

Université de Provence - Département des sciences de l'éducation

Master 1^{re} année

Année 2010-2011

UE SCEQ1 : Apprentissage et didactique

Responsable : Yves Chevallard

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

DIDACTIQUE FONDAMENTALE

Module 3 : Analyses didactiques

Dernière mise à jour : 21 décembre 2010

Sommaire

- Texte 1. Deux histoires de vie** (pp. 2-4)
- Texte 2. La vie de Thomas Platter (1499-1582)** (pp. 5-15)
- Texte 3. L'autodidaxie, un mythe ?** (pp. 16-17)
- Texte 4. Une interview philosophico-philologique** (pp. 18-20)
- Texte 5. Une classe de français pour étudiants anglophones** (pp. 21-40)
- Texte 6. Devenir instituteur autrefois** (pp. 41-44)
- Texte 7. L'organisation pédagogique : le mode individuel** (pp. 45- 46)
- Texte 8. Une leçon type de technologie** (pp. 47-49)
- Texte 9. Épreuves du certificat d'études primaires en 1959** (pp. 50-52)
- Texte 10. L'école primaire à Rome** (pp. 53-55)
- Texte 11. Les repas en CM1** (pp. 56-60)
- Texte 12. Couleurs en 6^e** (pp. 61-64)
- Texte 13. La soustraction vers 1850** (pp. 65-67)
- Texte 14. Comment aider l'enfant élève de CP à relire ?** (pp. 68-70)
- Texte 15. L'enseignement féminin au XIX^e siècle** (p. 71)
- Texte 16. À la maternelle : « Ça a tourné »** (pp. 72-73)
- Texte 17. Une pédagogie immuable ?** (pp. 74-75)
- Texte 18. Écrire en maternelle** (pp. 76-77)
- Texte 19. Au collège dans l'Afrique romaine vers l'an 300** (pp. 78-79)

Texte 1. Deux histoires de vie

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

Extrait 1

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

Extrait 2

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

☞ Notes pour une analyse didactique

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

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

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

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

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

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

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

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

Extrait 1

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

Extrait 2

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

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

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

Extrait 3

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

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

Extrait 4

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

☞ Notes pour une analyse didactique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

** En français dans le texte.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Texte 3. L'autodidaxie, un mythe ?

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

Extrait 1

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

Extrait 2

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

☞ Notes pour une analyse didactique

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

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

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

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

Texte 4. Une interview philosophico-philologique

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

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

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

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

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

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

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

☞ Notes pour une analyse didactique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Texte 5. Une classe de français pour étudiants anglophones

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

Extrait 1

FRE 335H5

Teaching and Learning French with New Technology

Section LEC0101

2009-2010

Programme

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

[Descriptif](#) – [Évaluation](#) – [Emploi du temps](#)

Descriptif

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

Prérequis: FGI225Y5 / FRE240Y5 / FRE272Y5

Évaluation

Projet individuel (date de remise : 20 novembre ou avant *)	40%
Test du 16 octobre	25%
Test du 27 novembre	25%
Note d'appréciation générale (dont travail en classe et contributions aux forums)	10%

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

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

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

Extrait 2

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

Extrait 3

FRE 335H5

Teaching and Learning French with New Technology

Section LEC0101

2006-2007

Forum de discussion

sur la didactique

Question 1 – Question 2 – Question 3

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

COMMENTAIRE (RW)

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

Amy

Didactique

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

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

Kayla

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

le nom de la page : le grand dictionnaire

l'adresse web :

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

Dur-e-Eden

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

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

WIKIPEDIA URL :

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

Jaklin

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

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

Le nom de la page : Wikipédia

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

Nitish

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

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

Note(s) :

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

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

Nom de la page : Le Grand Dictionnaire terminologique

URL :

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

Milica

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

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

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

MichelleH

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

Sabinah

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

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

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

Eric

Wikipédia nous dit que la didactique est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Wikipédia : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique>

Chrystal

WIKIPÉDIA, ENCYCLOPÉDIE LIBRE

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

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

Tran

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

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

Sophie

Domaine(s) :

éducation

didactique

didactique n. f.

terme recommandé par l'Office québécois de la langue française

Définition :

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

Note(s) :

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

[Office de la langue française, 1998]

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

MichelleW

Titre: didactique

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

Amanda

La Didactique

Aller à : la navigation, Rechercher

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

source: fr.wikipédia.org

Manessia

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

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

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

Leigh

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

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

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

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

Erin

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

– Didactique, Wikipédia

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

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

COMMENTAIRE (RW)

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

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

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

Amy

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

Kayla

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

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

Dur-e-Eden

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

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

Jaklin

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

Académie Toulouse

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

Nitish

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

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

Milica

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

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

– Portail et moteur de recherche en didactique

<http://www.didactique.info>

– Institut national de recherche pédagogique

<http://www.inrp.fr>

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

– Introduction générale

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

– La formation et des approches

SOURCE 4 :

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

– La réflexion sur la didactique des langues

MichelleH

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

Sabinah

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

Eric

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

Chrystal

Chapitre 3 - Introduction à la modèle didactique

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

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

Tran

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

Sophie

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

MichelleW

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

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

Amanda

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

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

Manessia

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

Leigh

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

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

Erin

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

3. Vos remarques éventuelles.

COMMENTAIRE (RW)

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

Amy

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

Kayla

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

Dur-e-Eden

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

MichelleH

Cette page est simple avec plusieurs définitions.

Eric

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

Chrystal

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

Tran

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

Sophie

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

MichelleW

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

Amanda

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

Leigh

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

Erin

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

👉 **Notes pour une analyse didactique**

1. Le texte a trait au système didactique $S(X ; y ; ♥)$, où X , y et $♥$ peuvent être précisés ainsi :
 - X est l'ensemble des étudiants du cours FRE 335H5 (ils sont 17 au total à participer au forum : *Amanda, Amy, Chrystal, Dur-e-Eden, Eric, Erin, Jaklin, Kayla, Leigh, Manessia, MichelleH, MichelleW, Milica, Nitish, Sabinah, Sophie, Tran*) ;
 - y est *Russon Wooldridge*, professeur au *Department of French* de l'université de Toronto depuis 1985 ;
 - $♥$ est désigné par l'« étiquette » de *Teaching and Learning French with New Technology*, « Enseigner et apprendre le français avec les TIC ».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ÉTYMOLOGIE :

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

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

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

◆ **Didactique**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

T_0 . Rechercher une information sur Internet.

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

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

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

Q_T . Comment accomplir les tâches t du type T ?

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

Texte 6. Devenir instituteur autrefois

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

Extrait 1

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

Extrait 2

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

Extrait 3

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

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

☞ Notes pour une analyse didactique

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

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

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

- ♥₀ = parler français,
- ♥₁ = écrire (le français),
- ♥₂ = orthographier (le français),
- ♥₃ = faire un certain type de calculs,
- ♥₄ = rédiger un bail,
- ♥₅ = établir une facture,
- ♥₆ = cuber des arbres.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Texte 7. L'organisation pédagogique : le mode individuel

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

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

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

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

☛ Notes pour une analyse didactique

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

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

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

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

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

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

Texte 8. Une leçon type de technologie

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

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

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

☞ **Notes pour une analyse didactique**

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

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

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

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

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

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

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

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

Texte 9. Épreuves du certificat d'études primaires en 1959

☛ Le texte ci-après est extrait de *Le certif. Annales du certificat d'études primaires, session 1959*. (Les quatre chemins, Paris, 2008).

