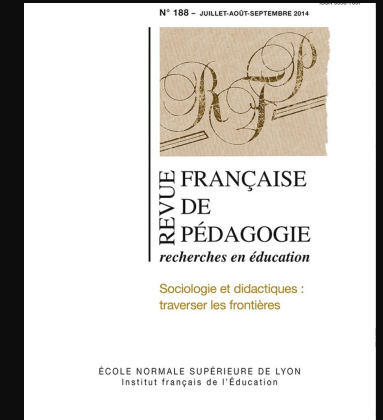


Les activités didactiques, entre institution et émancipation

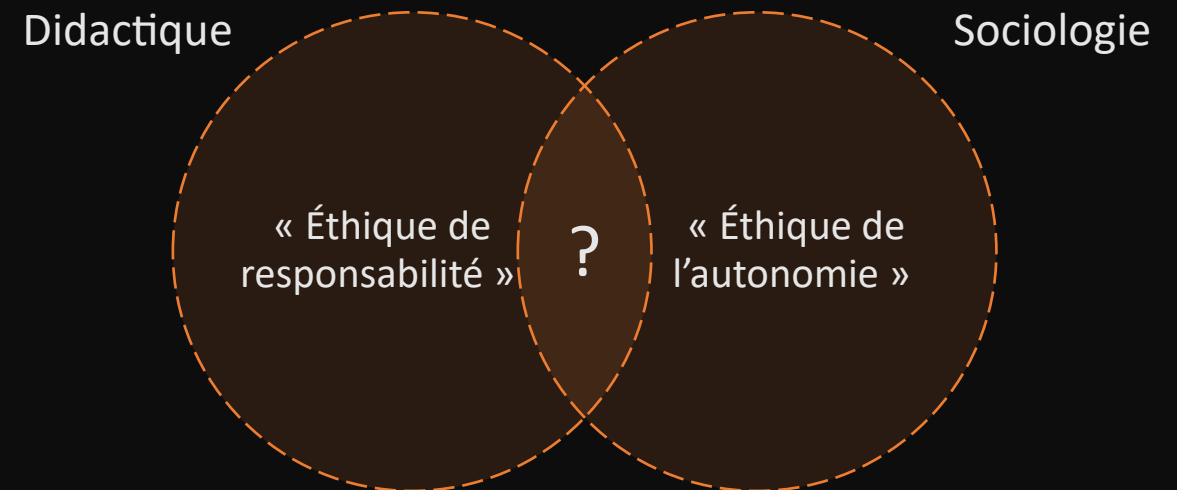
Yann Vuillet (HEP-VS)

JJC – ARCD, Juin 2023

« 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)



Losego (2014).
Rapprocher la sociologie et les didactiques.



Autonomie



Éthique

Épistémologie

Responsabilité

Demande sociale:

- Comment former un public de plus en plus important?

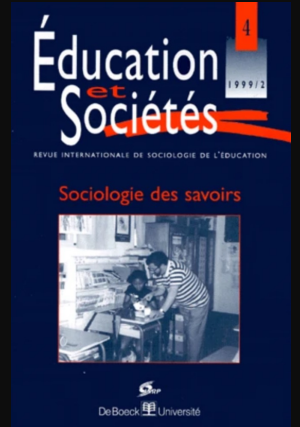


Traduction / reformulation



Questions didactiques:

- 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 un enseignement et un apprentissage comme effectifs?



Lahire & Joshua (1999).
Pour une didactique sociologique

« Il faut alors mettre à distance les discours ordinaires sur le sujet, les semi-théories qui circulent spontanément dans les milieux savants et ne répondre à certaines questions qu'une fois qu'elles ont été retravaillées, recomposées, reformulées. C'est dans leur capacité effective à retraduire les questions sociales et politiques qu'on leur pose (ou leur impose) que les sciences du monde social prouvent leur force et leur vitalité scientifique. » (p.36)

