



Article scientifique

Article

2020

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

« Didactique »?

Schneuwly, Bernard

How to cite

SCHNEUWLY, Bernard. « Didactique »? In: Didactique, 2020, vol. 1, n° 1, p. 40–60. doi:
10.37571/2020.0103

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:142271>

Publication DOI: [10.37571/2020.0103](https://doi.org/10.37571/2020.0103)

© The author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution (CC BY)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

« Didactique »?

Bernard Schneuwly
Université de Genève, Genève, Suisse

Pour citer cet article :

Schneuwly, B. (2020). « Didactique »? *Didactique*, 1(1), 40-60. doi : 10.37571/2020.0103

Résumé : A travers une analyse historique, le texte vise à déterminer plusieurs couches de signification du mot « didactique ». Dans la longue durée, *le* didactique est défini comme un rapport entre trois termes – savoir, élèves, enseignants - qui constituent le cœur de la forme école. Ce rapport devient l'objet d'une science normative, plus particulièrement au 17^e siècle, constituant aussi une utopie de la possibilité d'accès de chacun aux savoirs ; cette science prend entre autres la forme de la didactique générale. Depuis une cinquantaine d'années, avec la construction des didactiques disciplinaires, la didactique se constitue comme une science avec un corps de concepts propres et des démarches empiriques.

Mots-clés : Didactique; Significations; Approche historique

Introduction

Comme le titre l'indique par ses guillemets¹, le présent texte propose de réfléchir sur ce que veut dire « didactique ». Pour ce faire, nous procédons en trois temps. Dans un premier, nous circonscrivons la « chose » « didactique », nous procédons à une description générale du phénomène « didactique » procédant à ce qu'on pourrait appeler une « phénographie » (Holzkamp, 1973). Nous décrivons en termes généraux « *le didactique* », utilisant cette expression par analogie à *le politique*, *religieux*, *économique* qui désignent des phénomènes présents dans les sociétés humaines. Nous décrivons les multiples pratiques humaines qu'on peut définir comme étant didactique. Notre perspective est celle de la longue durée millénaire de l'histoire. Dans un deuxième temps, nous analysons *la didactique* qui s'instaure explicitement comme une science, dans un sens très large, essentiellement normative et spéculative. Ceci se passe au 17^e siècle. Elle a pour objet *le didactique*, qui lui, évidemment continue puisque *la didactique* a pour objet *le didactique*. Nous observons et analysons les multiples manières de réfléchir, à travers le mot, voire grâce au mot, sur ces pratiques pour les orienter, enrichir, transformer : il comprend des innombrables ouvrages, cours, articles, voire débats au quotidien qui constituent la réflexion sur la pratique du didactique ; on pourrait aussi parler qu'il s'agit de *la didactique* comme théorie normative de la pratique. Notre regard embrasse ici une moyenne durée de l'histoire. Dans un troisième temps, nous analysons un phénomène récent, apparu il y a environ 50 ans : le développement de la didactique (disciplinaire plus particulièrement) comme science empirique et historique fonctionnant selon les canons d'une science sociale. Elle se développe sous nos yeux, dans de nombreux pays simultanément, avec tous les attributs caractéristiques d'une discipline scientifique d'enseignement et de formation. Elle ne met nullement fin à la didactique normative, mais s'y rapporte de manière inextricable. « Didactique » peut ainsi être définie comme l'unité contradictoire d'un phénomène social et des différentes manières d'y réfléchir socialement qui se construisent les uns à partir et sur les autres : c'est la thèse du présent texte.

Le didactique : un champ de pratiques sociales!

Dans cette première partie, nous proposons une description du phénomène « didactique » dans la longue durée de l'histoire. C'est la raison pour laquelle nous utilisons l'expression « le didactique » : la nominalisation d'adjectifs sans changement de la forme (*le beau*, *le social*, *le littéraire*, *le politique*) a pour effet de désigner « (tout) ce qui est *adj* » (Lecolle, 2015, p. 111), en l'occurrence tout ce qui est « didactique » dans une société.

¹ Ce mode de faire est inspiré de la quadrilogie de Sève qui comprend notamment les volumes « La philosophie? », « L'homme? » et « Le communisme? » (pour ce dernier, 2019).

Le didactique – tentative d’une description du phénomène

Le terme « didactique » vient notamment – on verra plus bas le pourquoi de cette restriction énonciative – du mot grecque διδάσκειν [didáskein] qui a comme première signification « enseigner, être enseignant, former », puis « apprendre en recevant un enseignement », et « mettre quelqu’un dans la situation d’apprendre ». Une foule de mots de la même famille existent comme : διδακτός [didaktós] « enseignable, enseigné, formé » ; διδασκαλεῖον [didaskaleíon] « école » ; διδασκαλία [didaskalía] « enseignement, activité d’enseignement » ; διδάσκαλος [didáskalos] « enseignant » ; et διδαχή [didakhé] « enseignement ». De toute évidence, nous trouvons dans la culture grecque, représenté dans un ensemble de mots usuels, un champ social d’activité très développé.

Essayons de cerner plus en détail ce champ auquel se réfère cet ensemble de mots qui sont à l’origine du mot « didactique » ; autrement dit essayons de comprendre de manière générale le phénomène social que constitue *le* didactique (Chevallard, 1997). Le didactique constitue une relation, dans des institutions spécialisées à cet effet, entre personnes dont les unes ont pour mandat de médiatiser des savoirs, de rendre possibles leur appropriation par d’autres ; ces derniers, eux, ont pour devoir de s’approprier ces savoirs. Nous faisons ainsi *du* didactique – on pourrait dire quelque chose de semblable pour le religieux et le politique – une catégorie socio-historique² qui présuppose, à l’intérieur d’une société, l’existence de lieux et de personnes spécialisés (Hofstetter et Schneuwly, 2009). Comme Chevallard, nous attribuons au didactique une importance égale à celle du religieux et du politique.

Les savoirs structurent la relation entre ceux qui les transmettent et ceux qui se les approprient. Leur nature dépend du type d’institution et du public visé mais concerne pour l’essentiel l’accès à des techniques culturelles, à des connaissances générales produites par une société et à des biens culturels fondamentaux, accès qui nécessite un enseignement et un apprentissage long et systématique. La réponse à la question « quels savoirs sont soumis à la transposition didactique, c’est-à-dire sont considérés comme devant être travaillés dans des lieux spécialisés ? » est le résultat de processus complexes auxquels participent de multiples acteurs (Schneuwly, 1995).

