

Les activités didactiques, entre institution et émancipation

Yann Vuillet, HEPVS

1.

J'aimerais remercier tout d'abord l'équipe d'organisation de cette JJC, qui n'a pas compté ses efforts pour que nous puissions nous réunir ici. J'aimerais la remercier aussi de m'avoir offert de prendre la parole devant vous, qui allez contribuer au développement d'un champ disciplinaire récent, complexe, et que je trouve passionnant. S'il me passionne, c'est qu'à travers lui on touche, je crois, à quelque chose qui concourt à faire de chacune et de chacun d'entre nous ce que nous sommes – si tant est que l'enseignement et l'apprentissage puissent effectivement, comme je le crois, y être pour quelque chose.

Aujourd'hui, je partagerai avec vous une réflexion que je mène depuis un certain temps, comme à tâtons, un peu en sous-terrain. C'est la première fois que j'en expose certains aspects, et j'espère que vous y trouverez de quoi vous intéresser. Il va être question des rapports que les activités didactiques entretiennent avec l'institution, et l'émancipation.

2.

En préparant cette conférence, je me suis arrêté sur une réflexion de Philippe Losego (2014) qui m'a à la fois stimulé et mis dans l'embarras :

« Si l'on veut communiquer [entre sociologues, didacticiennes et didacticiens], il faut probablement procéder à une « hybridation des rôles » (...), entre l'éthique de responsabilité, traditionnelle des didacticiens, et celle de l'autonomie, plus spécifique aux sociologues.» (p.8)

Ce qui m'y est apparu stimulant, c'est tout d'abord qu'elle nous parle d'activités scientifiques sous un angle particulier. Il n'est pas question dans cette phrase d'ancrages théoriques. Il n'est pas fait mention de concepts, de méthodes de collecte de données, d'analyses ou encore de résultats. L'auteur nous parle plutôt de certains types de relations *éthiques* que nous entretiendrions, en sociologie et respectivement en didactique, avec les objets de nos recherches.

Je suis frappé par le fait qu'un sociologue de l'éducation formule quelque chose qui serait peut-être plus difficile à dire, plus difficile à revendiquer en tant que didacticien·ne·s. Nous aurions donc quelque chose qui s'apparenterait à une « éthique de responsabilité » et qui serait même « traditionnelle » en didactique? Et si tel était le cas, en quel sens serait-ce une *éthique*? Et quelles en seraient les implications pour nos recherches? En constatant que les publications scientifiques, en didactique, parlent davantage de responsabilité que d'éthique, j'ai eu envie de creuser un peu la question.

D'un autre côté, comme je l'évoquais, les termes de cette proposition m'ont également mis dans l'embarras: la situation est certainement plus complexe, moins tranchée qu'il n'apparaît dans cette bipartition. Je crois, pour ma part, que la sociologie et la didactique sont

toutes deux liée à des enjeux d'autonomie, d'éthique, de responsabilité, mais encore d'épistémologie, et qu'il vaut la peine de s'y intéresser.

3.

Je me permettrai donc d'employer à peu près les mêmes mots que Losego, tout en les réorganisant dans quelque chose de différent. Je propose tout d'abord de considérer que des enjeux relevant de l'autonomie, de la responsabilité, de l'éthique et de l'épistémologie se nouent, s'intriquent, voire se co-déterminent à travers nos activités didactiques.

4.

Pour parcourir la dynamique des rapports entre responsabilité, autonomie, éthique et épistémologie, mon point de départ sera sociohistorique. Avant que nous ne puissions devenir des didacticien·ne·s, il aura fallu que nos disciplines didactiques émergent et se développent en rapport avec une *demande sociale*. Cette demande peut grosso-modo être formulée de la façon suivante :

- *Comment former un public de plus en plus important ?*

Mais voilà: une demande sociale ne constitue pas en tant que telle une question didactique. Pour ma part, je partage l'opinion de Bernard Lahire qui, dans un dialogue fameux avec Samuel Joshua (1999), avance que la didactique et la sociologie ont ceci de commun qu'il s'agit, pour elles, de « ne répondre à certaines questions qu'une fois qu'elles ont été retravaillées, recomposées, reformulées » (p.36). Ce sont d'ailleurs quelques aspects du caractère de nécessité de cette reformulation que je vais tenter de décrire aujourd'hui.

Cette demande sociale pourrait par exemple être reformulée sous la forme de questions didactiques des façons suivantes (d'autres formulations seraient possibles):

- *Que se passe-t-il lorsque des contenus « hautement techniques » (Joshua, 1998) sont enseignés à un public hétérogène dans des institutions spécialisées ?*
- *Quelles variables peuvent être prises en compte pour orienter les situations d'enseignement et d'apprentissage ?*
- *Quels critères permettent d'évaluer qu'un enseignement et un apprentissage sont effectifs ?*

Si la recherche didactique ne reformulait pas les demandes sociales qu'on lui adresse, je vois mal ce qui pourrait la distinguer, par exemple, des activités de conception de plans d'études, de moyens d'enseignement, ou encore, des activités des enseignantes et des enseignants. La recherche didactique a certes part liée avec les programmes, et contribue à la transformation des situations d'enseignement et d'apprentissage, mais elle d'une façon qui, je crois, doit lui être propre : *spécifique*. C'est en reformulant les demandes qu'on lui adresse que la recherche didactique peut donner, au moins pour partie, « la preuve de sa vitalité scientifique » (Lahire et Joshua, 1999, p.36).

5.

J'aimerais maintenant mettre en évidence que cette demande sociale et ses traductions sous la forme de questions didactiques sont indissociables de nombreuses évolutions historiques, telles que:

- L'institutionnalisation des disciplines académiques, qui se réalise progressivement à partir du XIX^{ème} siècle en commençant par les sciences dites « naturelles ».
- L'institutionnalisation des matières, ou des disciplines scolaires – et il n'est pas inintéressant, je crois, de garder à l'esprit que la discipline scolaire, en son sens historiquement premier, comme le signale l'historien André Chervel (1988), désigne d'abord des normes de comportements attendus de la part des élèves, ainsi que la *police des établissements*.

Cette demande sociale et ses reformulations didactiques sont également liées:

- à l'institutionnalisation, bien sûr, de l'instruction publique;
- mais encore, à la décision institutionnelle (par l'OCDE) de « professionnaliser » les enseignants·e·s – ce qui implique entre autre qu'on attend de leur part, depuis les années 1970 environ, de pouvoir référer leurs actions à des savoirs réputés savants.

C'est ainsi au confluent de ces évolutions et en contact direct avec une demande sociale portée par des institutions que la didactique des disciplines s'est elle-même disciplinarisée, et donc institutionnalisée, à peu près à partir des années 1970.