DICTÉE. ...

Questions. – ...

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

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

2. La surface de la pelouse.

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

II. ...

RÉDACTION. ...

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

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

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

SCIENCES. 1^{re} question :

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

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

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

2^e question :

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

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

125 V. 60 W ; que signifient-elles ?

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

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

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

CALCUL MENTAL. – ...

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

Motif imposé : des cerises.

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

☞ Notes pour une analyse didactique

1. Le texte proposé est, de façon apparemment volontaire, lacunaire ; il fournit des informations sur la situation qui a été celle de certains des candidats au certificat d'études primaires en 1959. Si x est un tel candidat, nous sommes informés sur l'enjeu didactique ♥ du système didactique $S(x ; \emptyset ; ♥)$, qu'on peut noter plus simplement $S(x ; ♥)$.

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

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

4. Un troisième trait remarquable se rapporte à l'histoire et à la géographie. Contrairement aux précédentes, les tâches à accomplir, en ces cas, ne répondent pas à des besoins précis de la vie quotidienne. Les candidats et candidates doivent se situer en un temps et dans un espace

qui n'a rien de commun avec ceux de la vie ordinaire : les tâches à accomplir consistent à décrire un espace immensément plus vaste – les États-Unis d'Amérique – que leur ville ou leur village et à évoquer des actions relevant d'une sphère dont ils resteront normalement exclus, encore qu'il s'agisse de l'action, non de rois, mais de (« grands ») *ministres*, ce qu'ils ou elles pourraient, par exception, devenir un jour.

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

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

Texte 10. L'école primaire à Rome

☛ Le texte ci-après est extrait de l'ouvrage d'Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité. II. Le monde romain* (Le Seuil, Paris, 1948).

Extrait 1

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

Extrait 2

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

Extrait 3

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

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

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

Extrait 4

Les méthodes de la pédagogie romaine sont aussi grecques que ses programmes ; méthodes passives : la mémoire et l'imitation sont les qualités les plus prisées chez l'enfant. Elles recourent à l'émulation, dont les bienfaits compensent, aux yeux de Quintilien, les dangers de l'éducation collective, mais plus encore à la coercition, aux réprimandes, aux châtiments. Le tableau fameux de Montaigne : « cris d'enfants suppliciés et maîtres enivrés en leur cholère », reste vrai de l'école latine comme il l'était de la grecque ; pour tous les Anciens, le souvenir de l'école est associé à celui des coups : « tendre la main à la férule », *manum ferulae subducere*, est en bon latin une élégante périphrase pour « étudier ».

👉 Notes pour une analyse didactique

1. Les quatre extraits proposés apportent des informations sur le fonctionnement de l'école primaire à Rome et en particulier d'un système didactique $S(X ; Y ; ♥)$ de cette école.
2. L'extrait 1 fait apparaître d'abord une *contrainte* de la *société* sur l'école : parce qu'il y a danger à aller de son domicile à l'école et à en revenir, l'écolier x est nanti d'un « pédagogue », z , qui n'est d'abord qu'un serviteur qui l'accompagne et le protège. Mais ce personnage se mue quelquefois en un aide à l'étude, un *répétiteur*, avec lequel l'écolier x forme un SDA $S(x ; z ; ♥)$.
3. L'extrait 2 donne quelques informations sur l'une des disciplines étudiées, ♥₁, la *lecture/écriture*, ainsi que sur l'organisation didactique correspondante. Celle-ci suppose une *analytique didactique* complexe, sur laquelle prend appui une lente progression, strictement définie, dont aucune étape n'est sautée et qui s'étale résolument dans la durée.
4. L'extrait 3 nous informe de même sur une autre discipline, ♥₂, le *calcul*. Une première information a trait aux *instruments* du calcul : vocabulaire de la numération, jetons (*calculi*) et doigts de la main. Les techniques de calcul ainsi instrumentées ne sont pas indiquées ; mais le calcul digital est mentionné, sans autre précision, notamment pour sa très longue postérité dans nos sociétés. Tout cela concerne, à l'évidence, le calcul sur les nombres entiers, ♥₂₁. À

cela s'ajoute le calcul sur les fractions duodécimales, ♥₂₂. Certaines *tâches* de ce calcul sont précisées ; en notation moderne, il s'agit des deux calculs suivants : $\frac{5}{12} - \frac{1}{12} = \frac{1}{3}$; $\frac{5}{12} + \frac{1}{12} = \frac{1}{2}$.

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

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

Texte 11. Les repas en CM1

☛ Le texte ci-après, présenté en un tableau à deux colonnes, est extrait de l'ouvrage de Régine Sirota, *L'école primaire au quotidien* (PUF, Paris, 1988, pp. 122-124).

<i>La maîtresse</i>	<i>Les élèves</i>
(Écrit le menu au tableau) Haricots verts : qu'est-ce que tu veux voir Jean-Marc ?... Bon y'a les vins, les vins on en parlera après. Tout d'abord faudrait p'têtre qu'on sache le nom des repas qu'on fait dans une journée. Car on fait plusieurs repas alors, le premier repas de notre journée, qu'est-ce que c'est Alain.	Yannick : Il a copié sur moi. L. Ch. : oui. Brouhaha
Non, attends, tu as mal compris ou c'est moi qui me suis mal exprimée ; le premier repas que l'on fait dans notre journée, lorsque tu t'lèves, quand tu vas à l'école ; alors Pascal	A. : Un repas simple. Es. : Madame, oh oui. P. : Le déjeuner. et, madame... le petit déjeuner.
Le petit déjeuner, ça c'est le repas du... matin et ensuite, il y a un autre repas vers quelle heure et qui s'appelle comment, Laurent.	Es. : matin. Es. : Vers midi midi et demie. Laurent : Le déjeuner.
C'est bien, qui s'appelle le déjeuner.	
La plupart d'entre vous ont fait des menus de... déjeuner, à moins que vous n'ayez pris le menu de Noël qui soit alors le repas du... comment ça s'appelle	Es. : Soir.
c'est le puis il y a un autre repas	Es. : Réveillon. à quatre heures.
oh, à quatre heures, c'est pas tout à fait un repas, comment ça s'appelle à quatre heures pour ceux qui	Es. : Le goûter.
le goûter... y'a d'autres noms quoi d'autres encore	J.-Marc : Le casse-croûte (rires).

Oh non ça se situerait plutôt, Jean-Marc, écoute un peu, ça se situerait plutôt le matin pour eux, pour les gens qui travaillent dur et qui ont l'habitude de manger quelque chose vers dix heures : alors quelquefois on a trouvé que ça s'appelait le goûter ; ça s'appelle encore comment, il y a d'autres noms (Y) oui mais

Y. : Le quatre heures.

l'goûter c'est déjà mieux ; qui connaît autre chose là ?

Marc L. : la pause.

Oh, mais la pause c'est un peu n'importe quel moment, ça veut pas dire forcément manger quelque chose : la collation.

Ah oui (brouhaha).

Vous avez déjà entendu... bon.

Puis, dis-moi, y'a d'autres repas, au moins y'en a un autre, Audrey ?

Le souper (Audrey).

Le soir, alors toi tu me dis le souper ; Alain, j'veux bien que tu me dises tout. Alors Audrey me dit le souper.