Ces savoirs, pour devenir enseignables et « apprenables », subissent une transposition didactique, processus fondateur du didactique : « Le passage du savoir vu comme un outil

² Notons que Chevallard en fait une catégorie anthropologique anhistorique : le didactique serait partout, dans toute société ; il peut faire apparition dans tout interstice de la vie sociale, quelle que soit la période historique ou le rapport entre personnes où apparaît une intention d’apprendre à quelqu’un. Il y a du didactique par exemple quand le grand-père montre à son neveu comment monter un hameçon, pour prendre l’exemple de l’auteur.

à mettre en usage au savoir vu comme quelque chose à enseigner et à apprendre est précisément ce que j'ai nommé transposition didactique. » (Chevallard, 1988, p. 6) Le savoir utile, celui à mettre en usage dans des situations diverses d'action, constitue donc un point de référence des savoirs à enseigner. Il s'agit de savoirs d'expertise dans différentes pratiques sociales, dans l'écriture, dans la musique ou les arts par exemple. Dans les institutions spécialisées pour enseigner, ces savoirs en usage deviennent des savoirs à enseigner et à apprendre et des savoirs enseignés et appris. Par ce passage, par ce changement de lieu institutionnel, leur sens change profondément pour les acteurs. Cette « transposition » les transforme fondamentalement, nécessairement, irrémédiablement. Ce n'est en effet pas seulement leur sens qui change, mais aussi leur forme : ils sont reconstruits autrement – par exemple décomposés en éléments – pour permettre d'atteindre d'autres buts, ceux de permettre d'approprier des savoirs afin de transformer des modes de penser, de parler et de faire des individus.

Conditions d'existence du didactique : la forme école et ses transformations

Les institutions spécialisées et les rôles sociaux qu'elles définissent par leur existence même – celui de « médiatiser », de former ou d'enseigner d'une part et celui d'apprendre grâce à l'enseignement de l'autre – ont une origine historique et évoluent dans le temps. Elles apparaissent dans certaines configurations sociales, instituant précisément ce rapport qu'est *le* didactique qui constitue le noyau de la « forme école »³ depuis son origine (Hofstetter et Schneuwly, 2018) ; et elles évoluent et se transforment fondamentalement dans l'histoire. Voici, très schématiquement, quelques réflexions à ce propos visant à montrer que le didactique est une construction socio-historique et à donner des éléments de mutations profondes de la forme école pour comprendre et situer l'apparition de *la* didactique qui a pour objet *le* didactique.

Nous défendons la thèse que l'apparition de la forme école, et donc du didactique qui en est le contenu, est liée à celle de la division du travail. Schématiquement dit, la division du travail s'ancre économiquement dans l'existence d'un surproduit qui permet de libérer certains membres de la société pour assumer des rôles intellectuels (de scribes, de devin, de prêtres, etc.). Alors que beaucoup produisent des biens pour la société, certains, grâce à un surproduit qui apparaît à un certain moment historique, lié notamment à la sédentarisation, assument des rôles intellectuels spécialisés : ils gèrent, jugent, protègent, sanctionnent ou codifient (pour l'histoire de cette division : Sohn Rethel, 1970). La transmission de savoirs liés à l'exercice de ces rôles ne se réalise pas dans les sphères

³ Nous utilisons ce syntagme « forme école » par analogie à ceux de forme argent, forme prix, forme marchandise, forme capital, forme nation (Balibar, 1988) : il permet de référer explicitement à une institution sociale délimitée qui se constitue et est constituée par les pratiques d'acteurs qui y agissent. Pour plus de détail, voir l'article cité.

d'activités où ces rôles intellectuels sont assumés. Des institutions sont créées pour cette transmission des savoirs spécialisés nécessaires pour assumer ces rôles. Notons que ces institutions n'impliquent nullement l'existence de l'écriture (voir par exemple Toulou, 2008, pour la formation des griots en pays mandingue ; ou Akkinaso, 1997, pour la formation des devins chez les Yoruba).

Comme toute forme sociale, la forme école se transforme. Deux moments sont particulièrement importants par rapport à la didactique. On peut observer une transformation fondamentale, aux 16^e et 17^e siècles, avec l'apparition d'une multitude d'écoles assumant des fonctions différentes, « conceived by christianity and raised by capital », pour citer Hamilton (1986) qui décrit en détail cette forme of *schooling* (voir pour l'Allemagne Fend, 2006 ; pour la France, Vincent, 1980⁴ ; pour la Suisse, Petitat, 1982). Cette phase offre un espace d'expérimentation extrêmement riche, favorisant la réflexion sur ce qu'enseigner veut dire.

L'apparition au 19^e siècle d'un capitalisme industriel et de la forme nation transforme une fois encore en profondeur la forme école. Dans nombre de contrées s'édifie, au cours du long 19^e, un système scolaire progressivement pris en charge par la puissance publique, phénomène auquel contribuent une multitude de protagonistes aux intérêts contrastés : « Cette fébrilité pédagogique n'est pas le propre des seules élites éclairées et des instances dirigeantes. Le 19^e siècle se caractérise [...] par une puissante demande sociale d'instruction, renouvelée avec l'industrialisation, qui engendre de nouveaux supports et modes de transmission culturelle suscitant de nouveaux besoins de formation. » (Hofstetter, 1998, p. 348s). Deux caractéristiques majeures de cette nouvelle forme école sont son organisation comme un système de plus en plus unifié, réglé directement ou indirectement par l'Etat, et l'organisation des savoirs sous formes de disciplines scolaires : cette organisation des savoirs en discipline constitue le socle sur lequel se développeront *les didactiques disciplinaires*, comme nous verrons plus bas.

La didactique – une science normative

C'est plus particulièrement le 17^e siècle, avec son effervescence scolaire et l'apparition d'une nouvelle forme école, qui ouvre les possibilités de concevoir *la didactique*, à savoir une théorie qui a pour objet explicite et systématique *le didactique* que nous venons de

⁴ Le terme « forme scolaire » a eu un grand succès dans les sciences de l'éducation francophones. Nous ne le reprenons pas notamment parce que, présupposant une continuité de la forme depuis les lassaliens à nos jours, il ne permet pas de concevoir la transformation fondamentale de l'école qui s'opère au 19^e siècle (pour une discussion, voir Hofstetter et Schneuwly (2018) dans laquelle nous proposons une critique du concept en nous basant sur des auteurs allemands et anglo-saxons, dont Tyack et Cuban (1995) et leur « grammar of schooling »).

décrire. Nous adoptons dans cette deuxième partie un point de vue historique de moyenne durée, observant comment la didactique se constitue et elle évolue.