Comme on le voit ici, les institutions apparaissent un peu partout dans l'histoire des didactiques.

6.

Dans la mesure où l'on peut avancer que ce sont des institutions qui conditionnent, dans nos activités de didacticien·ne·s, la possibilité même que nous nous puissions exercer des formes de responsabilités, j'aimerais prendre le temps de les définir assez précisément, sur un plan plus conceptuel.

7.

A cet effet, je me référerai tout d'abord aux propositions d'un philosophe du langage, John Searle (2005), qui a évidemment bien plus approfondi la question que je ne peux en rendre compte. Pour reprendre certains de ses exemples, on peut se demander pourquoi un premier morceau de papier a une valeur monétaire tandis qu'un autre morceau de papier n'en a pas, malgré qu'ils soient fait à peu près de la même matière, et que le même chiffre y soit inscrit. On peut se demander aussi pourquoi le mot « école » a le sens que nous lui connaissons, tandis que le mot « lécoe », pourtant composé des mêmes lettres et des mêmes sons, ne signifie rien. Comme permet de le comprendre Searle, le premier billet a par *convention* le *statut* et la *fonction* de monnaie d'échange au sein de l'*institution de l'argent*. De même, « école » désigne, par convention, le référent que nous lui connaissons dans l'« institution sociale fondamentale » (Searle, 2005) que constitue le langage.

Pourquoi le langage, que Saussure qualifiait d'ailleurs d'*institution pure*, est-il considérable comme l'institution fondamentale ? C'est parce que sans lui, il serait impossible de s'accorder sur quelque convention que ce soit. Sans le langage, aucune structure logique et néanmoins arbitraire du type « X compte comme Y dans C » (Searle, 2005) ne serait possible. Ce qui revient à dire qu'aucune institution ne serait possible.

Ce que j'aimerais souligner avec Searle (2005), enfin, c'est que les institutions ont un « pouvoir habilitant », mais dans des termes un peu particuliers. C'est un pouvoir qui, suivant ses termes, se traduit en *droits, devoirs, obligations, autorisations, permissions, habilitations*,

exigences, certifications. D'autres le disent avec lui, et ils sont nombreux – en philosophie, en anthropologie, en sociologie, *etc.* : les institutions facilitent la mise en commun concertée de nos ressources et de nos actions, tout en nous économisant passablement de palabres. Elles constituent, en quelques sortes, les environnements de vie que les humains se sont donnés à eux-mêmes à travers le temps (ce qui nous distingue d'ailleurs de la marmotte, du dromadaire, de la chouette ou du lamentin, qui vivent dans des environnements que leurs espèces n'ont pas, ou alors très marginalement constitués). Néanmoins, le pouvoir habilitant des institutions a un coût, et qui ne va pas sans implications pour la recherche didactique...

8.

En complément des propositions de Searle, et pour préciser encore de quelle monnaie se paient les institutions, il est possible de se référer également aux réflexions que le sociologue Luc Boltanski consacre à l'institution dans son ouvrage « De la critique » (2009).

Dans une perspective qui s'inspire en cette occasion de Wittgenstein, Boltanski fait une distinction entre « le monde », qui désigne « tout ce qui arrive », et les « réalités » (2009, p. 93). Les réalités, dans ce cadre, ce sont les produits de découpes opérées par les institutions dans possibles du « monde ». Boltanski a, à ce propos, cette formulation que je trouve fascinante : « Une institution est un être sans corps à qui est déléguée la tâche de dire ce qu'il en est de ce qui est. » (p.117). Et l'on peut remarquer qu'en effet le langage, cette institution fondamentale, n'a justement pas de corps, puisque *sa matérialité est sémiotique* – pour user d'une expression que j'ai énoncée ailleurs (Vuillet, 2017), en référence aux travaux de Valentin Volochinov et de Pavel Medvedev.

Boltanski remarque ensuite quelque chose de crucial : la découpe en question, cette *création de réalités* qui exclut d'autres possibles engage une forme de « contradiction herméneutique » (2009, p.130) : *l'être sans corps* qu'est l'institution, pour construire une réalité, doit *s'incarner* dans des individus, et donc dans des *points de vue*. Ceci entraîne notamment que « la réalité de la réalité » créée par une institution peut toujours être contestée (et si vous vous intéressez aux manières par l'intermédiaire desquelles on conteste les institutions, je vous recommande la lecture de ce « précis de sociologie de l'émancipation »). En conséquence, pour pouvoir perdurer, parce que les réalités qu'elles créent sont essentiellement contestables, les institutions doivent sans cesse se trouver renforcées (Boltanski, 2009, p.65).

Dans cette perspective, il est possible d'avancer que les institutions que sont l'école, les disciplines, ou encore ce que nous appelons des « savoirs » sont certes beaucoup de choses à la fois, mais que parmi ces choses, l'école, les disciplines et les savoirs sont autant de moyens institutionnels que les humains se donnent pour renforcer la réalité de certaines réalités qu'ils ont institutionnellement construites à travers le temps. Cette observation nous permet de soulever, je crois, deux questions (méta)didactiques très sensibles, et que je trouve même redoutables.

9.

Nos tâches de didacticiennes et de didacticiens reviennent-elles à favoriser le renforcement, et donc la reproduction de réalités prédécoupées, dans les possibles, par d'autres institutions?

A partir de quelle institution faisons-nous de la didactique?

A ces questions, je crois que plusieurs réponses sont possibles, et également légitimes. Je me suis fait une opinion, que je vous partagerai plus tard, mais je reconnais déjà sans condition qu'elle est égale à n'importe quelle autre opinion qui concerne, au fond, le « pourquoi » et le « pour qui » nous faisons de la didactique.

10.

Ceci m'amène à un autre aspect du nœud dont je cherche à décrire des cohérences, des tensions, des solidarités et des frictions, et qui concerne l'autonomie de la didactique des disciplines. Cette autonomie n'aurait pu s'obtenir, et ne pourrait se conserver sans un processus d'*émancipation* dont il faut noter qu'il répond lui-même à des besoins de type épistémologique. J'aurais voulu partager avec vous une problématisation un peu approfondie de la notion d'émancipation, parce qu'elle est tout à fait épineuse. Faute de temps, et pour essayer d'alléger un peu cet exposé, il me faut y renoncer.

11.

Je précise donc simplement, par économie et non sans frustration, que je prendrai le terme d'« émancipation » à peu près dans le sens que lui donne tout dictionnaire :

L'émancipation, c'est l'action de se dégager d'une autorité, d'un état de tutelle, d'une domination.

12.

