactiques des disciplines, tout comme elles prennent davantage en compte les diverses situations pédagogiques et les multiples interrelations, qu'elles soient entre maître et élèves ou entre élèves. Pour elles, le maître est autant formateur et pédagogue qu'enseignant. Si, cependant, on privilégie l'axe de la connaissance, il nous semble que la focalisation sur le savoir savant devrait faire apparaître une des fonctions essentielles du maître qui est attachée, nous semble-t-il, à la notion historique de discipline, même si on continue à parler à tort de «transmission des connaissances» : celle de signifier, par le fait même de dire ce savoir, que le vrai est non pas un énoncé, une vérité toute faite – ce qu'est le dogmatisme –, mais une énonciation.

Parce qu'elles ont pris un modèle d'analyse qui nous semble inexact, les didactiques des disciplines ont ensuite inventé des modèles didactiques qui ne pouvaient pas être pleinement satisfaisants ou pertinents, comme celui de la transposition didactique. Cette dernière, comme la prise en compte des représentations des élèves, la pédagogie différenciée ou, d'une manière plus générale, la centration sur l'apprenant, peut être analysée comme une des conséquences directes de l'interprétation de l'enseignement/apprentissage dans le modèle du triangle didactique.

Mais elles peuvent aussi être considérées comme des conséquences indirectes, dans la mesure où elles cherchent à en corriger les défauts. Autrement dit, même lorsque la recherche s'engage sur des bases qui sont en partie fausses, si elle est une recherche véritable, elle en vient nécessairement à corriger ses prémices. Et l'usage transformé qui est actuellement fait du triangle didactique par de nombreux didacticiens – par exemple, par Jonnaert (1988, 1991, 1997) pour la didactique des mathématiques ou par Lenoir (1993, 1995, à paraître) – n'a plus grand-chose à voir avec ce que nous venons d'en dire.

Mais il reste que, hors de la recherche proprement didactique, c'est-à-dire dans les disciplines universitaires et dans la formation des maîtres, la version primitive du triangle sert de modèle et la transposition didactique comme recette pour comprendre et présenter l'enseignement des savoirs disciplinaires. Cela concerne non seulement l'enseignement secondaire, où le terme discipline scolaire reçoit son sens fort, mais concerne également l'enseignement primaire. En 1991 ont été créés, en France, les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), institutions qui, d'une part, ont pris la place des anciennes Écoles normales pour la formation des maîtres de l'enseignement primaire et qui, d'autre part, assurent aux futurs enseignants de l'enseignement secondaire en même temps qu'aux futurs professeurs des écoles la formation professionnelle dont ils ont besoin. La *Circulaire ministérielle* accompagnant la création de ces instituts (Ministère de l'Éducation nationale, 1991) disait que l'un de leurs objectifs était «de favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants par delà les spécialités, les disciplines, les niveaux d'enseignement» (p. 1797). Nous ne sommes pas sûr que cet objectif soit présentement atteint. Comme il n'y a de didactique que des disciplines, la didactique du primaire n'est pas pensée dans sa spécificité. De ce fait, l'approche didactique à l'aide du triangle didactique a contribué non seulement à étendre au primaire la logique disciplinaire du secondaire, mais encore à y présenter le savoir dans la perspective qui vient d'être décrite. Cette extension est renforcée par le fait que les futurs enseignants du primaire sont désormais recrutés à partir de la licence, c'est-à-dire présentement à partir d'une licence qui est celle dans laquelle sont formés les enseignants du secondaire. Ils ne suivent pas un *cursus* spécifique, susceptible de les former dans une logique de polyvalence ou de polymathie élémentaire. La formation spécifique reçue en IUFM est-elle en mesure d'élargir cet ancrage et de permettre de considérer l'enseignement primaire à partir des finalités qui lui sont propres? Les quelques observations que nous avons pu mener donnent à penser que, parmi les nouveaux formés, certains ont tendance à percevoir leur enseignement primaire comme un enseignement disciplinaire.