Aspects sociohistoriques de l'hétéronomie des didactiques

	XIX ^e			XX ^e			XX ^e
	Début	Jusqu'au milieu	Depuis le milieu	Années 50	Années 70	Années 90	2000-2022
Enseignement	Dévolu aux religieux		Instruction publique				
			« Massification » scolaire & extension durée d'études				
Formation des ens.			Écoles normales			Tertiarisation de la formation	
				« Professionnalisation »		« Professionnalité », « réflexivité » ; « compétences »	
Disciplines académiques	Institutionnalisation progressive des disciplines académiques <ul style="list-style-type: none">Sciences naturelles → sciences sociales1^{er} institut des Sciences de l'éducation: 1912			Émergence & développement des didactiques disciplinaires francophones			
Discipline(s) scolaires	« Police des établissements » (Chervel, 1988)				-Didactique des langues étrangères (1972) -Didactique des mathématiques (1974) -Didactique des sciences (début années 1980) -Didactique de l'éducation physique et sportive (début années 1980) -Didactique du français langue première (premier congrès en 1986) -Didactique des sciences sociales (1990) -Didactique comparée (2002)		
			« Gymnastique intellectuelle », puis équivalent des matières scolaires (début XX ^e)				
Didactique	« Didactique générale », tendance techniciste et applicationniste			(Schneuwly, 2014)			

Autonomie

Éthique

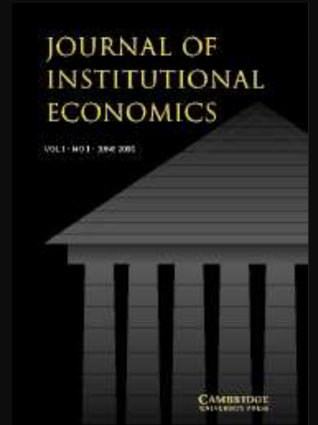


Épistémologie

Institution → responsabilité

«Un fait institutionnel est tout fait qui a la structure logique X compte comme Y dans C, où le terme Y assigne une fonction de statut **et (...) la fonction de statut porte une déontologie.**»

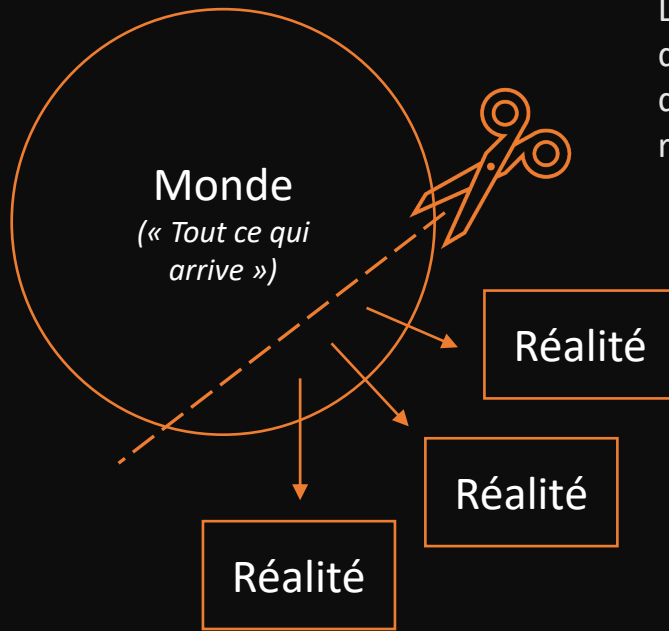
« Les institutions humaines sont avant tout habilitantes, parce qu'elles créent du pouvoir, mais c'est un type particulier de pouvoir. **C'est le pouvoir marqué par des termes tels que : droits, devoirs, obligations, autorisations, permissions, habilitations, exigences et certifications. J'appelle tous ces pouvoirs déontiques.**»



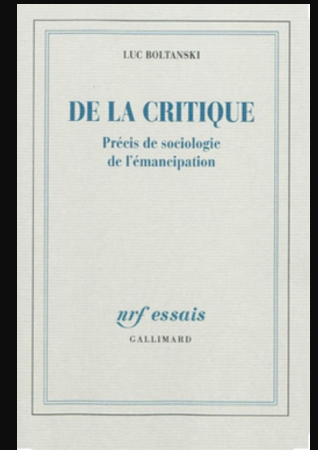
Searle (2005).
What is an institution?