La didactique : ses premières formes – une utopie

Didactica : c'est en 1613 que le mot apparaît pour la première fois dans un texte écrit (Knecht-von Martial 1985). Il s'agit du « Kurzer Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii », dans lequel deux élèves présentent les propositions didactiques de leur maître Ratke. Contrairement aux apparences, *didactica* est un mot inconnu en latin avant cette date. Pourquoi ce nouveau terme?

Dès son origine, *didactica* est un terme de combat. Ratke (1571-1635), militant infatigable contre le féodalisme et pour l'unité nationale allemande, l'a introduit afin de souligner la nouveauté de son programme de réforme scolaire qui prévoyait une école accessible à tous, indépendante de l'Eglise, où seraient enseignés, en allemand, la lecture, le calcul et l'écriture et les éléments de base de toutes les matières. Définir des programmes d'études et évaluer les performances des élèves ; abandonner la contrainte et les coups de bâtons et éveiller l'intérêt des élèves pour les contenus ; ne pas surcharger la mémoire, mais apprendre une chose à la fois en passant du concret à l'abstrait ; former les enseignants : voilà quelques-uns des principes de sa « neue Lehrart », de son nouveau mode d'enseignement, de sa didactique.

C'est Comenius qui donne à ce mouvement la forme la plus accomplie, plus particulièrement dans sa *Didactica magna* (1657/1992). Trois aspects sont essentiels dans cette théorie. Premièrement, Comenius donne une théorie de ce qu'est le savoir : « Quia tamen actum docendi praecedit tò Scire [...] in illud primò inquiramus. Scire quid? SCIRE est aliquid effigiare posse: seu mente, seu manu, seu lingua. Primò modo imaginari, dicitur Scire wissen ; secundò et tertiò posse imaginari, dicitur Scire können » (Comenius, 1648/2005, p. 159).⁵ C'est une définition du savoir qui lui donne un sens large incluant la transformation des modes de penser (*mente*), de faire (*manu*) et de parler (*lingua*). Le deuxième point consiste dans le fait que Comenius définit son objet comme comprenant *docere, discere, scire* [enseigner, apprendre, savoir]. On trouve ici ce qu'on appelle souvent le triangle didactique : réfléchir du point de vue didactique consiste à travailler en même temps sur l'enseigner, sur l'apprendre et sur le savoir, jamais l'un sans l'autre. Pour le dire autrement et pour bien comprendre que nous sommes chez Comenius dans une révolution

⁵ « Comme cependant l'acte d'enseigner ouvre la voie au savoir [...], nous allons dans un premier temps rechercher de ce côté. Qu'est-ce savoir ? Savoir est la possibilité de figurer quelque chose : soit au moyen de l'intelligence, soit au moyen de la main, soit au moyen de la langue. [...] Se représenter quelque chose selon le premier mode s'appelle *Scire wissen* [au sens de connaître] ; imaginer selon le deuxième et le troisième, s'appelle *Scire können* [au sens de savoir faire]. » (traduction revue BS).

copernicienne de la pensée sur l'enseignement : jusqu'à présent on pensait l'enseignement essentiellement à partir du savoir ; c'est la logique du savoir qui définissait la logique de l'enseignement (voir à ce propos Hopmann, 2007 ; Caruso, 2010). Comenius, lui, définit explicitement l'enseignement à partir du savoir considéré du point de vue de l'élève. Et cela signifie que le savoir n'est pas organisé seulement dans sa propre logique, mais également selon la logique de l'apprentissage de l'élève dans l'institution scolaire, sous forme de progression spiralaire déjà théorisée par Comenius. Dernier point : « Hoc igitur quaeritur ut πάντες πάντα πάντως omnes omnia omninò doceantur » (1677/1965)⁶ Pour cela, préconise-t-il, il faut créer des écoles dans toutes les communes pour former toute la jeunesse des deux sexes et de toutes les parties de la population.⁷

Si le 17^e siècle peut être appelé « didactique » à cause de son enthousiasme pour la transformation des êtres humains par l'enseignement, le 18^e est assurément celui de la pédagogie et de l'éducation plus axées sur l'individu. Le terme « didactique » ne réapparaît systématiquement qu'à la charnière du 18^e au 19^e siècle, à nouveau en Allemagne, par exemple chez Herbart ou Niemeyer, pour désigner une discipline dépendante de la théorie pédagogique de l'éducation et qui définit les règles techniques de l'enseignement. C'est Willmann qui, dans son ouvrage « *Didaktik ais Bildungslehre* » [La didactique comme doctrine de la *Bildung*⁸] de 1882, redonne à la didactique un statut autonome en faisant explicitement référence aux auteurs du 17^e siècle qui avaient, selon lui, développé leur art d'enseigner en se posant la question du rapport entre le système d'enseignement et la société. Pour Willmann, la didactique, la « *Bildungslehre* », la doctrine de la *Bildung*, qui doit être conçue comme une discipline à l'égale de la pédagogie, la « *Erziehungslehre* », la doctrine de l'éducation, porte aussi bien sur la définition des objectifs généraux, sur les contenus et sur la structure de l'école que sur les programmes d'études et sur les méthodes d'enseignement. Il s'agit d'une théorie qui articule la dimension collective de la formation de la personnalité avec sa dimension individuelle en vue de réformer le système d'enseignement en fonction d'objectifs sociaux. La tentative de Willmann n'a pas eu un succès immédiat, mais montre que le terme « didactique » est toujours présent dans la mémoire collective pour être investi en vue de développer une discipline autonome de réflexion sur le rapport entre objectifs généraux d'une société et moyens collectifs mis en œuvre pour les atteindre à travers l'enseignement et la formation.

⁶ « Il s'agit donc ici d'enseigner tout à tous de manière approfondie. » Dans la référence, 1677 est la date probable de la finition du manuscrit qui n'a pas été édité du temps de Comenius.

⁷ La didactique nous semble aujourd'hui encore être marquée par cette utopie, porteuse et héritière de cette idée fondamentale que la possibilité doit être donnée à chacun de pouvoir se former à tous les savoirs, la didactique étant précisément la recherche continue de voies pour y parvenir (Bronckart et Schneuwly, 1991).

⁸ Il s'agit d'un concept très répandu dans les sciences de l'éducation allemandes et qui a pour contenu la formation de la personnalité notamment par l'enseignement ; pour une brève présentation en anglais, voir Schneuwly et Vollmer, 2016.