Le dîner.

Le dîner ; alors là y'a deux mots. Pour le repas du soir, qui est-ce qui emploie le mot dîner et les autres qu'est-ce que vous dites : le

Es. : Souper.

En réalité on devrait pas ; on l'emploie de plus en plus

on mange la soupe.

Oui ça vient de là mais le souper normalement c'est un repas qu'on fait tard dans la nuit heun, un repas qu'on fait par exemple quand on est allé au spectacle et puis quand on a faim ensuite, c'est un souper ; mais on l'emploie de plus en plus à la place du mot dîner ; normalement, le repas du soir, c'est le dîner seulement on a l'habitude maintenant de dire le souper

Laurent L. : L'autrefois, j'étais en vacances, eh ben à deux heures du matin eh ben y'a le souper.

Oui alors quand on rentre du spectacle, évidemment c'est un souper ; bon alors qui est-ce qui nous rappelle le nom de tous les repas de la

journée, Hélène ?	Hél. : Le petit déjeuner.
Oui après	déjeuner goûter.
Goûter, on a trouvé un nom.	Ah, le dîner E. : non.
Franck	Franck : La collation.
le goûter ou la collation et puis (H) le dîner et enfin, si jamais on a	Hél. : Le dîner.
encore faim le souper ; alors maintenant qu'on sait un p'tit peu les	Hél. : Le souper. Laur. : J'ai
noms des repas d'une journée on va regarder un p'tit peu les menus	encore faim.
de ces repas.	

☞ Notes pour une analyse didactique

1. Le texte proposé décrit les échanges verbaux d'un épisode de travail d'une classe de CM1 : l'objet du travail étant langagier, il s'agit là d'une restriction mineure.

2. Dans cet épisode, la classe, formée d'élèves X et d'une « maîtresse » y , fonctionne d'abord comme un système didactique $S(X ; y ; Q_0)$, Q_0 étant une question que l'on peut se risquer à reconstituer ainsi (d'après les premières et les dernières lignes du texte) : « Que sont les menus possibles des repas de la journée ? »

3. Mais l'étude de Q_0 , que les premières lignes du texte font entrapercevoir, est, dans l'épisode observé, rapidement suspendue par y au motif qu'elle supposerait préalablement l'étude d'une autre question, Q_1 : « Que sont les noms des repas qu'on fait dans la journée ? » C'est alors à l'étude de Q_1 qu'est consacré l'essentiel de l'épisode : ce qu'on observe donc, c'est le fonctionnement du système didactique $S(X ; y ; Q_1)$. L'étude de Q_0 ne reprendra qu'à la fin de l'épisode observé (« ... maintenant qu'on sait un p'tit peu les noms des repas d'une journée on va regarder un p'tit peu les menus de ces repas »).

4. L'enjeu didactique est donc le système des *noms* des repas en français de France. Mais une telle nomination suppose elle-même l'identification des repas de la journée. Dans le travail de la classe, cette identification conjugue un critère principal, le *moment* dans la journée, et un critère très secondaire (dans cet épisode), le *contenu* du repas, critère qui fait tout de même

dire à y, par exemple, que le goûter, « c'est pas tout à fait un repas ». En fin d'épisode, y dirige une *synthèse* institutionnalisant la réponse R^\heartsuit élaborée par la classe : les « repas » de la journée (au sens large) seraient le *petit déjeuner*, le *déjeuner*, le *goûter* ou *collation*, le *dîner* et, éventuellement, le *souper*. On notera que des noms qui étaient apparus jusque-là ne sont pas retenus dans cette synthèse : casse-croûte, quatre heures, réveillon.

5. La maîtresse y n'apporte pas d'emblée une réponse $R^\heartsuit = R_y^\diamond$ « toute faite ». La classe construit une réponse R^\heartsuit sous la direction de y à partir des réponses R_x^\diamond sollicitées par y auprès des élèves.

6. La « critique » de ces R_x^\diamond est faite par y seule, les élèves étant maintenus dans le rôle de simples « informateurs », que y « corrige » sans façon. À propos du repas du soir, ainsi, constatant qu'il y a deux mots en usage (*dîner* et *souper*), y commence par s'enquérir de leur répartition d'emploi entre les élèves (« Pour le repas du soir, qui est-ce qui emploie le mot *dîner* et les autres qu'est-ce que vous dites... »), avant de rejeter l'emploi de *souper* en ce sens (« En réalité on devrait pas... ») et de prescrire le sens qu'elle juge apparemment « orthodoxe » (« le souper normalement c'est un repas qu'on fait tard dans la nuit [...], un repas qu'on fait par exemple quand on est allé au spectacle et puis quand on a faim ensuite... »).

7. La place didactique dévolue aux élèves est cruciale mais *limitée* : elle concerne l'apport de réponses R_x^\diamond plutôt que l'élaboration de R^\heartsuit . On notera à cet égard que la dialectique des médias et des milieux est ici très réduite : les *médias*, ce sont les élèves, auxquels s'ajoute ponctuellement y (qui impose par exemple le mot *collation*) ; quant à l'unique *milieu*, c'est y (ou, plus exactement, son équipement praxéologique). L'épisode ne montre pas de tentative pour confronter R^\heartsuit à d'autres réponses R^\diamond que celles apportées par les élèves, telle par exemple la réponse qu'on peut sans doute trouver dans l'encyclopédie *Wikipédia*, ou même dans un simple dictionnaire de la langue française. Les « gestes didactiques » attendus *ici* des élèves sont ainsi relativement pauvres.

8. En tant que vivant dans une certaine famille et un certain milieu social, les élèves sont munis au préalable d'un équipement praxéologique concernant « les repas de la journée » : c'est même de cela que y tire profit dans la conduite de l'épisode observé (il en irait assez différemment sans doute si la classe travaillait sur les variétés d'orchidée, par exemple). Mais l'observation du travail de la classe montre y écartant sans façon comme erroné le mot *souper*

pour désigner le dîner ou rejetant le trop socialement marqué *casse-croûte* (prise alimentaire dont la mention par un élève provoque des rires et que y commente sans même en prononcer le nom). L'équipement praxéologique qui peut résulter pour les élèves – et, indirectement, pour leur environnement familial – de cet épisode de classe peut ainsi entrer en conflit avec l'équipement praxéologique existant autour d'eux. Le travail accompli se fait ici sous certaines *contraintes sociales*, dont la classe rencontre certaines manifestations, sans pour autant que les effets éventuellement problématiques de la réponse *R*[♥] institutionnalisée par la classe semblent en rien « négociés ».

Texte 12. Couleurs en 6^e

☛ Le texte ci-après est extrait du livre de Cédelle, *Un plaisir de collègue* (Seuil, Paris, 2008).

« Nous allons travailler le mélange. Comment, à partir de seulement deux couleurs, obtenir le plus de couleurs possible ? On va commencer par s'installer. » Remue-ménage général mais, comme pour un équipage de navire, dans un ordre fixé à l'avance. Des responsables pour tout : pour les pinceaux, les pots, la peinture, le papier, l'eau... Du papier bon marché est disposé sur les tables pour les protéger et de petites feuilles de papier à dessin sont distribuées. Les gros tubes d'acrylique passent de main en main, parfois pressés un peu généreusement – « Hé, je vous rappelle que ça coûte cher... » – pour déposer à chaque place, à même la table, deux noix de couleur.