« La langue comme institution sociale fondamentale. »

(Ma traduction)



Les institutions opèrent des découpes dans les possibles du monde afin de créer des réalités.

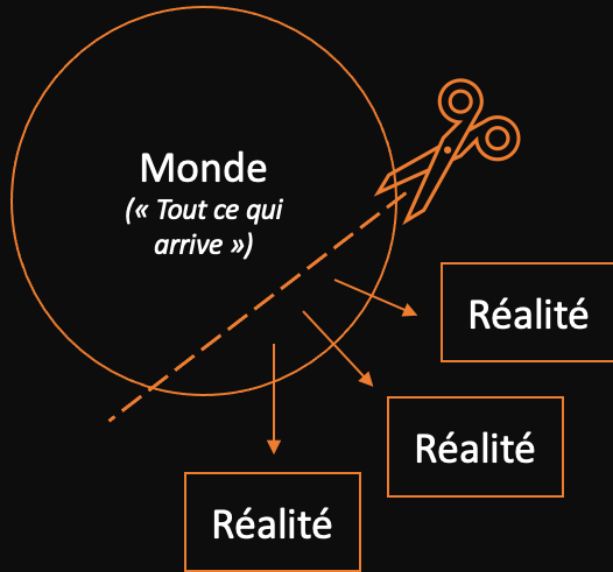


Boltanski (2009).
De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation

« 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)

« Contradiction herméneutique » (p.130) : cet « être sans corps », pour construire une réalité, doit s'incarner dans des individus, et donc dans des *points de vue*.

« (...) *la réalité de la réalité* [d'une institution] doit sans arrêt se trouver renforcée pour perdurer » (p.65)



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?

Émancipation → autonomie

Éthique



Épistémologie

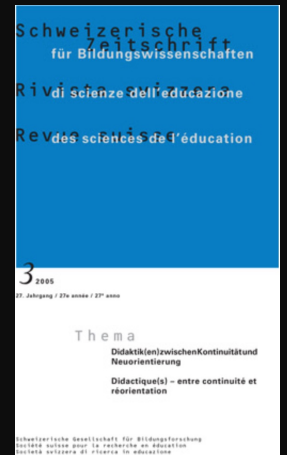
Institution → responsabilité

Emancipation:

Action de se dégager d'une autorité, d'un état de tutelle, d'une domination.

Aspects historico-scientifiques de l'émancipation des didactiques

- Rupture avec l'applicationnisme (**échec réforme mathématiques modernes années 1970**).
- Rupture avec l'innovation / intervention directe.
- **Nécessité d'une théorisation propre.** (p.344-345)



Margolinas (2005).
Essai de généalogie en didactique des mathématiques.

« Libération d'un paradigme applicationniste » lié à une triple dépendance vis-à-vis :

1. Des théories de référence des contenus d'enseignement (**linguistique en particulier**).
2. De l'institution scolaire (**réseaux décisionnaires ou militants**).
3. Des pratiques de terrain « **qu'il s'agissait souvent de transformer avant de vraiment la connaître** ».



Daunay (2020).
Entre dialogue et contraintes : interroger les liens entre divers champs de réalisation de la didactique