Didactique générale : une héritière dans un contexte géographique circonscrit

Le point de départ du mouvement qui mène à l'existence actuelle de plusieurs « théories et modèles de la didactique » (pour reprendre le titre de la plus importante présentation synthétique de la discipline au moment de son développement maximal, élaborée par Blankertz en 1969) est l'ouvrage de Weniger paru en 1930, réédité neuf fois jusqu'en 1971, et qui porte le même titre que celui de Willmann: *Didaktik als Bildungslehre*. Selon la conception défendue dans ce livre, la tâche centrale de la didactique est d'éclairer, en fonction du but général de la «Bildung» de l'élève, les processus de décision quant aux contenus d'enseignement. Le choix des contenus est vu comme le résultat historique de luttes sociales régulées par l'Etat, garant de processus démocratiques.

A partir de cette « geisteswissenschaftliche Didaktik », de cette didactique qui s'inscrit dans le courant défini par Dilthey des « sciences de l'esprit » à la fin du 19^e siècle, plusieurs modèles didactiques concurrents se sont développés durant les années soixante et ont abouti à l'établissement d'un champ autonome dans le domaine des sciences de l'éducation : la « allgemeine Didaktik » et dont une des références principales est l'œuvre de Klafki (1965). Ce champ s'est beaucoup diversifié comme en attestent de nombreuses publications présentant les différents modèles (Terhart, 2009), offrant des recueils d'articles dans lesquels s'expriment de manière contradictoire les représentants des principales tendances (Gudjons et Winkel, 1999), présentant des théories élaborées (Coriand, 2015+), synthétisant son évolution dans des dictionnaires de sciences de l'éducation (Wigger, 2004), réunissant des contributions dans l'annuaire *Jahrbuch für allgemeine Didaktik* (pour le lecteur intéressé, le volume édité par Hopmann, Hudson, Seel et Zierer, 2012, présente une vue d'ensemble en anglais ; voir notamment Arnold et Lindner-Müller, 2012). Voici quelques caractéristiques de cette didactique générale :

- Les didactiques générales sont des modèles théoriques intégrant potentiellement tous les facteurs qui influencent l'enseignement et l'apprentissage dans un cadre essentiellement scolaire : contexte social, objectifs généraux de l'enseignement, contenus, rapports enseignant-enseigné, méthodes d'enseignement.
- Elles sont prescriptives, c'est-à-dire elles définissent des règles pour l'élaboration des objectifs, pour le choix des contenus, pour la planification de l'enseignement, pour la gestion de la classe. Leurs méthodes sont surtout herméneutiques et analytiques.

Dans ce contexte théorique allemand, les didactiques des disciplines (Fachdidaktiken) étaient traditionnellement conçues comme une application des principes généraux dans une discipline scolaire particulière.

La didactique générale est un phénomène d'abord d'Europe centrale, avec au cœur l'Allemagne, et d'Europe du Nord. Les raisons de cette particularité sont discutées de manière approfondie dans *Didaktik and/or Curriculum* (Gundem et Hopmann, 1998). L'Américain Westbury contraste particulièrement bien les deux approches :

Thus, in the US the “curriculum” is an authoritative and directive manual of teaching tasks to be undertaken and procedures to be used. [...] Didaktik is the institutionalized framework within which teachers and the profession of teaching has pursued, and pursues, its aspiration to a professional self-determination based on expertise (1998, p. 58s).

Il en découle un rapport fondamentalement différent, en déduisent Gundem et Hopmann (1998), entre recherche et profession : « Almost all university-based activities [in Germany] in the field [Didaktik] are closely connected to practical work in curriculum development, school book writing, etc., mostly in direct cooperation with state administrations, state institutes, and the teachers themselves » (p. 342). Ceci est vrai aussi, précisent ces auteurs, pour les pays de l'Europe du Nord (voir p. ex. Uljens, 1997), une particularité qui constitue un problème aussi du point de vue de la constitution d'un champ disciplinaire qui serait donc limité à un espace géographique et culturel.

Certes, la « allgemeine Didaktik », la didactique générale existe aussi ailleurs, comme branche dans la formation des enseignants. A Genève par exemple, Robert Dottrens⁹, professeur de pédagogie, a donné des cours dans cette branche pendant 30 ans ; et encore aujourd'hui, bien qu'elle soit quasiment disparue en Suisse francophone, il subsiste encore un cours à l'Université de Fribourg. Mais il n'y a pas de véritable théorisation autonome, élaborée de la didactique. Une petite exploration dans les bibliothèques de la Suisse francophone est significative à cet égard. En tapant « didactique générale » dans la base de données RERO (REseau ROmand, Netzwerk der Bibliotheken der Westschweiz) pour obtenir des ouvrages, le système donne 9 résultats, dont 3 seulement abordent la didactique générale de manière approfondie. Et ces trois correspondent pour l'essentiel à la présentation de principes généraux à respecter dans l'enseignement : il s'agit de fait de « guides » pour la pratique de l'enseignant. En tapant « allgemeine Didaktik » par contre on obtient 36 résultats, tous présents à Fribourg, ville bilingue : ce sont des manuels ou des livres théoriques correspondant à ce que je viens de présenter plus haut. On peut donc dire

⁹ Dottrens n'a pas écrit d'ouvrage en français sur la didactique, mais plus tard, à sa retraite il a élaboré une petite brochure en espagnol, avec Maillo, intitulée *Didáctica para la escuela primaria* (1968). Il convient de noter ici que la *didáctica general* joue un rôle important dans la formation des enseignants des hispanophones (voir Picco, 2010 ; et aussi la *lamentatio* d'un des derniers titulaires d'une chaire de didactique générale en Espagne à Salamanque (Huerta, 2003). Cependant, la référence à l'Allemagne est toujours centrale.

qu'il n'y a guère de théorisation autonome, pas de véritable champ académique « didactique générale » en dehors des régions mentionnées plus haut d'Europe centrale et du Nord, malgré quelques tentatives qui ne dépassent guère le statut d'esquisse (Germain, 2000) ou de plaidoyer (Bru, 1986).

Les didactiques – une nouvelle discipline scientifique fait son apparition

La constitution de la didactique en une discipline scientifique, en une science dans le sens moderne du terme, se situe dans la durée brève d'environ 50 ans. Ce sont les didactiques des disciplines qui en constituent le moteur principal. La construction de la didactique comme nouvelle discipline scientifique se fait sous la forme de constructions de nombreuses didactiques disciplinaires. Leurs potentialités et limites vont donner naissance, à partir des années 2000, dans les pays francophones, à la didactique professionnelle et la didactique comparée¹⁰.