Le groupe est divisé en trois parties, chacune disposant d'un jeu de couleurs différent : jaune et bleu d'un côté, jaune et rouge au milieu, bleu et rouge de l'autre côté. La consigne est donnée : « Avec ces deux couleurs, vous allez chercher à obtenir douze couleurs différentes, ou douze nuances si vous préférez. Bien entendu, sans compter les deux couleurs d'origine. » Scepticisme général chez les petits 6^e : objections, questions... Mais, rapidement, on n'entend plus que les pinceaux tinter dans les pots. Et différentes méthodes se révèlent. Certains partent d'une couleur pure, du jaune par exemple, pour y ajouter précautionneusement une infime touche de bleu et démarrer ainsi, tache après tache, leur transition du jaune-vert au vert-jaune, etc. D'autres mélangent plus hardiment. Au bout d'un moment, les aventureux et les prudents en sont au même point : à partir de cinq ou six nuances obtenues, l'affaire se complique. Il devient difficile d'en obtenir une nouvelle, et la régularité des progressions est mise à mal, malgré les tentatives de rattrapage en jouant sur la dose d'eau. Sur les feuilles, différents styles de nuanciers apparaissent : progressifs ou contrastés, pointillistes ou « tartinés », resserrés ou étalés, disposés en carré, en cercle, en spirale ou au hasard. Chacun est mentalement et physiquement confronté à la couleur, et même absorbé. « Posez vos pinceaux. » Petite discussion à nouveau, comparaison des résultats et des méthodes. Nadine fait alors circuler de vrais nuanciers : catalogues de peintures ou de rouges à lèvres. Mélissa ne peut s'empêcher de lire à voix haute une liste de couleurs : « Jaune cadmium, bleu de céruléum... »

« Justement, maintenant que vous avez tous votre nuancier, je vais vous demander de trouver des noms, que vous allez écrire à côté de chacune de vos couleurs. Vous pouvez inventer les noms que vous voulez. » Du côté jaune-bleu de la salle surgissent ainsi des « vert de peur » et des « bleu marée basse ». Cléa annonce un « bleu voltigeant » et un « vert coin-coin ». Dans le

camp jaune-rouge, Coralie propose « coquelicot », « bouton d'or », « orangeade »... Lou, du côté rouge-bleu, a opté pour « cerise », « salsa », « framboise »... Ces variations lexicales et la graphie des noms accentuent les différences entre les nuanciers, qui deviennent des objets dont personne n'a envie de se séparer. « Qu'est-ce que les couleurs primaires ? » demande alors Nadine qui, une fois encore, laisse du champ aux tentatives de réponse, avant de reprendre la main : « Ce sont les couleurs premières de base. On ne peut pas les fabriquer avec les autres couleurs. Mais à partir de ces couleurs de base, on peut fabriquer toutes les autres. » Une élève questionne : « Madame, on ne dit pas indigo, des choses comme ça ? – Oui, tu as raison, il faut être précis. Si tu regardes les tubes, tu peux voir que les couleurs que nous avons utilisées s'appellent citron, cyan et magenta. » (pp. 118-119)

☞ Notes pour une analyse didactique

1. Le texte décrit l'activité d'une classe de 6^e en cours d'arts plastiques. La classe se constitue d'abord en système didactique $S(X; y; Q_0)$, où Q_0 est la question suivante : « Comment, à partir de seulement deux couleurs, obtenir le plus de couleurs possible ? »
2. Le sujet de l'étude ainsi annoncé, le premier épisode du travail de la classe consiste à *organiser la gestion* du milieu d'étude de Q_0 , en désignant des responsables pour les pinceaux, les pots, la peinture, le papier, l'eau... Ce milieu M est alors constitué avec des éléments communs (papier mis sur les tables pour les protéger, feuilles de papier à dessin distribuées, noix de peintures acryliques pour chaque élève, etc.) et des éléments différenciateurs (certains élèves reçoivent du jaune et du bleu, d'autres du jaune et du rouge, d'autres enfin du bleu et du rouge).
3. À cette petite société interne au collège, comparée à un « équipage de navire » par l'auteur du texte, la professeure y rappelle qu'elle est soumise à une *contrainte* de société : son activité ne se fait pas à coût nul : « Hé, je vous rappelle que ça coûte cher... », lance-t-elle.
4. La constitution du milieu M prépare la *technique d'étude* de Q_0 que y impose à X : pour étudier Q_0 , la classe va s'employer à accomplir la tâche t_1 suivante : avec les deux couleurs attribuées, obtenir par mélange (le mot a été prononcé d'emblée par y) douze couleurs différentes en plus deux couleurs d'origine.

5. La tâche paraît problématique aux élèves. Mais leur docilité pédagogique (qui est une condition créée par l'école) l'emporte bientôt : ils se lancent à la recherche d'une technique relative à la tâche t_1 (« ... rapidement, on n'entend plus que les pinceaux tinter dans les pots »). Plusieurs techniques émergent qui répondent apparemment à des technologies différentes : « Certains partent d'une couleur pure... D'autres mélangent plus hardiment. »

6. Le milieu *adidactique* auquel les élèves confrontent leur technique naissante – est-elle une bonne réponse à la question Q_1 « Comment obtenir douze couleurs nouvelles à partir des deux couleurs de départ ? » – n'est pas ici la professeure, mais *leur propre vision des couleurs* ; et ce milieu leur renvoie que cette technique, même complexifiée (en jouant sur « la dose d'eau » ajoutée aux peintures), ne semble pas « marcher ».

7. La professeure appelle alors la classe à faire le point (« Posez vos pinceaux », dit-elle). D'après le texte examiné, il ne semble pas que, par delà un inventaire rapide des réponses R_x^\diamond dus aux élèves $x \in X$, une réponse R^\heartsuit commune ait été dégagée et institutionnalisée : apparemment, l'étude de Q_1 s'arrête sans être achevée.

8. D'après le texte, y apporte alors dans le milieu M un nouveau type d'œuvres : des *nuanciers* (de peintures, de rouges à lèvres). Rien n'est dit sur la familiarité des élèves avec ce type d'œuvres : il est vrai que y avait d'emblée parlé de *nuances*, en feignant d'y voir un mot familier aux élèves (« ... vous allez chercher à obtenir douze couleurs différentes, ou douze nuances si vous préférez ») ; mais cela est peut-être trompeur. Il semble seulement que certains élèves remarquent alors l'association de *noms* spécifiques (« Jaune cadmium, bleu de céruléum... ») aux *couleurs* qui figurent dans les nuanciers.

9. Peut-on lire dans ce geste de y l'intention d'exhiber une grande variété de couleurs, en particulier pour montrer que la tâche t n'était nullement impossible ? Le lien avec les questions Q_0 et Q_1 n'est pourtant nullement évident : rien ne prouve en effet que le grand nombre de couleurs composant un nuancier soit obtenu par mélange d'un petit nombre de couleurs.

10. Un peu plus tard, y reviendra sur cet aspect des choses par cette interrogation adressée aux élèves : « Qu'est-ce que les couleurs primaires ? » À nouveau, l'irruption dans la classe d'une œuvre, en l'espèce la « théorie » des couleurs primaires, se fait par le truchement de y, qui, d'après le texte examiné, expose abruptement, pour ne pas dire dogmatiquement, cette

théorie : les « couleurs primaires » sont des couleurs qu'on ne pourrait pas « fabriquer avec les autres couleurs » mais qui permettraient de « fabriquer toutes les autres ». On peut supposer – mais cela n'est pas dit par le texte – qu'a été précisé dans la classe, en cette étape, le fait que les trois couleurs utilisées par les élèves pour l'étude de Q (soit le jaune, le bleu et le rouge) sont censées être *les* couleurs primaires.