Conclusion

Dans un premier temps, nous avons tenté de montrer que la didactique-recherche, pour se constituer véritablement et accéder au rang de discipline universitaire, avait tout intérêt à penser sa propre histoire. Penser son histoire n'est pas une activité externe ou annexe, dans la mesure où il s'agit de définir sa propre épistémologie. Et il y a urgence, dans la mesure où, par la tutelle qu'exercent toujours

les disciplines dites de référence sur les didactiques, notamment par le jeu des recrutements, la formation didactique des futurs enseignants est en cause et au-delà, la formation des élèves. Cette réflexion épistémologique engage, comme le dit Galisson (1994) à propos de l'enseignement des langues – mais cela vaut pour toute discipline – «la manière de problématiser, de se représenter, de pratiquer l'enseignement/apprentissage des langues-cultures dans les deux ou trois décennies à venir. C'est l'enjeu de toute une génération d'acteurs du domaine qui, avec des moyens opposés, rêvent de sortir leur discipline du rouge» (p. 36).

Dans le second temps, nous avons voulu attirer l'attention sur l'importance de l'ancrage historique des réalités que la didactique-recherche se donne pour objet, ainsi que des notions qu'elle utilise pour analyser et pour modéliser ces réalités. Nous nous sommes permis, à titre d'exemple, de nous en prendre au triangle didactique et à son usage, surtout dans les didactiques des disciplines. Si le débat n'était qu'une confrontation intellectuelle, naturelle en matière heuristique, nous serions relativement confiant. Ce qui nous préoccupe plutôt est encore de nature historique. C'est de savoir si, pour reprendre l'exemple exploité, l'usage du triangle didactique ne fait que révéler une évolution historique positive de l'enseignement, éventuellement la renforce et l'accélère, ou si, au contraire, il ne contribue pas, par une application abusive ou maladroite, à modifier plus ou moins gravement les pratiques pédagogiques, à en renforcer ce qui peut être considéré comme une dérive, voire une déviation. Nous pensons en particulier aux effets en France sur l'enseignement primaire.

Références

BRONCKART, J.-P. (1989).

Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, 82, 53-66.

CANGHILHEM, G. (1995).

Cité par *Le Monde*, vendredi 22 septembre, p. x.

CHERVEL, A. (1988).

L'histoire des disciplines scolaires – Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.

DE CORTE, E., GEERLIGS, C. T., LAGERWEIJ, N. A. J., PETERS, J. J. et VANDENBERGHE, R. (1979).

Les fondements de l'action didactique – De la didactique à la didaxologie (Trad. par V. van Cutsem). Bruxelles : De Bœck (1^{re} éd. 1976).

GALISSON, R. (1994).

Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France – État des lieux et perspective. *Revue française de pédagogie*, 108, 25-37.

GALISSON, R. (1997).

Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes? *La revue de didactologie des langues cultures*, 105, 73-92.

HALTÉ, F. (1992).

La didactique du français. Paris : Presses universitaires de France.

HOUSSAYE, J. (1988).

Théorie et pratique de l'éducation scolaire (Tome 1 – *Le triangle pédagogique*). Berne : Peter Lang.

HOUSSAYE, J. (1993).

Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 23-24). Paris : ESF.

JONNAERT, PH. (1988).

Conflits de savoirs et didactique. Bruxelles : De Bœck Université.

JONNAERT, PH. (1991).

Didactique et solidarité fonctionnelle de trois familles de variables. In Ph. Jonnaert (dir.), *Les didactiques, similitudes et spécificités* (p. 11-25). Bruxelles : Plantyn.

JONNAERT, PH. (1997).

Quels référents pour une formation didactique des enseignants? Réflexions et questions. *Cahiers de la recherche en éducation* (dans ce numéro).

LENOIR, Y. (1993).

Entre Hegel et Descartes : de quels sens peut-il être question en didactique? In Ph. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke : Éditions du CRP.