Didactiques en construction : de l'émergence d'une nouvelle science

Si les sciences de l'éducation se déploient comme champ disciplinaire depuis plus d'un siècle, parallèlement au processus de professionnalisation des enseignants, les didactiques des disciplines, elles, revêtent plus récemment les principaux attributs institutionnels d'un champ disciplinaire scientifique : associations, revues, congrès, parcours de formation spécialisés notamment¹¹. Elles émergent dans les années 1960 en Allemagne¹², dix ans plus tard dans les pays francophones (Dorier, Leutenegger et Schneuwly, 2013). La forme de cette apparition est la création d'une multitude de didactiques disciplinaires qui se développent de manière autonome, les unes à côté des autres. Elles ont pu s'établir grâce à la formation des enseignants qui s'est développée dans les hautes écoles. Mais leur position dans un environnement très concurrentiels (Musselin, 2017), leur récence, la concurrence avec les sciences de référence dans laquelle il se trouvent inéluctablement, l'instabilité aussi de la formation des enseignants, les rends extrêmement fragiles et vulnérable (voir à

¹⁰ Nous allons nous concentrer, dans la suite du texte, sur le contexte francophone. Ailleurs apparaissent d'autres types de didactique, par exemple la « Grundschuldidaktik » [didactique de l'école élémentaire], et la « Hochschuldidaktik » [didactique des hautes écoles] en Allemagne.

¹¹ Sarremejane (2001) pour une histoire des didactiques disciplinaires dans les pays francophones ; Vollmer (2013) pour l'Allemagne; on trouve des présentations de didactiques disciplinaires particulières : par exemple Audigier (2013) pour les sciences sociales. L'indice le plus visible de l'institutionnalisation sont les associations de didactique disciplinaire et les revues qu'elles portent. On trouve une liste des associations francophones et suisses dans Schneuwly (2019).

¹² Dans un texte programmatique, Helmers (1966) revendique en tant que l'un des premiers didacticiens une « Didaktik der deutschen Sprache als wissenschaftliche Disziplin », une didactique de la langue allemande comme discipline scientifique.

titre d'exemple l'analyse de l'une des didactiques les mieux implantées, la didactique du français : Daunay et Reuter, 2008).

Comment décrire le processus de naissance de ce nouveau champ scientifique ? Rappelons d'abord que c'est la profession enseignante qui est la constructrice de la didactique pratique dans une discipline scolaire. La didactique comme pratique et comme théorie normative (celle des Écoles normales, mais aussi des cours nombreux de didactiques à l'université) est partie intégrante de la profession : les deux forment un duo inséparable. Les premiers lieux de construction des didactiques sont les institutions de la profession, ses lieux de formation et de pratique quotidienne, mais également les institutions que se donne la profession enseignante : associations, publications, discours quotidiens. Il s'agit ici de la construction d'une didactique normative dont nous parlions dans la partie deux.

La didactique comme nouvelle discipline scientifique est un produit d'une disciplinarisation à dominante secondaire (pour ce concept voir Stichweh, 1987 ; et sa reprise pour la didactique Hofstetter et Schneuwly, 2014). Cette disciplinarisation est le résultat d'une transformation profonde des systèmes scolaires qui a pour résultat une refonte des paradigmes d'enseignement, d'abord avec une forte tendance applicationniste dont la critique se fait notamment sous la bannière de la didactique (voir par exemple l'analyse de l'émergence de la didactique des mathématiques par Margolinas, 2005). Elle est le résultat aussi de l'universitarisation des formations d'enseignants qui nécessite une articulation plus étroite entre recherche et formation (Adame-Escot, 2013, pour la France ; Vollmer, 2013, pour l'Allemagne).

La « disciplinarisation » s'opère selon des voies différentes dans les différentes didactiques, mais dans lesquelles on peut cependant distinguer trois tendances-clé qui permettent de saisir de manière générale ce processus encore relativement jeune.

- *Autonomisation par rapport aux sciences de référence.* Elle est observable aussi bien par le fait que se crée un appareil notionnel et des démarches méthodologiques (au sens de problématiques et de questionnements) propres, que par le fait qu'institutionnellement, les didactiques ne sont plus installées nécessairement en proximité immédiate des sciences de référence comme ce fut – et souvent est encore le cas (par exemple la didactique des sciences à la Faculté des sciences) –, mais, par exemple, en sciences de l'éducation ou dans des institutions spécialisées de formation des enseignants.
- *Fondement empirique.* La recherche empirique, au sens large qui inclut l'histoire ou les techniques herméneutiques, constitue le cœur des didactiques qui tendent ainsi à dépasser la visée essentiellement normative caractérisant encore fortement

de nombreuses approches (Bayrhuber, *et al*, 2011 ; ou l'état des lieux présentés dans Elalouf, Robert, Belhadjin et Bishop, 2012).

- *Elargissement du champ*. Les didactiques des disciplines, certes, se constituent à partir et autour des disciplines scolaires. Mais cela ne saurait limiter leur champ d'investigation qui embrasse de plus en plus, dans des domaines de savoirs délimités (les mathématiques, la musique, les sciences, les langues), d'autres institutions d'enseignement et de formation : les hautes écoles, la formation des enseignants, la formation des adultes, les prisons, l'accueil des réfugiés, etc.

Le cœur de la recherche en didactique porte sur le système didactique constitué des trois pôles savoirs-enseignant-élèves et les différents niveaux qui conditionnent ce système plus ou moins directement. Du point de vue des contenus de recherche (et d'enseignement), les didactiques disciplinaires, comme de nombreux autres champs disciplinaires, peuvent être décrites comme se situant sur un axe défini par deux pôles (voir Schneuwly (2019) pour une discussion plus approfondie de cette conception). Le tableau suivant explore cette conception pour la didactique disciplinaire.

Tableau 1 : L'axe des contenus des didactiques disciplinaires

| Didactique comme recherche descriptive et explicative | Didactique comme ingénierie |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Histoire et épistémologie de la discipline scolaire et des pratiques d'enseignement • Analyse de l'organisation actuelle des savoirs dans la discipline scolaire • Analyse de la construction des savoirs à travers les interactions en classe • Analyse des capacités des élèves en fonction des différents savoirs enseignés | <ul style="list-style-type: none"> • Élaboration de modèles didactiques des savoirs à enseigner • Elaboration de séquences/dispositifs didactiques pour l'enseignement (tâches, matériaux, etc.) • Observation et analyse de la réalisation de séquences/dispositifs et de leurs effets sur les élèves |

Le mouvement même de la construction de plusieurs didactiques disciplinaires a pour effet la possibilité et la nécessité de penser le champ des didactiques, (Raisky et Caillot en 1996 déjà ; puis, Elalouf, Robert, Belhadjin, Bishop, 2012 ; Chevallard, 2010, et du point de vue de leurs méthodes, Perrin et Reuter, 2006). Et des institutions se créent structurant le champ de la didactique (disciplinaire). Voici quelques exemples institutionnels. En Allemagne la *Gesellschaft für Fachdidaktik* (GFD) et sa revue RISTAL proposent le concept d'une « Allgemeine Fachdidaktik », d'une didactique disciplinaire générale (pour une présentation en français, Vollmer, 2013) ; en Suisse la Conférence faîtière des didactiques des disciplines en Suisse (COFADIS) réunit plus de 20 associations de didactique

disciplinaire. L'Association pour des recherches comparatistes en didactique (ARCD) contribue à penser le champ comme un tout. En Suisse romande, le Centre de compétence romand de didactiques disciplinaires (2Cr2D) réunit en un seul lieu toutes les didactiques disciplinaires (y compris la didactique comparée), formant des didacticiens avec des orientations disciplinaires.¹³ Ce mouvement qui se déroule sous nos yeux, dans les pays francophones, a permis l'éclosion de deux branches spécifiques de didactique : la didactique professionnelle et la didactique comparée.