Bien que constamment en rapport avec une demande sociale, la didactique, au cours de son processus de disciplinarisation, s'est donc engagée dans un mouvement d'émancipation – ce dont certaines manières de penser, de dire et d'agir dans notre champ continuent à porter les traces. Revenant tous deux sur cet aspect de la disciplinarisation de leurs didactiques, Claire Margolinas (2005), une didacticienne des mathématiques, et Bertrand Daunay (2020), un didacticien du français, remarquent ainsi que leurs didactiques (mais cela vaut je crois pour toutes les didactiques) se sont rapidement construites en rupture avec l'applicationnisme. Dans le sens le plus général, cette tendance consiste à *appliquer* des savoirs ou des techniques élaborés en-dehors des systèmes scolaires, ce qui suppose que leur autorité, leurs prétentions à la validité seraient suffisantes pour transformer les conditions d'enseignement et d'apprentissage.

Rappelant l'échec de la réforme des mathématiques modernes dans les années 1970, Margolinas (2005) souligne que les didacticien·ne·s des mathématiques se sont rapidement mis à distance de l'innovation, et ont tenté de répondre à la nécessité d'une théorisation propre (à l'exemple de la *Théorie des situations didactiques* de Guy Brousseau, de la *Théorie de la transposition didactique* de Yves Chevallard, ou de la *Théorie des champs conceptuels* de Gérard Vergnaud). De son côté, Daunay (2020) apporte quelques précisions intéressantes. Il met en évidence que l'applicationnisme, en didactique du français, était lié à une triple dépendance :

1. Vis-à-vis des théories de référence des contenus d'enseignement (la linguistique en particulier).
2. Vis-à-vis de l'institution scolaire (à travers ses réseaux décisionnaires ou militants).
3. Vis-à-vis de la pratique de terrain « qu'il s'agissait souvent de transformer avant de vraiment la connaître » (Daunay, 2020).

La liste, ici, n'est pas exhaustive, puisque nos didactiques ont aussi eu à s'émanciper des disciplines contributrices ou constitutives des sciences de l'éducation, ainsi que de leurs épistémologies respectives, afin d'exister aussi bien scientifiquement qu'institutionnellement.

En ce qui concerne notre problématique, j'espère avoir illustré assez nettement que les didactiques ne sont pas moins concernées par l'autonomisation que ne l'est la sociologie. L'émancipation peut même être considérée comme une condition historique de la scientification de notre champ.

13.

Pour en venir aux enjeux didactiques de responsabilité et d'éthique, leurs liens me semblent assez aisément discernables. Cela dit, le terme d'« éthique » est moins fréquemment employé, en didactique, que ne l'est celui de « responsabilité ». Et parce que la responsabilité est assez communément définie en didactique, je passerai donc par elle pour tenter d'affiner, dans un deuxième temps, ce qui peut concerner la dimension éthique de la recherche didactique.

14.

Un emploi typique du terme de « responsabilité » peut être retrouvé, en didactique, dans les réflexions développées par Jean-Louis Martinand (2014). Ce dernier propose de considérer que le terme de « didactique » renvoie à différents espaces d'activités au sein desquels s'exerce une *responsabilité partagée vis-à-vis des contenus* d'enseignement et d'apprentissage (2014, p.360). Ces « contenus », je le note en passant, ont bien un « contenant ». Et ce contenant, je crois, est justement fourni par différentes formes d'institutions (l'institution scolaire, les disciplines, le langage, etc.). J'aimerais insister sur la dimension partagée de cette responsabilité, car elle dit, je crois, quelque chose du rapport que nous entretenons, à travers la recherche didactique, avec nos objets de recherche. Personnellement, je ne pense pas que nous soyons les porteurs d'une « vérité » institutionnelle qui pourrait s'étendre, se diffuser, voire régner normativement sur ce qui se passe dans les autres espaces. La recherche didactique, à mon sens, n'est pas dans une bonne position pour prescrire directement des contenus, ni même des pratiques de ces contenus. Il y aurait alors, pour ainsi dire, un risque de collusion. Elle n'est par ailleurs surtout pas en position de transformer des enseignants qui seraient « mauvais » en enseignants qui seraient « bons ». En revanche, en évitant soigneusement les postures prescriptives de toutes sortes, je crois également que nous pouvons contribuer, pour reformuler légèrement une autre expression de Joshua – tirée de son dialogue avec Lahire (Lahire et Joshua, 1999) – à *définir ou à décrire un espace des possibles pour penser les activités d'enseignement et d'apprentissage*. Or tenter de définir et de décrire des possibles à partir d'une organisation institutionnelle, tenter de décrire et de définir des possibles à partir de la didactique, peut-être est-ce déjà – un peu – reprendre le parti de l'émancipation ?

15.

Pour en revenir à la définition de Martinand (2014), il peut ainsi être admis, à sa suite, que les didacticien·ne·s endossent, avec d'autres, une responsabilité partagée vis-à-vis des contenus. Cela dit, à y regarder de plus près, je crois que cette définition peut gagner en justesse si on l'étend. Et je pense également que cette extension va nous permettre de cerner plus exactement quelques enjeux éthiques qui concernent la didactique.

16.

La raison en est très simple. Si l'on considère avec Maria Louisa Schubauer-Leoni (1998) que :

« Poser l'existence d'un système didactique ternaire, par opposition au modèle duel de la pédagogie et de la psychologie de l'éducation, [me] paraît constituer un des actes fondateurs de la didactique des disciplines. » (p. 274)

C'est donc que la responsabilité que nous avons en partage porte non seulement sur les contenus, mais plus largement sur ce qui peut se passer, très concrètement, à l'intérieur des systèmes didactiques.

17.

Pour décrire globalement ce qui peut se passer dans les systèmes didactiques, il est possible d'interroger alors, comme le fait Bernard Schneuwly (2009), ce qui constitue l'objet du travail de l'enseignant. Selon lui :

« L'objet du travail de l'enseignant sont les modes de penser, de parler et d'agir des élèves, une sorte de matériau psychique qu'il s'agit de transformer dans le sens des finalités assignées par le système scolaire » (p.32)

Schneuwly ne manque pas non plus de relever que l'enseignant ne peut transformer directement l'objet de son travail. Tout ce qu'il peut faire, c'est mettre en place des conditions – institutionnelles – pour que les élèves se transforment eux-mêmes. Pour le dire cette fois dans les termes de Jean-Paul Bronckart (2004), les enseignantes et les enseignants mettent exactement en œuvre des « processus de médiation formative » (p.99) qui ont ceci de particulier qu'ils impliquent ni plus ni moins, je le souligne en le reformulant, que la transformation des manières de voir, de sentir, de penser, de dire et d'agir des individus. Il serait, je crois, difficile de trouver quelque chose qui relèverait davantage d'une question éthique – et c'est l'occasion pour moi de définir enfin ce que j'ai désigné implicitement, jusque-là, par le terme d'« éthique ».

18.