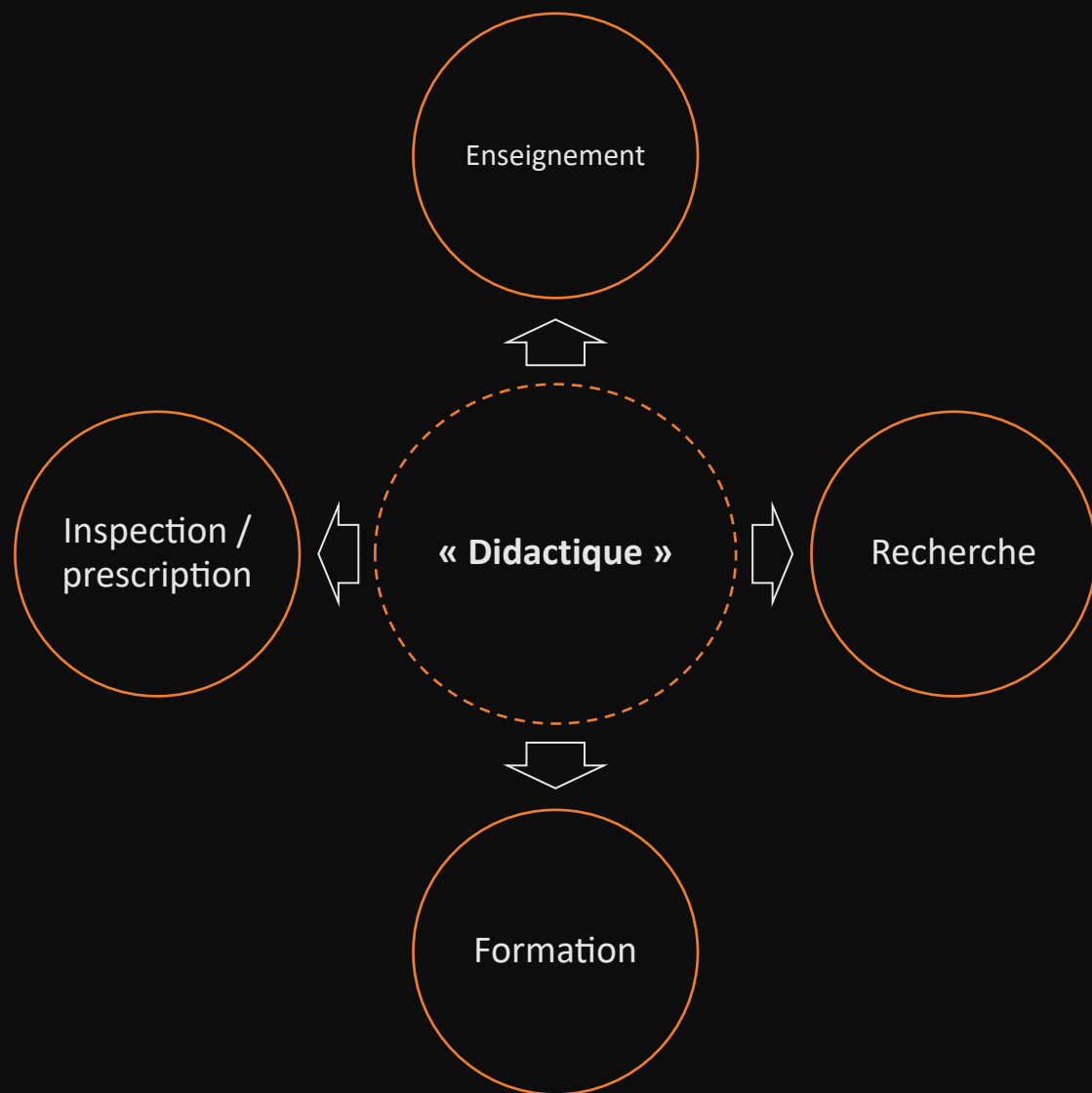
Émancipation → autonomie

Éthique



Épistémologie

Institution → responsabilité

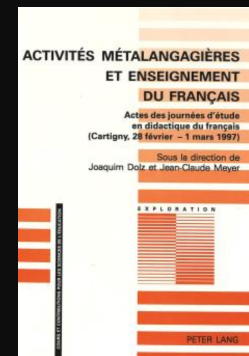


Martinand (2014).
Didactique et didactiques, esquisse problématique.

« En commun, les acteurs de ces différentes activités peuvent revendiquer une même posture de «responsabilité» par rapport aux contenus enseignés : une telle posture requiert une maîtrise d'une discipline qui permet la compétence éducative (...). Au-delà, des orientations opposées différencient ces acteurs : orientation normative (en particulier pour les inspecteurs), orientation «pragmatique » (pour les enseignants), orientation «critique et prospective » des innovateurs. Les formateurs didacticiens doivent combiner tour à tour ces trois orientations; les chercheurs se positionnent avant tout selon la troisième (production de données objectives et interprétées, exploration de possibles évalués).» (p.360)

Une responsabilité partagée
vis-à-vis de contenus ...