3.2. Didactique professionnelle

Les premières apparitions du mot « didactique professionnelle » se situent au début des années 1990 avec notamment la thèse de Pastré (1992) dont le concept de « didactique professionnelle » a eu un grand retentissement. Mais son institutionnalisation est venue bien plus tardivement, et en 2008 encore Dezutter et Pastré (2008) peuvent écrire que « tout pratiquement reste à faire » (p. 279). Une association a été fondée (statuts votés en juin 2012), une revue a été créée (*Travail et apprentissage*, 2008) et des congrès ont lieu tous les deux ans (le 5^{ème} à Sherbrooke en 2019).

La didactique professionnelle naît de la confluence de trois courants : l'ingénierie de formation, l'analyse du travail dans l'ergonomie cognitive et la didactique disciplinaire. Cette dernière ne constitue de fait initialement une référence qu'au niveau de l'idée de la conceptualisation dans l'action provenant notamment des travaux du didacticien Vergnaud : une « didactique dans un sens très large » écrivent Dezutter et Pastré (p. 274). Certes, dans la *Deuxième vie de la didactique professionnelle* (Pastré, 2006), elle inclut le concept de situation didactique, autrement dit elle se pose la question de la création de dispositifs permettant des apprentissages hors situation réelle (en simulation par exemple) et celle de la réflexivité sur l'action. « La didactique professionnelle a choisi de mettre l'accent sur l'analyse de l'activité constructive qui accompagne l'activité productive, c'est-à-dire d'analyser l'apprentissage sous sa forme anthropologiquement première, l'apprentissage incident. » (Pastré, Mayen et Vergnaud, p. 156) Cette phrase est significative. De fait, elle exclut le formateur du champ de vision de la recherche : tout se passe comme si l'apprentissage se faisait à travers l'interaction entre le professionnel et sa situation qui produit une « activité constructive » ; l'activité du formateur, de celui qui forme, n'est pas véritablement objet de la didactique professionnelle ; c'est comme un point aveugle.

¹³ En voici les références : <https://www.fachdidaktik.org/>; <https://www.ristal.org/>; <https://kofadis.ch/fr/>; <https://www.arcd.fr/accueil/>; <https://www.2cr2d.ch/>

Dans leur ouvrage *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Lenoir et Pastré constatent en introduction qu'il y a un rapprochement entre les deux : les didactiques disciplinaires, en effet, « s'y [théories de l'activité] réfère[nt] de plus en plus souvent, ce qui leur permet de redonner toute sa place à l'activité de l'enseignant » (2008, p. 17). Mais le mouvement est aussi inverse, comme le montre le récent dossier *Penser la didactique pour la formation professionnelle* qui rassemble des travaux qui vont dans le sens de « dépasser ces singularités pour constituer et caractériser : 1/ ce que sont les contenus 'professionnels' à apprendre en formation professionnelle et les conditions et contraintes pour leur apprentissage au travail ou dans des institutions dédiées à la formation ; 2/ les outils conceptuels et méthodologiques génériques pour penser ces analyses didactiques. » (Metral, 2017b, p. 104). Il semblerait bien qu'un déplacement important s'opère ainsi, rapprochant véritablement didactique disciplinaire et didactique professionnelle, les savoirs sur les savoirs auxquels former, ici les « contenus 'professionnels' à apprendre en formation professionnelle », constituant le cœur commun de la recherche (voir notamment Vadcard, 2017, pour une proposition concrète allant dans ce sens).

Didactique comparée

Depuis le début des années 2000 se manifeste une nouvelle forme de didactique : la didactique comparée. Comme les autres, elle se dote d'institutions sans revendiquer l'autonomie d'une discipline comme le notent Sensevy et Ligozat : « La didactique comparée n'est pas discipline nouvelle, mais une composante du champ scientifique progressivement construit par les didactiques (2017, p. 175). Son institutionnalisation prend les formes classiques : création de chaires en didactique comparée (notamment à Genève, à la HEP BEJUNE, à Bruxelles) et d'une association, à savoir l'Association pour des recherches comparatistes en didactique (voir plus haut) qui organise régulièrement des congrès et dans le contexte de laquelle fonctionne également une revue, indépendante cependant, intitulé *Education et recherche*.

La didactique comparée est l'une des réponses au constat des « séparatismes » en didactique disciplinaire dont le dépassement pose de redoutables problèmes épistémologiques. Le rapport entre les différentes didactiques disciplinaires, chacune fonctionnant selon sa propre épistémologie, suivant des évidences qui paraissent naturelles. Il s'agit, autrement dit, d'explorer, voire de créer, des concepts généraux qui fonctionnent à travers les différentes composantes du champ de la didactique, ce qui suppose de considérer les didactiques disciplinaires comme composantes – sous-domaines, sous-disciplines ? – d'une science articulée, à l'image d'ailleurs d'autres sciences comme l'histoire, la physique ou la sociologie. C'est notamment pour aborder cette question que

s'est constituée la didactique comparée, proposant une démarche, la comparaison précisément, permettant d'explorer empiriquement la généralité et spécificité de concepts en œuvre dans les différentes didactiques, se centrant plus particulièrement sur ceux qui sont candidats au comparatisme et à une dialectique, généralité et spécificité qu'implique le travail sur des savoirs différents dans des disciplines scolaires différentes (voir le texte programmatique de Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002).

La comparaison peut s'opérer sur des aspects différents de la didactique (Ligozat et Leutenegger, 2012). Deux sont privilégiés : d'une part celle entre didactiques disciplinaires différentes, en prenant notamment des objets proches qui permettent la comparaison du fonctionnement de concepts communs et leur spécification à travers le mode de traitement des savoirs. D'autre part, des comparaisons entre des institutions différentes pour tester les limites du didactique à ses marges, par exemple dans des institutions de la petite enfance qui permettent de voir si les concepts continuent à pouvoir fonctionner, et si oui, par quelle spécification ; ou pour voir, par exemple, comment fonctionnent les spécifications dans des institutions de différents pays.