Si cette précaution m'apparaît nécessaire, c'est que le terme d'« éthique » peut renvoyer à des définitions différentes, à travers l'histoire de la philosophie aussi bien qu'à travers les significations qu'on lui donne, couramment, dans la vie quotidienne.

19.

Une façon possible de définir l'éthique peut ainsi consister à la distinguer¹ :

- De la *loi* (qui édicte les mêmes droits et interdits pour toutes et tous).
- De la *déontologie* (qui explicite les ensembles de comportements exigés pour des groupes professionnels, au sein d'espaces institutionnels spécialisés).
- De la *morale* (alors comprise comme un ensemble de normes et de valeurs à tonalité prescriptive).

La distinction entre *morale* et *éthique* est particulièrement discutable, et problématique. Leurs étymologies latine et grecque nous apprennent qu'elles ont toutes deux quelque chose à voir avec les « mœurs » (au sens d'habitudes de vie, de coutumes). Néanmoins, des arguments existent pour les différencier. Dans une perspective spinozienne, on peut ainsi admettre que :

¹ Cette façon générale – et discutable – de situer l'éthique m'est inspirée par des lectures de Deleuze (2003), Obin (2014), Prairat (2009) et Searle (2005).

- La *morale* établit le « bien » et le « mal ».
- Tandis que l'*éthique* questionne plutôt le « bon » et le « mauvais » (pour un individu, ou pour un collectif).

20.

Sur cette base, présentée bien trop rapidement, je propose de considérer qu'une question éthique revêt les trois caractéristiques suivantes:

1. *Elle concerne des rapports (inter)individuels et (inter)collectifs.*
2. *Il n'existe pas de réponse toute faite pour la résoudre. Ni dans une science, ni dans une loi, ni dans une déontologie, ni dans une morale.*
3. *Elle porte sur le pouvoir d'agir d'un individu, d'un collectif.*
 - *Ce qui augmente le pouvoir d'agir est alors considérable comme « bon ».*
 - *Tandis que ce qui le diminue est considérable comme « mauvais ».*

21.

Au bas de la diapositive précédente, en petits caractères, j'ai glissé cette confidence :

(... et c'est pour cette raison que j'éprouve un scrupule à travailler en didactique.)

Le *scupulus* est un mot latin qui signifie « petit caillou dans la chaussure ». Dans mes activités de recherche en didactique, personnellement, et cela concerne également mes activités de formateur d'enseignants, j'éprouve fréquemment un inconfort similaire à un petit caillou dans ma chaussure. Est-ce que mes actions, en recherche et en formation, contribuent à augmenter le pouvoir d'agir d'autrui, ou est-ce que je contribue, malgré moi, à le diminuer tout en reproduisant des inégalités ? Il m'est impossible d'en avoir le cœur net. Mon scrupule, autrement dit, relève d'une *inquiétude éthique*.

22.

Sur la base de ces quelques réflexions, avant que nous ne passions à la seconde partie de cet exposé, je vous propose une reformulation de la responsabilité didactique initialement définie par Martinand (2014) :

Nous partageons, en didactique, une responsabilité (« scrupuleuse »?) vis-à-vis de processus de médiation formative rapportés à des contenus.

Ces processus contribuent à la transformation, par les « nouveaux-venus » eux-mêmes, de leurs propres manières de voir, de sentir, de penser, de dire et d'agir, en direction de finalités majoritairement définies par d'autres qu'eux.

Pour endosser éthiquement cette responsabilité dans la recherche didactique, nous gagnons à combiner « vigilance épistémologique » et autonomie vis-à-vis d'autres institutions.

23.

Maintenant que j'ai survolé quelques aspects de l'imbrication des enjeux d'autonomie, d'éthique et de responsabilité en didactique, je peux introduire la seconde partie de cette conférence. J'aimerais évoquer, pour avancer, une analogie récurrente que je trouve très parlante. Dans de nombreux textes, le champ scientifique de la didactique des disciplines est rapproché de celui de la médecine.

La première fois que je l'ai découverte, cette analogie m'a interpellé. Et aujourd'hui encore, je la trouve éclairante à plus d'un titre. Par exemple, elle permet :

- D'insister sur le fait que la didactique comme la médecine sont en rapport à une demande sociale, et qu'elles portent toutes deux sur des activités professionnelles qui ne se réduisent pas à appliquer des savoirs produits ailleurs à d'autres fins (Joshua, 1999).
- De noter que les chercheurs qui s'emploient à produire des savoirs sur les pratiques de la médecine ou de l'enseignement deviennent autre chose que des médecins, des enseignantes ou des enseignants à mesure que se développent leurs propres spécialisations (Joshua, 1994, p.101).

Cette analogie permet également de souligner, cette fois avec Bronckart (2001), que la didactique des disciplines, comme la médecine, doit effectuer deux démarches « dont la coexistence est réputée problématique » (p. 137) :

- D'une part, la didactique doit produire des savoirs sur les processus de médiation formative, tels que rapportés à des contenus.
- D'autre part, elle doit contribuer à l'intervention sur, et dans les systèmes éducatifs.

Un troisième type de rapprochement avéré entre didactique et médecine prend la forme du développement d'une approche « clinique » des activités didactiques. Comme permettent de le comprendre Maria-Louisa Schubauer-Leoni et Francia Leutenegger (2002) – en se référant notamment aux travaux que Michel Foucault consacre à la « Naissance de la clinique » (2021) –, on peut parler, en didactique, d'une « clinique de l'activité » parce que :

- Les enseignant·e·s et les élèves agissent *conjointement*, en classe, pour que les seconds transforment eux-mêmes leurs manières de voir, de sentir, de penser, de dire, et d'agir.
- Une partie de l'activité des enseignant·e·s – et par extension, une partie de l'activité de des didacticien·ne·s – consiste à repérer des traces des processus d'apprentissage qui sont au cœur de l'activité.

L'inscription des activités didactiques et médicales au sein d'un « paradigme indiciaire » (Ginzburg, 2012, p.218) revêt, à mon sens, une importance cruciale, si bien que je vais m'y arrêter quelques instants.

Chez les médecins, il s'agit de collecter des faisceaux d'indices ou de symptômes par l'intermédiaire des corps et des discours des patients (ou par l'intermédiaire, encore, des discours de leur entourage). Ces indications peuvent prendre des formes très différentes en fonction des affections, des malades et des blessés. Quand tout va pour le mieux, les indices et les symptômes, médiés par les savoirs médicaux de même que par ceux des patient·e·s, permettent de « remonter » à ce qu'il faut soigner. Ce mouvement, qui est de type interprétatif, est appuyé par l'histoire des cas approchants ainsi que par celle des preuves de traitements réussis (lesquelles sont collectées et documentées dans des bases de données, ce qui constitue l'un des principes de l'*evidence based practice* en médecine). C'est à peu près de cette manière – mais c'est ici un didacticien, et non un chercheur en médecine qui l'avance – que les médecins peuvent administrer des soins adaptés aussi bien aux patients qu'à leurs maladies ou blessures, ainsi qu'à l'état des savoirs de leur champ.