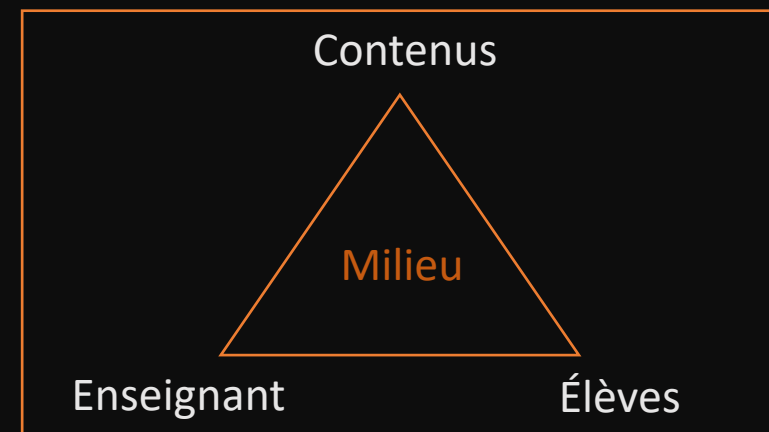
Uniquement?



« 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)

Schubauer-Leoni (1998).
Les Journées de Cartigny vues par une didacticienne des mathématiques.

Institution

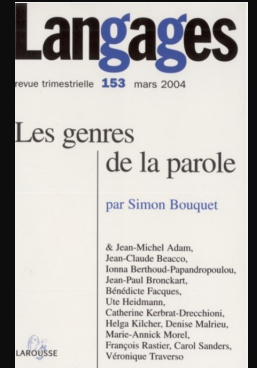


« L'objet du travail de l'enseignant sont les modes de penser, de parler et d'agir des élèves, une sorte de matériau psychique qu'il s'agit de transformer dans le sens des finalités assignées par le système scolaire » (p.32)



Schneuwly (2009).
Le travail enseignant

«Le deuxième niveau a trait aux démarches de médiation formative, c'est-à-dire aux processus délibérés par lesquels les adultes intègrent les “nouveaux venus ” aux préconstruits disponibles dans leur environnement socioculturel . Ce champ d'analyse concerne l'ensemble des démarches de contrôle et d'évaluation des conduites qui se mettent en place depuis la naissance, aussi bien que les démarches éducatives qui se déploient notamment dans les institutions scolaires.» (p.99).