Conclusion : Vers une autre didactique générale ?

Les significations du mot « didactique » sont multiples, référant à des réalités diverses, forgées et travaillées dans des contextes et pour des finalités mouvantes.

Le terme « didactique » réfère d'abord à un immense champ de la vie de nos sociétés : le didactique, selon la définition ici proposée, comprend la totalité des situations créées par la constitution d'institutions qui ont pour fonction de transmettre des savoirs au sens large dans des situations différentes de celles dans lesquelles ces savoirs sont mis en œuvre. La transposition didactique, à savoir la transformation des savoirs pour les rendre enseignables et « apprenables », qui est toujours aussi invention de savoirs pour former des personnes, notamment la génération future, est le processus constitutif du didactique. Elle résulte nécessairement de la constitution d'espaces sociaux séparés, la *skholê*, le « loisir » pour apprendre en dehors des contraintes de pratiques réelles. Ce phénomène social est lié à la constitution de la société de classe qui implique notamment la séparation entre travail manuel et intellectuel. Nous sommes dans la longue durée : « didactique » est un terme analytique pour comprendre le contenu de la forme école.

Objet de nombreuses réflexions au cours de l'histoire, *le* didactique devient objet systématique d'une science de l'art d'enseigner avec l'apparition de *la* didactique. Elle se constitue au 17^e siècle avec comme référence phare la *Didactica magna* de Comenius et a pour objet le rapport entre savoirs, enseignants et élèves dans des institutions spécialisées,

plus particulièrement l'école. C'est une science normative qui tente de définir l'art d'enseigner. Elle se perpétue dans la didactique générale telle qu'elle se développe, comme science auxiliaire de la pédagogie, chez Herbart et ses successeurs, puis comme science autonome dans le contexte de la *Geisteswissenschaft* allemande. Cette didactique générale irrigue profondément la pensée didactique de tout temps par sa dimension utopique de rendre accessible tout savoir à chacun, par la réflexion aussi qu'elle propose sur le rapport entre idéaux sociaux et formation de la personne – idéal humaniste que contient le terme de *Bildung* –, d'une part et moyens à mettre en œuvre en fonction de la spécificité des savoirs et les démarches pour les rendre accessibles de l'autre¹⁴. C'est cette didactique qui se développe dans la moyenne durée et qui prête son nom, et son ambition sans doute, à la didactique comme discipline scientifique, comme science au sens moderne avec une ambition descriptive et explicative et des démarches empiriques au sens large.

Résultat d'une profonde transformation des systèmes scolaires avec une visée de démocratisation et d'augmentation de la qualification, ce qui inclut une refondation de la formation des enseignants, la didactique comme recherche scientifique, comme science, se développe d'abord comme une multitude de didactiques, à partir et autour des disciplines scolaires. Cette construction de didactiques plurielles, par le fait aussi qu'elles s'adosent principalement à la formation des enseignants et leurs institutions, appelle, par leur mouvement même et la réflexion qui l'accompagne, timidement, difficilement, sous des formes variées, des démarches qui visent la mise en rapport des didactiques disciplinaires au niveau de leurs méthodologies, de leurs concepts, de leur problématiques, autrement dit d'une science qui a pour objet la diffusion des savoirs dans des institutions spécialisées à cet effet, ce qui implique transposition des savoirs, à travers leur médiation par des personnes mandatées pour cela et l'appropriation, à travers la médiation, des savoirs. La constitution de cette science nécessite, comme pour toute science, une réflexion générale de chaque chercheur quant à la généralité de ses outils conceptuels et méthodologiques. Un travail se réalise ainsi qu'on pourrait appeler de « didactique générale »¹⁵, en s'inspirant de ce que Vygotski a décrit et pour une tout autre discipline, à savoir la psychologie :

La science [didactique] générale prolonge le travail des sciences [didactiques] particulières. Lorsque le matériau a été amené au plus haut degré de généralisation possible dans une science donnée, alors une plus grande généralisation n'est possible qu'en dehors des limites de cette science et par comparaison avec le matériau d'un ensemble de sciences voisines. C'est pourquoi on peut définir la science générale

¹⁴ Il y aurait ici beaucoup à dire sur les tendances inégalitaires, élitaires que contiennent aussi de nombreuses approches didactiques ; et également sur leur détachement de la réalité scolaire concrète et l'absence de prise en compte des dimensions politiques.

¹⁵ Cette didactique générale évidemment n'a en commun que le nom avec la « Allgemeine Didaktik » décrite plus haut.

comme une science qui a reçu son matériau d'un ensemble de sciences particulières, et qui poursuit un travail d'élaboration et de généralisation de ce matériau, qui serait irréalisable à l'intérieur de chaque discipline particulière. (1927/2010, p. 112)

L'empirie de cette didactique générale serait donc constituée des didactiques particulières : les didactiques disciplinaires, horizon indépassable dans la société actuelle, mais aussi la didactique comparée et la didactique professionnelle. À savoir les démarches scientifiques multiples de saisie des objets d'enseignement et de formation systématique dans des situations et institutions instaurées à cette fin.

Références

- Akinnaso, F. N. (1997). Schooling, language and learning in literate and non-literate societies. *Comparative Studies in Society and History*, 34, 68–109.
- Amade-Escot, Ch. (2013). Les recherches en didactiques, les IUFM et le comparatisme en France. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger et B. Schneuwly (Éds.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (p. 63-83). De Boeck.
- Arnold, K.-H. et Lindner-Müller, C. (2012). The German Tradition in General Didactics. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 2, 46-64.
- Audigier, F. (2013). Éléments pour une histoire des didactiques des disciplines scolaires du monde social : Éducation à la citoyenneté-géographie-histoire. *Épistémè*, 10, 127-155.
- Balibar, E. (1988). La forme nation : histoire et idéologie. Dans E. Balibar et I. Wallerstein (Eds.), *Race, classe, nation* (pp. 107-131). La Découverte.
- Bayrhuber, H., Harms, U., et Muszynski, B. (Eds.). (2012). *Formate Fachdidaktischer Forschung: Empirische Projekte-historische Analysen-theoretische Grundlegungen*. Waxmann Verlag.
- Blankertz, H. (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München, Juventa.
- Bronckart, J.-P. et Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et Recherche*, 13, 8-26.
- Bru, M. (1986). La didactique générale en désuétude ? *Homo : psychologie, éducation, culture, société*, 25, 97-108.
- Caruso, M. (2010). *Geist oder Mechanik: Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preussen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800-1870* (Vol. 19). Peter Lang.
- Chevallard, Y. (1988). *À propos de la théorie de la transposition, quelques notes introductives*. Prépublication IREM Marseille.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : Un point de vue didactique. *Skhôle*, 7, 45-64.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation & Didactique*, 4, 139-147.