Chez les enseignantes et les enseignants – et par extension chez les didacticiennes et les didacticiens qui s'intéressent à ce qui se passe en classe – il s'agit également de recueillir des faisceaux d'indices. Une réponse à une question par un élève ou son absence, un geste ou une hésitation, un mot utilisé à bon escient, un terme confondu avec un autre constituent autant de traces visibles d'un processus psychique. Or pour remonter à ce dernier, et pour se faire une idée des transformations que l'on souhaiterait y être à l'œuvre, les traces en question doivent, elles aussi, être interprétées. Cette interprétation est une opération particulièrement complexe :

- En tant que *didactique*, elle doit être référée aux *relations systémiques* qu'entretiennent les contenus, les activités de l'enseignant·e, les activités des élèves, et les variables d'un *milieu* (lequel englobe les composantes précédentes, tout en dépendant également des tâches, consignes, outils matériels et sémiotiques qui structurent, contraignent, orientent les interactions, et qui ont leur propre histoire).
- L'analyse des traces semées par les processus psychiques des élèves au sein des situations didactiques dépend également de concepts spécialisés. Sans concepts spécialisés, il ne serait pas possible d'interpréter, entre autres, des erreurs ou des réponses « correctes » en tant que signes d'une capacité, d'un obstacle, d'un empêchement d'apprendre généré par une variable du milieu, ou encore en tant que signes d'un rapport au savoir lié à un agencement – cognitif, relationnel, culturel ou social – plus étendu.
- Comme c'est le cas de la médecine, les traces ou les indices laissés dans le flux de l'agir par ce que font les enseignant·e·s et les élèves peuvent par ailleurs se manifester d'une multitude de manières. Il est ainsi tout aussi délicat de les repérer et de les interpréter que d'apporter, en classe, les régulations adéquates, ou les contenus pertinents au bon moment. Par extension il n'est pas non plus aisé, pour une didacticienne ou un didacticien, de décrire et de comprendre exactement ce qui se passe à tel ou tel moment d'une situation d'apprentissage (bien que nous ayons l'avantage notable de pouvoir prendre tout notre temps pour produire nos analyses).
- A ceci s'ajoute le fait que l'objet que l'on suit à la trace, c'est-à-dire l'apprentissage, est un objet extrêmement réactif et glissant, relativement instable, et fuyant. Face à une copie d'élève, l'enseignant ou le didacticien peuvent être pris d'un doute. Ce qui apparaît sur la feuille est-il le signe d'un savoir, d'un obstacle, d'un empêchement? Pour tenter de réduire l'incertitude, on peut alors demander à l'élève: qu'as-tu fait, ici, qu'as-tu écrit, comment es-tu parvenu à cela? Mais à travers ces questions, l'élève est déjà susceptible de transformer ce qu'il « savait » au moment de son action : par le simple fait tout d'abord que les questions qu'il reçoit orientent son attention ; par le fait, ensuite, qu'elles incitent l'élève à transformer sa propre action passée en discours. Lorsque l'élève répond, l'objet que les questions cherchaient à cerner – et qui relève, en gros, d'un rapport ponctuel entre ce qu'il savait et ce qu'il ne savait pas – est ainsi tout à fait susceptible de s'être déjà déplacé sous l'impulsion même du questionnement : il peut s'être transformé en quelque chose d'autre que ce que l'on tentait de cerner.

En somme, les activités des enseignant·e·s, de même que celles des didacticien·ne·s qui s'intéressent à ce qui se passe en classe, consistent pour bonne part à *construire herméneutiquement des réalités* en produisant des significations à partir de traces laissées par des activités. Et cette construction faite de signes, comme toute interprétation, est incertaine. Aussi, lorsque Yves Chevallard (1992) avance qu'« on peut rêver de connaissance sûre », mais qu'« il n'y a pas, en revanche, de chemin d'accès totalement sûr à la connaissance. » (p.80), je suis convaincu pour ma part que cette observation vaut non seulement pour le travail effectué

en classe, mais aussi, d'une façon analogue (c'est-à-dire non identique), pour la recherche didactique.

25.

J'en viens au risque de s'en tenir à des évidences culturelles en didactique. Cette thématique va me permettre d'approcher certaines des tensions qui me semblent parcourir concrètement la recherche didactique, mais aussi d'explicitier et d'étayer mon propre positionnement – que je me suis jusque-là confortablement contenté d'esquisser.

26.

Pour montrer qu'il existe un risque éthique à s'en tenir à des évidences culturelles, mais aussi un problème épistémologique à le faire, et pour illustrer que s'appuyer sur des *évidences culturelles* peut ouvrir la porte à une perte d'autonomie de la didactique, je vais recourir à un article récent de Gérard Sensevy (2022). Les critiques que je m'apprête à formuler ne sauraient, évidemment, remettre en cause l'importance des contributions à la didactique comparée que lui doit notre champ. Au contraire, c'est bien par la discussion d'argumentations savantes, étayées et cohérentes (notamment), que nous pouvons peu à peu progresser – et c'est à une discussion de ce type que j'aimerais contribuer.

Le temps qui me reste aujourd'hui étant limité, je ne peux malheureusement rendre compte de la réflexion approfondie que Sensevy développe dans ce texte au sujet du transfert, depuis la médecine vers la didactique, de *l'evidence based practice* et de la *practice based evidence*. J'ai évoqué la première un peu plus tôt dans mon exposé. Quant à la seconde, elle consiste, dans les grandes lignes et comme son nom l'indique, à baser non plus des pratiques sur des preuves scientifiques (en large part statistiques), mais à l'inverse, à fonder des « preuves » sur la pratique – en l'occurrence, sur la pratique culturelle.

Je pense rester fidèle au propos de Sensevy en relayant qu'il explore en somme, avec cet article, la possibilité de travailler en didactique avec des « preuves culturelles basées sur la pratique », dans la mesure où, selon lui, la vie pratique produirait « d'elle-même » des « évidences », de la « certitude » (p.149). Pour l'illustrer, il convoque le petit récit que voici.

27.

« Un maître de théâtre No et son élève séjournent dans une auberge. Les cloisons sont fines, et tout à coup les deux hommes entendent un chant No s'élever d'une chambre voisine. Le maître dit à son élève : « tu vas voir, je vais chanter, et celui qui chante va s'arrêter ». C'est ce qu'il fait, ce qu'il a prévu arrive.