11. Sans doute l'introduction de nuanciers dans la classe a-t-elle pour effet – et avait sans doute pour but – d'amener les élèves à regarder leur propre production comme un petit nuancier ; c'est en tout cas ce que y institutionnalise implicitement en disant : « ... maintenant que vous avez tous votre nuancier, je vais vous demander... » Une nouvelle tâche, t_2 , est donc proposée aux élèves : assigner un *nom*, librement, à chacune des *couleurs* obtenues. La floraison d'appellations plus ou moins inventives et débridées induite par cette consigne semble concourir à renforcer l'impression qu'il existerait une immense variété de couleurs supposées obtenues par mélange d'un petit nombre de couleurs.

12. L'auteur du texte examiné interprète l'activité de nomination menée à bien par les élèves comme aboutissant à attacher un peu plus chacun d'eux à *son* nuancier. S'il en était ainsi, on devrait conclure plus encore que, dans cet épisode de classe, aucune réponse commune n'est véritablement construite.

Texte 13. La soustraction vers 1850

☛ Le texte ci-après est extrait de l'étude de P. Dauthuille, *L'école primaire dans les Basses-Alpes depuis la Révolution jusqu'à nos jours* (1900, Digne, Vial).

Voici le raisonnement qu'on employait encore vers l'an 1850 pour faire une soustraction. Soit $450 - 263 = 187$. On faisait dire à l'élève, et il n'avait pas le droit de changer un mot :

« Qui a zéro et veut payer 3 ne peut pas ; j'emprunte une dizaine ou 10 au chiffre 5 et je dis alors : qui de dix en paie 3, reste sept.

Comme j'ai emprunté une dizaine à 5, ce 5 ne vaut plus que 4 ; par conséquent : qui de 4 en paie 6 ne peut ; j'emprunte une centaine ou dix dizaines au chiffre 4, et je dis : 10 et 4 valent 14 ; qui de 14 en paie 6, reste 8. Les 4 centaines n'en valent plus que 3, à cause de l'emprunt de une centaine. Donc : qui de 3 paie 2, reste 1. »

L'absence de tableau noir rendait l'enseignement peu animé et peu fructueux. Le maître, ou la maîtresse écrivait les opérations à faire en tête du cahier de l'élève. (...) On avançait fort lentement ; il arrivait qu'un élève présentait au maître, deux ou trois jours de suite, la même opération, et se la voyait rendre, chaque fois, pour la recommencer à cause des erreurs de simple calcul.

☛ Notes pour une analyse didactique

1. Le titre du texte doit d'abord être précisé : il y est question de la *technique* de soustraction employée dans les écoles primaires des Basses-Alpes vers 1850. Le texte se réfère ainsi à un système didactique scolaire $S(X ; y ; ♥)$, où ♥ = « la soustraction ».

2. *Au niveau de l'école*, l'école primaire dont il s'agit est celle de 1850, donc celle d'avant les lois Jules Ferry (école laïque, gratuite et obligatoire). Cela peut être relié à certaines contraintes d'école ayant une pesée *pédagogique* forte, telle l'absence de tableau noir notamment.

3. *Au niveau pédagogique*, cette absence diminue la possibilité de pratiquer un « enseignement simultané » : l'enseignement semble essentiellement individuel, l'élève $x \in X$ passant son temps à attendre que le maître y s'occupe de lui. Au plan *pédagogique* toujours,

on note la présence d'un cahier de l'élève x , qui permet à y d'intervenir auprès de x pour lui donner le travail à faire et pour examiner le résultat obtenu.

4. Cet enseignement « individuel » est lent de par lui-même (contrainte pédagogique). Mais à cela s'ajoute ici une contrainte du niveau de la *discipline* : la technique à exécuter est orale ; elle doit être récitée (à voix basse) : dérouler la technique, c'est dire un petit discours rigide normé. Seul le résultat de l'opération est écrit : s'il ne se trompe pas, dans la soustraction de 263 à 450, l'élève écrit de droite à gauche un 7, puis un 8, enfin un 1. Si le maître lui indique qu'il s'est trompé, il ne lui reste plus qu'à recommencer ! Si bien que l'opération peut s'éterniser...

5. Le « dogmatisme » du discours normé de la soustraction, la règle apprise par cœur peut sans doute être mise en relation avec un type de rapport social de supérieur à subordonné ; mais l'exigence d'un apprentissage par cœur *ne varietur* avait, dans les conditions de précarité didactique de l'école primaire de ce temps, ses raisons fonctionnelles.

6. On notera un détail de l'algorithme de soustraction : en cas d'emprunt, on y diminue le chiffre de rang supérieur du nombre dont on soustrait, alors qu'un autre algorithme – sans doute dominant – procède en ajoutant la retenue au chiffre que l'on va soustraire ensuite (voir ci-après).

$$\begin{array}{r}
 4 \quad ^1 5 \quad ^1 0 \\
 \underline{2^1 \quad 6^1 \quad 3} \\
 1 \quad 8 \quad 7
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 3 \quad \cancel{4} \quad ^1 4 \quad \cancel{5} \quad ^1 0 \\
 \underline{2 \quad 6 \quad 3} \\
 1 \quad 8 \quad 7
 \end{array}$$

Cette observation souligne un caractère important du discours de la soustraction présenté ici : il porte en lui et la *technique* de soustraction et une *technologie* de cette technique (en terme de « payer » et d'emprunter...) : la technique-discours inclut sa propre technologie. Tout cela est soutenu par un élément théorique : les opérations de l'arithmétique répondent aux opérations communes du « commerce d'argent », dont elles rendent compte et en lesquelles, en même temps, elles peuvent s'exprimer.

7. Au plan de l'analyse didactique proprement dite, le texte examiné est, comme il en va souvent, peu disert. Il ne dit rien par exemple sur ce « moment de l'étude » qu'on nommera

moment de *la première rencontre* avec la technique. (En fait, il se réfère à l'évidence à un autre « moment didactique », celui dit du *travail* de la technique.) Le discours normé de la soustraction évoqué par l'auteur a dû être « montré » – enseigné – par le maître et les élèves ont eu sans doute à l'apprendre par cœur et à le réciter (lors d'interrogations orales par exemple) ; mais sur tout cela le texte proposé reste muet.

Texte 14. Comment aider l'enfant élève de CP à relire ?

☛ Le texte ci-après est extrait de l'opuscule de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant* (Paris, Retz, 2008).

▮ *S'il connaît par cœur la phrase à relire, modifier la tâche*

En début d'année, quand les parents demandent à l'enfant d'ouvrir son livre et de lire la (ou les) phrase(s) étudiée(s) en classe, ils sont parfois surpris de le voir s'exécuter sans même jeter un oeil sur sa page : il la sait par cœur, pourquoi ferait-il semblant de la décoder ?