- Comenius, J.A. (1648/2005). *Novissima linguarum methodus*. Droz.
- Comenius, J.A. (1657/1992). *Didactica magna*. Klincksieck.
- Comenius, J.A. (1677/1965). *Pampaedia* (Lateinischer Text und deutsche Übersetzung). Quelle & Meyer.
- Coriand, R. (2015). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. Kohlhammer.
- Daunay, B et Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137-138, 57-78.
- Dezutter, O. et Pastré, P. (2008). Didactiques des disciplines scolaires et didactique professionnelle : de l'émergence à l'institutionnalisation, histoires croisées. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 269-284). Octarès.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F., et Schneuwly, B. (Éds.). (2013). *Didactique en construction – Construction des didactiques*. De Boeck.
- Dottrens, R., et Maillo, A. (1968). *Didáctica para la escuela primaria*. Eudeba.
- Elalouf, M.-L., Robert, A., Belhadjin, A. et Bishop, M.-F. (2012). *Les didactiques en question(s). Etat des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. De Boeck.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Germain, C. (2000). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 3, 23-33-
- Gudjons, H. et Winkel, R (Eds.) (1999). *Didaktische Theorien*. Bergmann & Helbig.
- Gundem, B. et Hopmann, S. (Eds.) (1998). *Didaktik and/or Curriculum*. Peter Lang.
- Hamilton D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*. Farmer Press.
- Helmers, H. (1966). Didaktik der deutschen Sprache als wissenschaftliche Disziplin. *Bildung und Erziehung*, 18, 436-447.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au 19^e siècle*. Lang.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (Ed.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 7-40). De Boeck.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. Dans B. Engler (Ed.). *Disziplin – Discipline* (pp. 27-46). Academic Press.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. Dans J. Saugy (Ed.), *Variations autour de la « forme*

- scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert (pp. 27-49). Presses universitaires de Nancy.
- Holzkamp, K. (1973). *Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*. Fischer Verlag.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6, 109 – 124.
- Hopmann, S. T., Hudson, B., Seel, N.M. et Zierer, K. (Eds.) (2012). International Perspectives on the German Didactics Tradition. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 2.
- Huerta, J.F. (2003). Renacimiento didáctico. *Enseñanza*, 21, 325-344.
- Klafki, W. (1965) *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Knecht-von Martial, L. (1985). *Geschichte der Didaktik*. Fischer Verlag.
- Lecolle, M. (2015) Nominalisations désadjectivales en [le Adjectif] Approche lexicale et sémantique. *Le Français Moderne - Revue de linguistique Française*, 1, 110-125.
- Lenoir, Y. et Pastré, P. (Éds.) (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Octarès.
- Ligozat, F. et Leutenegger, F. (2012). Vergleichende Didaktik: Geschichte, Instrumente und Herausforderungen aus einer frankophonen Perspektive. *Pädagogische Rundschau*, 66, 751-771.
- Margolinas, C. (2005). Essai de généalogie en didactique des mathématiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 343-360.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.
- Metral, J.-F. (2017b). Quelles dimensions didactiques dans quelques travaux de empiriques se réclamant de la didactique professionnelle ? *Recherche en éducation*, 28, 94-109. Pastré.
- Musselin, C. (2017). *La grande course des universités*. Presses de Sciences Po.
- Pastre, P. (1992). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle: rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées*. Thèse de doctorat. Université de Paris 5.
- Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 165, 29-46.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrin, M.-J. et Reuter, Y. (Eds.) (2006), *Les méthodes de recherche en didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Petit A. (1982). *Production de l'école – production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Droz.

- Picco, S. (2010) Reflexiones en torno a la normatividad en la didáctica general. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 207-227.
- Raisky, C et Caillot, M (Eds.). (1996). *Le didactique au-delà des didactiques. Regards croisés sur des concepts fédérateurs*. De Boeck.
- Sarremejane, P. (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires, 1960-1995*. Editions L'Harmattan.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français. Etats des lieux* (pp. 47-62). Nathan.
- Schneuwly, B. (2019). La didactique disciplinaire. Moteurs de son développement, concepts fondateurs, comparaison de deux cultures. Dans *Actes du 4^e colloque de didactiques disciplinaires* (pp. 19-29). Swissuniversities. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Fachdidaktik/Fachdidaktik_2019/2019_Online-Dokumentation_final2.pdf
- Schneuwly, B. et Vollmer, H. (2017). Bildung and Subject Didactics. Exploring a Classical Concept for Building New Insights. *European Educational Research Journal*, 17(1), 37-50.
- Sensevy, G. et Ligozat, F. (2017). Didactique comparée et générale. Dans A. Van Zanten et P. Rayou (Eds.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 173-176). Presses universitaires de France.
- Sève, L. (2019). « *Le communisme* » ? La Dispute.
- Sohn-Rethel, A. (1972). *Geistige und körperliche Arbeit*. Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1987). Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. Dans K. Harney, D. Jütting et B. Koring (Éds.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (p. 210-267). Peter Lang.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik*. Reclam.
- Toulou, S. (2008). *Devenir griot professionnel : éducation formelle ou informelle ? Analyse des enseignements langagiers dans la perspective de la transposition didactique*. Thèse en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Tyack, D. et Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning*. Psychology Press.
- Vadcard, L. (2017). Un essai de caractérisation du didactique. *Recherches en éducation*, 28, 84-94.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française – Etude sociologique*. PUL.
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française. Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.

- Vollmer, H. J. (2013). Didactique disciplinaire en Allemagne : développement et perspectives. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger et B. Schneuwly (eds.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 39-62). De Boeck.
- Vygotski, L.S. (1927/2010). *La signification historique de la crise en psychologie*. Delachaux et Niestlé.
- Weniger, E. (1930). *Didaktik als Bildungslehre*. Beltz.
- Westbury, I. (1998). Didaktik and Curriculum Studies. Dans B. Gudem. et S. Hopmann (Ed.), *Didaktik and/or Curriculum* (pp. 47-78). Peter Lang.
- Wigger, L. (2004). Didaktik. Dans D. Benner et J. Oelkers (Eds.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (pp. 244-278). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Willmann, O. (1882). *Didaktik als Bildungslehre*. Viehweg.