Un peu plus tard, le maître et l'élève entendent un autre chant, qui s'élève d'une autre chambre. L'élève dit au maître : « faites-le taire, comme vous avez fait taire le premier ». Le maître répond : « non, impossible ». L'élève insiste. Le maître continue à refuser, et s'explique : « non, impossible. Le premier que j'ai fait taire était un bon chanteur de No, il a apprécié mon chant, et s'est tu en signe de reconnaissance. Le second est un débutant : il ne va pas comprendre, il va hurler pour couvrir ma voix. Laissons-le chanter ». (Sensevy, 2022, p.150)

28.

A partir d'une interprétation de cette petite histoire, tel que je comprends son propos, Gérard Sensevy (2022, p.150) induit des conséquences qui sont, je crois, tout à fait contestables.

En le suivant, une « épistémologie des preuves culturelles » supposerait d'entrer dans le « paradigme du connaisseur pratique et de l'exemple », dont l'interaction entre le maître et le premier chanteur fournirait un « exemple exemplaire ». Ce qui me semble poser un problème, ici, c'est qu'en procédant de la sorte, c'est à vrai dire dans *le paradigme du maître lui-même* que nous entrerions. Mais cette façon de dire n'est pas celle de Sensevy. Ses propres termes, les voici (je souligne) :

« (...) le maître et le premier chanteur, celui qui reconnaît le talent du maître, disposent d'un arrière-plan commun, sans doute faits d'exemples emblématiques (...). Même s'ils ne sont pas également connaisseurs de la pratique, ils en partagent un essentiel : à des niveaux différents ils peuvent jouer le même jeu. Le second chanteur, lui, pratique en apparence la même activité, il chante du No, ou du moins il croit le faire, mais il est encore loin de la connaissance, et donc de la reconnaissance.» (p.150)

29.

En prenant le contre-pied de cette interprétation, je vais maintenant démontrer pourquoi il est au contraire risqué de s'en tenir aux « évidences culturelles » en didactique. La lecture que je propose du même récit tient en trois points, et ces trois points dépendent tous :

- du fait que cette petite histoire accorde, à l'entendre mieux, une place prépondérante à la voix du maître ;
 - et du fait qu'elle est focalisée, à y regarder de plus près, sur son propre point de vue.
1. Les autres voix ou points de vue possibles sont :
 - Littéralement passés sous silence (1^{er} chanteur).
 - Réfutés sans démonstration (élève).
 - Disqualifiés (2^{ème} chanteur).
 2. Il existe dans ce texte un phénomène d'*attribution d'une capacité par interprétation* : l'arrêt du chant du 1^{er} chanteur, que le maître interprète de façon complaisante comme un signe de « reconnaissance », pourrait tout aussi bien signifier :
 - que le 1^{er} chanteur a appris à se soumettre à une domination;
 - qu'il préfère tactiquement ne pas entrer en conflit avec un malappris;
 - ∞.
 3. Il existe enfin dans ce texte un phénomène d'*attribution d'incapacité par projection* : ce que le maître projette sur le 2^{ème} chanteur (qu'il évalue lui-même comme « débutant ») et qu'il interprète dans un second temps de façon condescendante comme un signe d'incapacité :
 - pourrait ne pas se réaliser (les 1^{er} et 2^{ème} chanteurs se taieraient pour les mêmes motifs alternatifs que j'ai imaginés plus tôt) ;
 - pourrait se réaliser, mais signifier que le 2^{ème} chanteur :
 - souhaite simplement chanter ;
 - estime que les chanteurs de No sont tous fondamentalement égaux vis-à-vis de la pratique considérée ;
 - ∞.

30.

En conclusion, l'institution à travers laquelle l'historiette du No est commentée dans le récit puis reprise dans les commentaires de Sensevy n'est autre que celle dont le maître est à la

tête. Bien que d'autres réalités soient plausibles à partir des données de la même situation, des mondes différents, tout aussi possibles, sont tus, réfutés sans démonstration, disqualifiés à priori : tous sont rejetés.

31.

A mon sens, l'interprétation livrée par Sensevy ne place pas suffisamment à distance le point de vue du maître. Ce faisant, le discours du savant s'en vient renforcer celui du maître en tant que réalité. Or je doute fortement qu'une pratique culturelle puisse produire « d'elle-même » des « évidences », de la « certitude » (Sensevy, 2022, p.149). Pour ma part, je préfère penser plus prudemment avec Chantal Amade-Escot (2019), didacticienne de l'EPS, qu'il existe un « risque de tenir la réalité pour sûre » (Ginzburg, 2001, p.36), et que l'action du chercheur en didactique « est à proprement parler une action autre » (Amade-Escot, 2019, p.12) que celle du maître, autre que celle de l'expert de la pratique sociale de référence, autre que celle du spécialiste de la discipline. Il me semble ainsi crucial, même si nous travaillons en rapport à des contenus, de « porter un regard critique sur la réalité sans être submergé par elle », notamment parce que, comme l'explique clairement Boltanski (2009), derrière chaque « réalité » se trouve une institution qu'il s'agit davantage de décrire, à mon sens, que de reproduire *dans* et *par* la recherche didactique.

32.

Tout ceci nous renvoie je crois au problème fondamental de l'arbitraire des savoirs dans leurs rapports aux institutions, qui a été remarquablement résumé par Yves Chevallard (1994). Celui-ci énonce comme suit la « question des savoirs » :

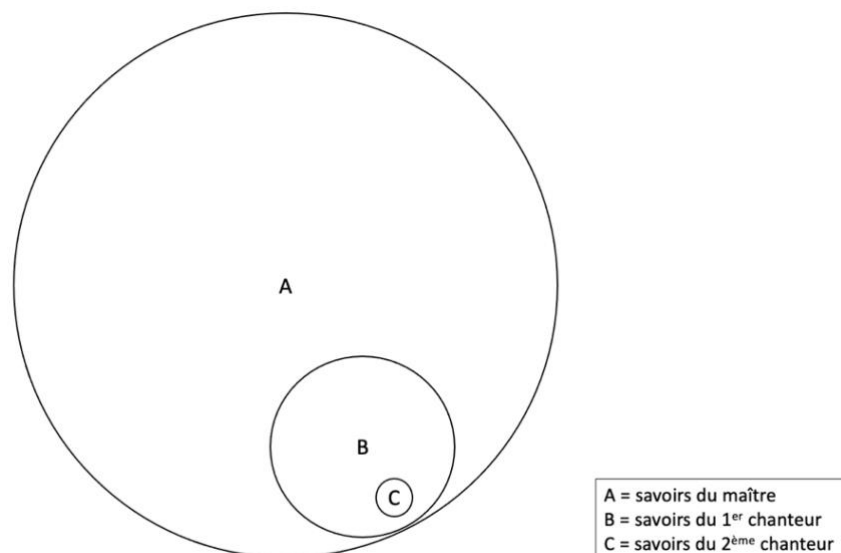
« (...) pour s'y connaître dans la pratique considérée, *y a-t-il quelque chose à savoir ?*
Ou, pour nous rapprocher du langage de la théorie : l'exercice réussi de cette pratique suppose-t-il *des savoirs*, des savoirs *pertinents* au regard de la pratique sociale considérée ?