Que faire dans ce cas-là ? Plusieurs solutions peuvent être retenues :

– lui faire « relire » la phrase en pointant chaque mot avec son doigt et en vérifiant qu'il associe bien le mot prononcé et le mot désigné (la technique du doigt qui accompagne le regard et la voix ne doit pas être systématique mais c'est néanmoins une technique de bon sens dont on aurait tort de se priver : elle met en scène de manière pertinente les relations entre oral et écrit, encore mal assurées en début d'année) ;

– lui demander de faire voir où se trouve dans la phrase un mot donné par l'adulte ;

– relire le début de la phrase, s'interrompre et demander à l'enfant d'indiquer le mot qui suit l'endroit où on s'est arrêté ;

– lui faire lire le dernier mot de la phrase (en lui demandant de le montrer), puis l'avant-dernier et ainsi de suite (lecture à reculons) ;

– masquer la phrase par une bande de papier et la démasquer progressivement pour qu'elle apparaisse mot par mot, puis, éventuellement, syllabe par syllabe. Faire relire ensuite de manière fluide ;

– suggérer à l'enfant de relire en commettant volontairement une erreur que l'adulte devra détecter : permutation, oubli ou ajout de mot, inversion de syllabe, changement de lettre... Puis inverser les rôles : c'est l'adulte qui se trompe et l'enfant qui détecte (sourire garanti) !

▮ *S'il a un peu de mal, l'aider beaucoup*

...

☞ Notes pour une analyse didactique

1. Le texte examiné doit être considéré de deux points de vue solidaires. Ce texte est d'abord porteur d'un enjeu didactique possible pour les parents Y d'un enfant x élève de CP : son ambition est de nourrir un système autodidactique $S(Y; \emptyset; \partial)$, le symbole ∂ (« d rond ») désignant ici une certaine praxéologie didactique que les auteurs du texte s'efforcent de faire connaître aux parents concernés.

2. Sur le fonctionnement possible du système $S(Y; \emptyset; \partial)$ afin d'excrire la praxéologie ∂ inscrite par les auteurs dans leur texte, celui-ci est muet : peut-être doit-on comprendre en ce cas que, pour ces auteurs, l'excription de ∂ ne devrait pas poser à Y de problème particulier.

3. Le texte se réfère conséquemment à un possible système didactique auxiliaire (SDA) du système didactique principal (SDP) qu'est une classe de CP. Ce SDA peut être écrit $S(x; Y; \heartsuit)$, où x est un enfant élève de CP et où Y sont ses parents. L'enjeu didactique \heartsuit est une certaine praxéologie de « relecture », $[T/\tau/\theta/\Theta]$, où le type de tâches T consiste à *dire* (à haute voix) *des phrases écrites déjà étudiées en classe*, tandis que la technique τ pour ce faire consiste « simplement » à *lire* ces phrases écrites.

4. La praxéologie ∂ adressée à Y se veut alors une réponse à la question suivante : que peut faire Y s'il arrive que x substitue à la technique τ une autre technique, τ^* , consistant, non pas à *lire* les phrases qui lui sont présentées de nouveau, mais à se les *remémorer* après les avoir « apprises par cœur » en classe ? Quelles conditions Y peut-il créer qui contraindraient x à lire réellement ces phrases ?

5. Un premier ensemble de conditions consiste à imposer à x de dire la phrase « en pointant chaque mot avec son doigt » au fur et à mesure de sa lecture supposée, tandis que Y vérifie que x « associe bien le mot prononcé et le mot désigné ». Cette technique didactique (pour Y) contraint x à adopter une technique de lecture (où le doigt accompagne « le regard et la voix ») qui semble critiquée, sans doute comme trop naïvement mécaniste ; aussi les auteurs en proposent une justification, minimale au plan technologique, mais explicite – cette technique, avancent-ils, « met en scène de manière pertinente les relations entre oral et écrit, encore mal assurées en début d'année ». D'une manière générale, la technique didactique proposée à Y par les auteurs revient à changer momentanément *le type de tâches* T que x devra accomplir, de façon qu'une tâche t^* du nouveau type T^* ne puisse être accomplie si x

n'effectue pas un certain repérage dans la phrase écrite, ce repérage étant lui-même censé ne pouvoir se réaliser qu'à travers la *lecture* par l'enfant d'une certaine partie de la phrase.

6. Outre le type T_1^* déjà précisé, les auteurs proposent successivement les types de tâches suivants : x doit montrer « où se trouve dans la phrase un mot donné par l'adulte » (T_2^*) ; Y lit à haute voix le début de la phrase puis s'interrompt, x devant alors montrer « le mot qui suit l'endroit où on s'est arrêté » (T_3^*) ; x doit lire la phrase « à reculons » en prononçant et en montrant simultanément le dernier mot, puis l'avant-dernier, etc. (T_4^*) ; Y dévoile progressivement les mots ou les syllabes dont la succession constitue la phrase et x doit les lire au fur et à mesure de leur dévoilement (T_5^*) ; x doit lire la phrase en commettant une erreur volontaire que Y devra identifier (T_6^*) ; Y doit lire la phrase en commettant une erreur volontaire que x devra identifier (T_7^*). À l'instar du type T lui-même, ces différents types de tâches participent du *moment du travail de la technique de lecture*, qu'ils mettent pour cela en jeu dans des conditions inhabituelles.

7. De tels exercices de « lecture » peuvent paraître arides, comme l'est souvent le travail de la technique ; malgré cela, soulignent les auteurs, le type de tâches T_7^* , qui inverse les rôles habituels, devrait susciter une certaine jubilation chez x . Bien entendu, on peut toujours imaginer (même si une telle issue paraît très improbable) que la technique didactique préconisée ne vienne pas à bout de la propension de x , mis devant une tâche t du type T , à recourir à la technique τ^* , alors même que, par ailleurs, x aurait appris très rapidement à accomplir fort bien les tâches des types T_1^* à T_7^* .

Texte 15. L'enseignement féminin au XIX^e siècle

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

Longtemps l'État n'avait pas éprouvé le besoin d'organiser un enseignement féminin. L'enseignement secondaire du XIX^e siècle, en effet, ne visait pas à dispenser une culture générale mais à préparer aux fonctions publiques ou aux écoles spéciales. Celles-ci n'étant pas faites pour les femmes, dont la « vocation » était au foyer, il n'y avait pas lieu pour la puissance publique de s'occuper d'une affaire éminemment privée.

Les femmes n'en étaient pas pour autant dénuées d'éducation. Des pensionnats tenus principalement par des religieuses, mais aussi par des institutrices laïques dans la première moitié du siècle, accueillait vers huit ans les jeunes demoiselles. Elles y restaient en général cinq ou six ans, internes le plus souvent. On s'occupait d'abord de développer leur dévotion et leur piété. Mais on cherchait aussi à en faire de bonnes maîtresses de maison. On leur apprenait à recevoir, à entretenir une conversation, à rédiger des lettres bien tournées, à tenir des comptes, ce qui supposait pas mal d'orthographe et de calcul, et même de la grammaire et du français. Pour tout cela on faisait au besoin appel à des professeurs du dehors, voire à des hommes : on en comptait 614 enseignant ainsi dans des institutions religieuses à la fin du Second Empire. Enfin les arts d'agrément tenaient une grande place dans cette pédagogie.