LENOIR, Y. (1995).

L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 1-39.

LENOIR, Y. (1996).

Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique – Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-257). Bruxelles : De Bœck Université.

MAC DOWELL DA COSTA, B. (1995).

La pensée critique de Michel Foucault, philosophe cartésien. Thèse de doctorat nouveau régime, texte de présentation, Université des sciences humaines de Strasbourg, UFR de philosophie, linguistique, informatique et sciences de l'éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1991).

Circulaire n° 91-202, 2 juillet. B. O. du 11 juillet.

SACHOT, M. (1996).

De la proclamation scripturaire au cours magistral : histoire d'un modèle archétypal. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique – Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 193-222). Bruxelles : De Bœck Université.

SACHOT, M. (1997).

La didactique des disciplines au milieu du gué. *La revue de didactologie des langues cultures*, 105, 55-72.

Abstract – In the first part of this article, the author emphasizes the need, historically, for didactics (*didactique* : roughly, disciplinary instructional science), understood as didactics/research, to make an epistemological break with the so-called reference sciences in order to emerge from an applicationist logic and be constituted as an independent discipline. This requires thinking of didactics/research in other than technical terms and assigning to it an institutional frame of reference that subordinates it neither to other educational sciences nor to university teaching disciplines. In the second part of the article, the author seeks to show that the historical dimension is an intrinsic feature of the very epistemology of didactics and characterizes the subject-matter of didactics as much as its conceptual tools. An instance of the contrary approach is supplied in the use of the didactic triangle : The failure to take the historical context of didactic action into account makes this an irrelevant analytical model that leads to a twofold substitution, with knowledge replacing education and learned knowledge replacing disciplinary knowledge.

Resumen – En la primera parte, el autor destaca la necesidad que tiene la didáctica de investigación de operar históricamente un corte epistemológico con las ciencias, llamadas de referencia, para salir de una lógica de aplicación y consituirse en disciplina autónoma. Esto exige concebir la didáctica de investigación de un modo distinto al de los términos de la tecnología y encontrarle una inscripción institucional que no la someta, ni a los términos de la ciencia de la educación, ni a las disciplinas universitarias de enseñanza. En la segunda parte, trata de mostrar que la dimensión histórica es un carácter intrínseco de la epistemología, aun de la didáctica; que ella caracteriza tanto su objeto como sus herramientas conceptuales. Un contra ejemplo se prende al uso que se hace del triángulo didáctico, y es el hecho de no tomar en consideración la inscripción histórica de la intervención didáctica, haciendo un modelo de análisis no pertinente que conduce a una doble sustitución el saber en lugar de la formación, y el saber sabio en lugar del saber disciplinario.

Zusammenfassung – Im ersten Teil dieses Artikels hebt der Autor hervor, wie wichtig es ist für eine forschungsbezogene Didaktik, historisch eine epistemologische Trennung von den sogenannten Bezugswissenschaften vorzunehmen, um von einer anwendungsbezogenen Logik loszukommen und ein autonomes Lehrfach zu werden. Dazu ist es nötig, forschungsbezogene Didaktik anders als rein technologisch zu konzipieren und sie in Lehranstalten einzuführen, ohne dass sie den anderen Erziehungswissenschaften und den Universitätslehrfächern einverleibt wird. Im zweiten Teil versucht der Autor darzulegen, dass die historische Dimension zum Kern der Epistemologie der Didaktik gehört, dass sie sowohl ihren Gegenstand als auch ihre konzeptuellen Mittel charakterisiert. Ein Gegenbeispiel wird einer Anwendung des didaktischen Dreiecks entnommen: wird der historische Kontext nicht in Betracht gezogen, so wird es zu einem irrelevanten Modell, was insbesondere zu einer doppelten Substituierung führt: Wissen anstelle von Bildung und gelehrtes Wissen anstelle von fachlicher Kenntnis.