On ne saurait attendre ici de réponse « objective » qui, en quelque sorte, transcende les institutions et leurs sujets. *Toute réponse à la question des savoirs est nécessairement polémique et dépend de l'institution depuis laquelle elle se formule.* » (p.172)

A sa suite, la question que je cherche à travailler aujourd'hui est donc bien celle des *savoirs de la didactique*, de ses positionnements, de ses interprétations, de ses rapports aux maîtres, aux experts, aux apprenants ou aux « ignorants ».

33.

Il est possible de schématiser ce qui se passe quand on répond à la question des savoirs en prenant pour référence principale l'institution de référence – ici, la pratique du No incarnée par le maître. Imaginons que les connaissances des trois chanteurs soient quantifiables, mesurables. Admettons ensuite, arbitrairement, que les connaissances du maître sont 3 fois supérieures à celles de celui qui reconnaît son talent, et 15 fois supérieures à celles du novice.



A première vue – et « à première vue » vaut le plus souvent pour « dans la perspective la plus évidente », c'est-à-dire, *dans la perspective de ce qui prend le plus de place, de ce qui est le plus visible, le plus valorisé* – les connaissances de A englobent celles de B qui englobent à leur tour celles de C. Cette réalité est certes *attestable*, mais cela ne veut pas dire qu'elle soit *incontestable*. Car cette réalité n'est réalisée qu'en tant qu'elle est créée par un point de vue, lui-même incarné dans un individu parlant au nom d'une institution. Et dans notre cas, l'institution qui permet de type de classement hiérarchique n'est autre que celle dont le maître est à la tête.

34.

Ces quelques réflexions m'amènent à formuler une *remarque critique didactique* à partir de l'analyse que Sensevy propose de l'historiette du No. Parce que la description, en didactique, est nécessairement interprétative, en fonction du cadre herméneutique choisi, les didacticien·ne·s sont susceptibles de reproduire, *sous le langage de descriptions*, l'arbitraire du savoir, celui de sa sélection, ainsi que les rapports de pouvoir portés et légitimés par une institution.

A mon sens, ce phénomène de « naturalisation » est corrélatif d'une « désautonomisation » de la didactique, et soulève des problèmes éthiques lorsqu'il engage une disqualification, une diminution du pouvoir d'agir d'individus ou de collectifs. Dans cette perspective, il me semble donc que c'est sous l'effet de la « naturalisation » d'une pratique culturelle, elle-même corrélatrice d'une désautonomisation de la didactique, que Sensevy (2022, p.150) peut assumer, en faisant sienne la parole du maître, que le débutant ne pratique *qu'en apparence* la même activité, ou encore, qu'il *croit seulement* chanter du No.

35.

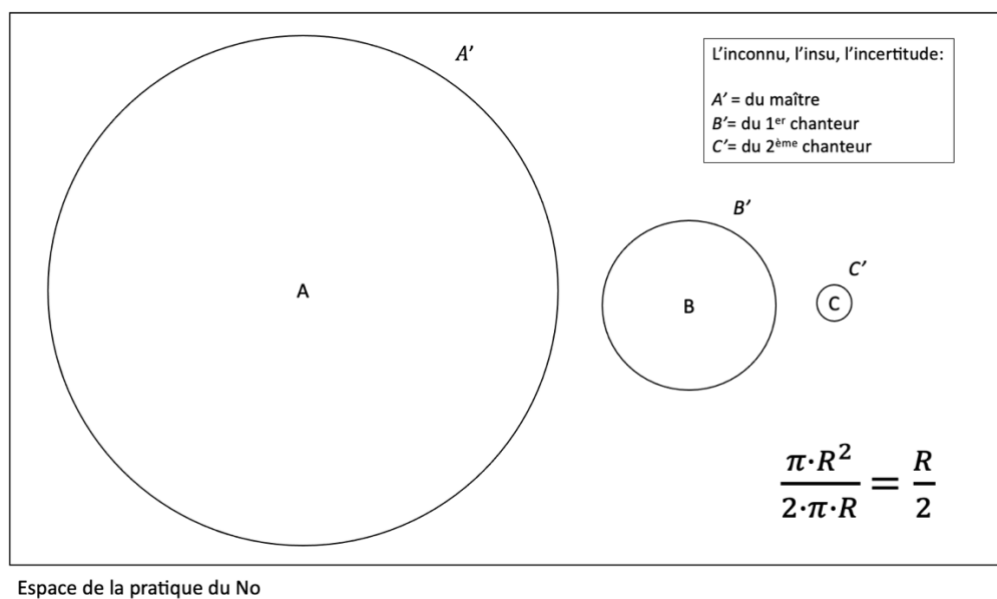
La question doit alors être reposée: existerait-il une institution à partir de laquelle il est possible d'affirmer que le maître, son élève, et les deux autres chanteurs ont quelque chose en commun, non pas dans l'abstrait, mais au regard de la pratique du chant du No ? Existerait-il une institution qui, face à la question des savoirs, les mettrait sur un pied d'égalité?

Cette institution, je crois, c'est la didactique – à tout le moins, telle que j'ai appris à l'entendre et à la voir.

36.

Car la didactique, précisément grâce à son autonomie, à sa rigueur épistémologique, et par la prise en compte des implications éthiques des rapports aux savoirs, permet de mettre à distance les discours de maîtrise, les certitudes, et peut considérer de la sorte une pluralité de points de vue.

Complémentaire à la question des savoirs, la didactique permet notamment de poser la question, non moins fondamentale, de l'inconnu, de l'insu, de l'ignorance ou de l'incertitude. *Car si le Maître et le débutant sont fondamentalement égaux, c'est bien du point de vue du rapport entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils ignorent encore.* Avec toutes les limites que comportent les tentatives de modéliser mathématiquement des faits psychiques et sociaux, il pourrait même y avoir ici de quoi formaliser une constante :



Si les connaissances de A, B et C sont représentables par les aires de trois disques, c'est donc que leurs zones de contact respectives avec l'ignorance sont des périmètres. Sur cette base, le rapport entre le savoir et l'ignorance correspond au rapport entre l'aire et le périmètre. De cette façon, ce rapport apparaît comme une constante à progression linéaire (R/2). Ceci illustre également, tout en la rendant peut-être plus compliqués qu'il ne serait nécessaire, une très vieille et très simple idée : plus nous nous y connaissons dans un domaine, et plus notre propre zone de contact avec l'ignorance augmente.