Cette éducation reposait sur une conception de la spécificité féminine propre aux classes dirigeantes. La preuve en est qu'on oublia totalement de s'en inspirer lorsqu'il s'agit de fonder l'instruction primaire des filles du peuple, qui se développa plus tard que celle des garçons, mais suivant les mêmes normes pédagogiques. La paysanne, en effet, même soumise à son mari, n'a guère le loisir de songer à sa « féminité ». Dans l'unité familiale de production, l'apport de sa quenouille, de son métier à tisser, du jardin et de la basse-cour sur lesquels elle règne, ne sont pas négligeables ; c'est souvent elle qui rapporte au ménage l'argent liquide du marché voisin.

La bourgeoise au contraire ne tient pas sa maison : elle la dirige ; des domestiques, une bonne à tout faire au moins, font le travail. Elle peut ainsi vaquer aux bonnes œuvres et à la mondanité, recevoir à son « jour » dans son salon, rendre des visites les autres après-midi.

☞ **Notes pour une analyse didactique : laissé au lecteur à titre d'exercice**

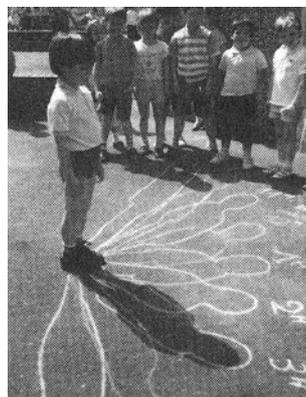
Texte 16. À la maternelle : « Ça a tourné »

☛ Le texte ci-après est extrait de l'ouvrage de Georges Charpak, Pierre Léna et Yves Quéré, *L'Enfant et la Science. L'aventure de La main à la pâte*. (Paris, Odile Jacob, 2005).

Il est 17 heures, dans cette cour de récréation d'une école maternelle des Yvelines où les enfants, qui ont 5 ans, ont pratiqué, au long de cette belle journée d'un juin ensoleillé, un jeu étrange. La maîtresse avait dessiné un petit rond à la craie sur le bitume et, à chaque heure juste, avait demandé à Raphaël de s'y tenir droit, tandis que, successivement, devant la classe rassemblée, Marceau, puis plus tard Madeleine, puis... avaient été conviés à dessiner à la craie le contour de son ombre.

L'un de nous était arrivé là à 5 heures du soir, et tous les enfants avaient été invités à revenir dans la cour. Devant le dessin des ombres successives, la maîtresse avait demandé ce qu'on voyait. « Une fleur ! », avaient-ils répondu en chœur. Certains avaient précisé qu'il s'agissait d'une marguerite, ce qui n'était pas mal vu. L'un d'entre eux affirma, sans autre précision, que « c'était Raphaël » ; un autre, que « c'était lui qui avait fait le dessin », s'attirant les protestations de Marceau, de Madeleine et des autres. Mais la maîtresse n'était pas satisfaite : elle voulait une autre réponse.

C'est alors qu'un des enfants, absorbé dans sa réflexion, murmura presque à voix basse : « Maîtresse, ça a tourné. » Remarque d'autant plus étonnante, face à ce dessin statique, que le garçonnet, aussitôt invité à en dire plus, ne savait pas préciser ce qui avait tourné : enfouie dans ce dessin et consubstantielle à lui, il avait perçu une rotation, sans pouvoir s'exprimer plus avant. Mais la fine intuition avait fait son chemin dans l'esprit des enfants : « Ah oui, maîtresse, c'est le Soleil ! », s'exclama une fillette.



À partir de là, tout se fit jour dans de joyeuses clameurs : oui, c'était bien le Soleil qui avait créé l'ombre de Raphaël ; oui, comme il avait tourné dans le ciel, l'ombre avait tourné elle aussi ; oui, l'ombre avait raccourci le matin et s'était allongée l'après-midi parce que le Soleil était monté dans le ciel avant de redescendre ; oui, tout cela prenait sens.

☞ **Notes pour une analyse didactique** : *laissé au lecteur à titre d'exercice*

Texte 17. Une pédagogie immuable ?

☛ Le texte ci-après est extrait de l'ouvrage d'Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV : L'École et la Famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. (Paris, Perrin, 2004)

Que la pédagogie primaire ait peu changé malgré les impasses auxquelles elle conduit demande une explication que l'école seule ne peut fournir. Car enfin, si ce système avait été impopulaire, croit-on qu'il se serait maintenu ? Significatif est ici le problème des devoirs à la maison. Depuis le XIX^e siècle, les écoliers ramènent chez eux des devoirs à faire et des leçons à apprendre. Au temps d'attention déjà excessif qui leur est demandé à l'école – 5 h 1/2 – il faut donc ajouter plus d'une heure de travail à la maison. On n'est pas très loin de la journée de 8 heures, pour des enfants de 10 à 11 ans tout au plus !

Fort de l'avis unanime des médecins et de ce qu'il croyait le bon sens, le ministre René Billères décida donc de supprimer non pas tout travail en dehors de l'école, mais les devoirs. L'arrêté du 23 novembre 1956 modifia les horaires des diverses matières pour consacrer 5 heures, sur les 30 hebdomadaires, aux devoirs à faire en classe – ce qui confirme au passage qu'ils prenaient bien une heure par jour. L'instruction du 29 décembre spécifie que l'interdiction des devoirs est impérative, et les inspecteurs départementaux sont « invités à veiller à son application stricte ».

Pourtant, la plupart des instituteurs ont continué à donner des devoirs à la maison, au point que, onze ans plus tard, en 1967, le mouvement Défense de la jeunesse scolaire (DIS), dont la formation, en 1963, témoignait à elle seule d'une singulière prise de conscience – qu'est-ce qu'une école contre laquelle il faut « défendre » la jeunesse ? –, déplorait toujours cette pratique et que la circulaire du 28 janvier 1971 renouvelle l'interdiction. Pourquoi ? Poser la question sur ce cas particulier, c'est s'interroger sur le maintien même de toute une pédagogie.

Les premières raisons sont mineures. Les devoirs justifiaient les études surveillées, qui procuraient à certains instituteurs une rémunération supplémentaire, mais l'instruction du 29 décembre 1956 expliquait comment transformer les études tout en supprimant les devoirs. L'explication ne vaut donc pas. Invoquera-t-on la force d'inertie ? Elle est incontestable, il suffit, pour s'en convaincre, de voir comment une réforme minime, l'instauration de 10 minutes d'exercices respiratoires chaque jour dans les écoles de la Seine (1949), disparaît dès que son promoteur, M. David, quitte la direction de l'enseignement primaire de ce département, ou

encore de suivre les péripéties de l'action menée par DIS pour accroître les récréations. Mais cette force d'inertie demande elle-même à être expliquée.

La véritable raison, c'est qu'on ne peut pas à la fois supprimer les devoirs à la maison et maintenir les mêmes programmes. Avec des devoirs tous les soirs, les instituteurs n'arrivent déjà pas à conduire la moitié de leurs élèves à l'objectif prescrit dans le délai imparti. Comment veut-on qu'ils fassent sans devoirs ? Seul un travail intense – excessif – permet de limiter le « déchet », pourtant considérable.

☞ **Notes pour une analyse didactique** : *laissé au lecteur à titre d'exercice*

Texte 18. Écrire en maternelle

☛ Le texte ci-après est extrait de l'ouvrage de René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle* (Paris, Retz, 2000).

E : enseignante, M : Medhi, W : Winès, C : Céline.