Je me risque donc à affirmer que c'est la prise en compte du rapport entre le connu et l'inconnu, entre le « su » et l'« insu » qui est susceptible de fonder une égalité dans le rapport au savoir, et ce, pour chaque espace de pratique considéré. Ce que j'aimerais bien souligner, ici, c'est que la didactique ne peut se penser, du point de vue de l'égalité fondamentale en question, en se bornant à prendre en compte les espaces délimités et apparemment assurés des savoirs. L'ignorance, l'incertitude, et l'inquiétude me semblent au moins aussi importants.

37.

Je suis passé trop rapidement, plus tôt, sur la question de l'émancipation. Le philosophe Jacques Rancière (2009) a sur cette thématique un discours que je trouve interpellant. Pour lui:

« Il y a effectivement dans le mouvement d'émancipation sociale une double possibilité depuis le départ: ou bien on pense l'émancipation comme fondée sur la capacité de n'importe qui, donc fondée sur toutes ces formes de transformation des formes de l'expérience (...), ou bien on part des incapacités. » (p.630)

38.

Et encore :

« Ou bien on part de l'inégalité ou bien on part de l'égalité. Le pédagogue ordinaire, pas simplement au sens du prof, mais aussi au sens du pédagogue politique (...) qui veut lui faire prendre conscience, part toujours de l'inégalité. La logique habituelle de la pédagogie, c'est de dire : « On commence avec des petits enfants qui ne savent encore rien, des gens du peuple qui sont pleins de préjugés et ne savent pas voir ce qui est en face d'eux, et puis on va petit à petit, progressivement, en bon ordre, les amener de leur situation d'inégalité vers une situation d'égalité. » Mais bien sûr, dans la mesure où le pédagogue est toujours celui qui organise le voyage de l'inégalité vers l'égalité, l'inégalité se reproduit indéfiniment dans le mécanisme même qui prétend l'abolir. La reproduction des inégalités devient la vérification interminable de la même inégalité. » (Rancière, 2009, p.623)

J'ai l'impression pour ma part que, sur ce point au moins, Jacques Rancière a raison. Et j'espère avoir pu esquisser aujourd'hui, grâce aux travaux d'autres didacticien·nes, et en dialoguant voire en débattant *in absentia* avec eux, qu'il existe un *point de vue* didactique :

- qui permet précisément de partir de l'égalité,
- qui n'omet pas pour autant les rapports aux savoirs,
- et qui peut contribuer, de ce fait, à ne pas reproduire des inégalités, des rapports de pouvoir, *sous le langage de descriptions*.

39.

C'est ainsi que je tente d'explorer depuis quelques temps la mise en tension de l'institution et de l'émancipation au sein de la didactique des disciplines. Ce n'étaient là que certains aspects de mes premiers tâtonnements. Il me reste beaucoup à creuser. Mais j'espère être parvenu à vous montrer pourquoi je souhaite prendre en compte, en plus des liens entre l'institution et l'émancipation, l'entrelacement de l'*incertitude épistémologique* et de l'*inquiétude éthique* qui me semble s'y manifester. Peut-être y a-t-il quelque chose, ici, qui touche à une *généricité propre à notre discipline scientifique* ?

Bibliographie :

- Amade-Escot, C. (2019). Poursuive la réflexion... à propos du texte de Francine Cicurel. *Éducation & didactique*, 1, 123-125.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard « NRF Essais ».
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. Dans J. Friedrich & J.-M Baudouin (Eds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck. 33-154

- Bronckart, J. P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, (1), 98-108.
- Brousseau, G. (2012). Des dispositifs piagétien... aux situations didactiques. *Éducation et didactique*, 6-2, 103-129.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires: Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 59-119.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*. 12 :1, 73-112.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans G. Arzac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand & A. Tiberghien, (Eds.). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 83-122.
- Daunay, B. (2020). Entre dialogue et contraintes: interroger les liens entre divers champs de réalisation de la didactique. *Transpositio*, 2. [en ligne]
- Deleuze, G. (2003). *Spinoza : philosophie pratique*. Paris: Éditions de minuit.
- Doussot, S. (2022). Quelques conditions à la pertinence pratique des recherches didactiques. *Éducation & didactique*, 16, 159-165.
- Foucault, M. (2021). Naissance de la clinique. Paris : PUF.
- Ginzburg, C. (2001). *A distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : Gallimard.
- Ginzburg, C. (2012). Mythes emblèmes traces. Lagrasse : Éditions Verdier.
- Joshua, S. (1994). La didactique des sciences et des mathématiques: une praxéologie ou un modèle théorique? Dans *Proceedings of l'AFIRSE congress: Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives*, Aix-en-Provence, Département des sciences de l'éducation, Université de Provence. 101-108.
- Johsua S. (1998). Des savoirs et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris : PUF, 79-97.
- Lahire, B. & Johsua, S. (1999). Pour une didactique sociologique : Entretien avec Samuel Joshua. *Éducation et Sociétés*, 4, 29-56.
- Losego, P. (2014). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (188), 5-12.
- Margolinas, C. (2005). Essai de généalogie en didactique des mathématiques. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(3), 343-360.
- Martinand, J. L. (2006). Didactique et didactiques. Esquisse problématique. Dans J. Beillerot & N. Mosconi (Dir.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. 353-367. Paris : Dunod.
- Obin, J. (2014). L'enseignement, l'éducation et la pédagogie. *Administration & Éducation*, 142, 23-28.
- Prairat, E. (2009). Vers une déontologie de l'enseignement. *Éducation & didactique*, 2, 113-131.
- Rancière, J. (2009). Critique de la critique du "spectacle". Dans J. Rancière. *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretien*. Paris: Amsterdam, 619-636.
- Searle, J. R. (2005). What is an institution? *Journal of institutional economics*, 1(1), 1-22.
- Sensevy, G. (2022). Vers une épistémologie des preuves culturelles. *Éducation et didactique*, (16-2), 145-164.
- Schneuwly, B. (2014). Didactique: construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique*, 8(8-1), 13-22.
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. Dans B. Schneuwly & J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses universitaires de Rennes. 29-43.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1998). Les Journées de Cartigny vues par une didacticienne des mathématiques. Dans J. Dolz & J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et*

- enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1^{er} mars 1997)*. Berne : Peter Lang. 273-283.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique / expérimentale du didactique « ordinaire. Dans F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Collection Raisons Educatives. Bruxelles: De Boeck. 227-251.
- Vuillet, Y. (2017). *À la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire*. Thèse en sciences de l'éducation: université de Genève.