(Medhi a des difficultés pour écrire le « A » « pointu », comme le propose le modèle. Il sollicite l'enseignante.)

E : *Qu'est-ce que c'est que tu voulais écrire ?*

M : *Ça (le « A »).*

E : *Et tu n'y es pas arrivé ?*

M : *Non.*

E : *Qui peut lui expliquer comment il faut faire pour écrire cette lettre-là, le « A » ? Qu'est-ce qu'il faut faire, Winès ?*

W : *Il faut faire... (inaudible) un autre trait penché...*

E : *Recommence, Winès, pour faire cette lettre qui s'appelle un « A », comment il faut faire ?*

(Il trace le « A » sur la table avec ses doigts.)

E : *Ah non, tu le dis avec ta bouche, pas avec tes doigts !*

W : *Un trait, un autre trait... un trait penché.*

E : *Est-ce que tu saurais l'expliquer un peu mieux ?*

(Un autre élève du groupe intervient.)

C : *Il faut ça.*

E : *Qu'est-ce que c'est ça ?*

C : *C'est un « A ».*

E : *Oui, mais comment on fait pour écrire un « A » ?*

C : *Il faut faire un trait penché avec un autre.*

E : *Oui... alors, on va l'expliquer à Medhi. Medhi, tu vas essayer de faire ce que te dit Céline, alors, écoute. Céline, comment faut-il faire ?*

C : *Un trait penché.*

E : *Un trait penché, elle a dit.*

(Medhi essaie et trace encore un arceau.)

M : *J'y arrive pas à le faire ça.*

C : *Ben tant pis.*

E : *Et si tu le lui montrais, toi, si tu venais l'écrire sur sa feuille, peut-être qu'il comprendrait. Allez, Medhi, tu regardes bien ce que fait Céline, hein !*

(Céline écrit le A sur la feuille sous le regard attentif de Medhi.)

E : *Tu es allée très vite tu sais, ma grande. Est-ce que tu penses que tu peux le faire, Medhi ? Tu veux essayer encore ? Ou bien...*

(Medhi observe toujours attentivement ce que vient de faire Céline.)

M : (radieux) *Ah oui, j'ai ça et ça !*

E : *Tu sais ?*

M : *Oui !* (Effectivement, Medhi a adopté cette procédure pour faire son « A » « pointu »).

Dans cet exemple, c'est la procédure d'écriture de la lettre « A » qui est au centre de la discussion. On remarque que l'enseignante ne fournit pas la réponse mais sollicite l'avis des autres enfants du groupe, cherche à faire décrire l'action verbalement. Puis, devant l'insuffisance de la description, [elle] sollicite le modèle cinétique d'un enfant, procédé qui se révèle fructueux. Medhi a pu écrire le « A » en empruntant à Céline sa procédure d'exécution de la tâche. Ultérieurement, l'enseignante se rendra compte que, dans le groupe, d'autres procédures ont été utilisées pour écrire ce « A » « pointu », ce qui donnera lieu à un examen de chacune d'elles et à des essais collectifs, chacun s'essayant à la procédure de l'autre.

☞ **Notes pour une analyse didactique :** *laissé au lecteur à titre d'exercice*

Texte 19. Au collège dans l'Afrique romaine vers l'an 300

☛ Le texte ci-après est extrait de l'ouvrage de Paul Monceaux, *Les Africains I. Les intellectuels carthaginois* (Cartaginoiseries, Carthage, 2009 [édition originale 1894]).

Dans tous les centres de quelque importance on trouvait un enseignement secondaire bien organisé. Sur ces rues ensoleillées, on se contentait souvent de grands rideaux pour fermer l'entrée du collège et arrêter le regard importun des badauds. Un bon élève de notre vieil enseignement classique, qui serait passé par là et aurait soulevé le voile, n'eût point été trop dépaysé : il eût pu s'asseoir sur un banc, et répondre.

D'abord l'on récite les leçons : « J'étais forcé », dit un écolier africain, « d'apprendre par cœur les aventures de je ne sais quel Énée, de pleurer sur Didon qui se tue par amour. » Après les classiques latins, on répétait aussi des fragments d'auteurs grecs, et la langue du divin Platon avait déjà le privilège d'effaroucher les jeunes intelligences : « D'où venait donc mon aversion pour la langue grecque, où je trouvais cependant les mêmes fictions ? Car Homère sait admirablement tisser de semblables fables ; rien de plus doux que ses mensonges poétiques, et cependant il était amer à mon enfance. » Cette terreur du grec, elle s'expliquait alors, comme de tout temps, par une connaissance insuffisante du vocabulaire ; on aime à médire de ce qu'on sait mal. Notre Africain l'avoue lui-même : « Je crois que les enfants grecs forcés d'apprendre Virgile y trouvent autant de dégoût que moi dans Homère. Sans doute, ce qui répandait pour moi tant d'amertume sur la douceur des fables grecques, c'était la difficulté de savoir entièrement une langue étrangère. Je n'en connaissais vraiment pas un mot ; la terreur et le châtement m'obligeaient seuls à l'étudier. »

On en rejetait naturellement la faute sur les maîtres, et l'on prenait plaisir à déclamer sur la routine des collèges. On fulminait contre eux sur un ton apocalyptique : « Malheur à toi, torrent de la coutume ! Qui te résistera ? Quand seras-tu desséché ? Jusqu'à quand rouleras-tu les fils d'Ève dans une mer immense et formidable ? » Voilà de bien grands mots pour une petite chose, un écolier qui préfère au grec une partie de balle. Pourtant les plus éveillés parmi ces jeunes Africains aimaient les poètes, surtout les vers de leur compatriote Térence, et les épisodes de Virgile qui avaient Carthage pour théâtre. On savait par cœur l'histoire de Didon : « J'apprenais tout cela avec plaisir », nous dit-on ; « j'en faisais mes délices ; et l'on m'appelait un enfant de belle espérance. » Les leçons récitées, on expliquait les règles de la grammaire. Le savant mécanisme des conjugaisons et déclinaisons latines se faussait souvent, comme un instrument délicat, sur les lèvres de ces enfants habitués aux procédés plus simples de leurs

patois sémitiques. Aussi l'on s'observait pour ne pas prêter le flanc aux moqueries des camarades :

« Je craignais bien de pécher contre la grammaire; et, quand je m'étais trompé, je regardais d'un œil jaloux ceux qui réussissaient mieux que moi. » Le maître veillait aussi beaucoup sur la prononciation. Il fallait empêcher les écoliers de transporter dans le latin les fortes articulations des dialectes carthaginois ou libyques, les sons gutturaux où se décolorent les voyelles. Ne point laisser échapper une note fautive était au barreau des villes africaines la grande préoccupation des avocats. C'était chez le grammairien qu'on apprenait la vraie prononciation des mots latins. Mais le maître était né lui-même dans le pays ; il n'avait pas toujours réussi à se délivrer des vieilles habitudes d'enfance, parfois on l'entendait articuler de travers. L'erreur ne passait pas inaperçue : « Même les hommes chargés de conserver et d'enseigner les antiques règles des sons », nous dit un collégien avisé, « prononcent parfois, contre les lois de la grammaire, le mot homme, *hominem*, sans aspirer la première syllabe, *ominem* » Et *h* non aspiré, c'était la revanche des écoliers. (pp. 55-56)

☞ **Notes pour une analyse didactique** : *laissé au lecteur à titre d'exercice*