Bronckart (2004).
Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique

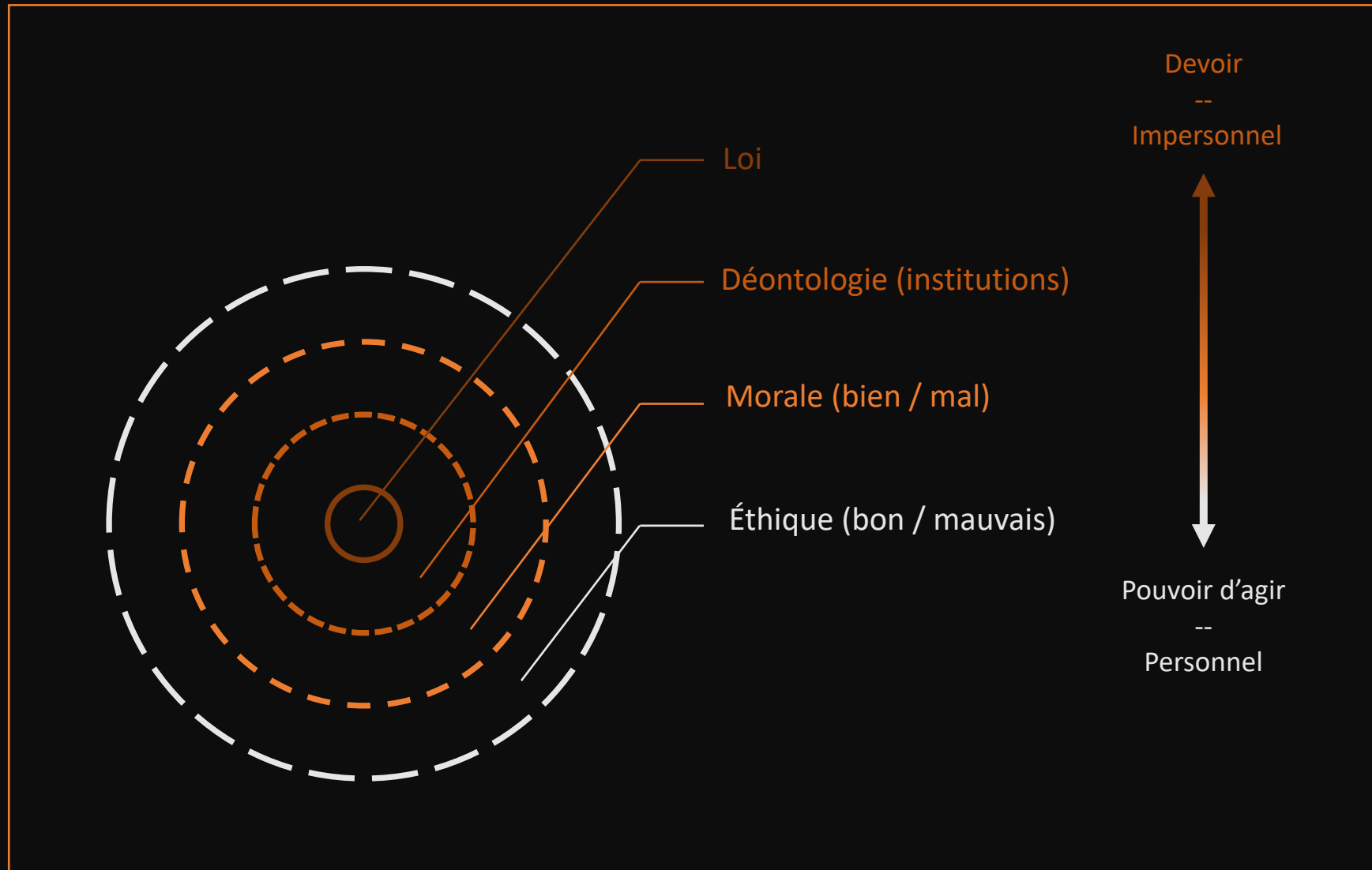
Émancipation → autonomie

Éthique



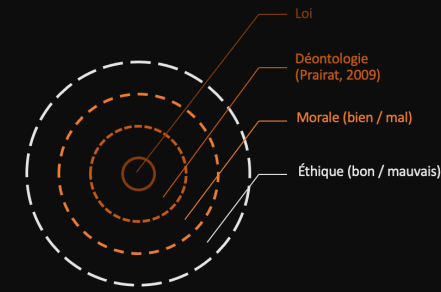
Épistémologie

Institution → responsabilité



Inspiré par Deleuze (2003); Obin (2014); Prairat (2009); Searle (2005)

Une question éthique:



1. *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 et ni dans une morale.*
3. *Porte sur le **pouvoir d'agir** d'un individu, d'un collectif.*
 - *Ce qui augmente le pouvoir d'agir est considérable comme « bon ».*
 - *Ce qui le diminue est considérable comme « mauvais ».*

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

Scrupulus

« petit caillou dans la chaussure »

Proposition:

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.



Didactique et médecine:
une analogie productive

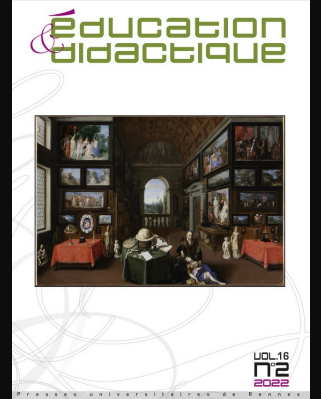
Didactique et médecine : une analogie productive

Joshua (1994; 1999)	<ul style="list-style-type: none">• Rapport à une demande sociale (1999).• « L'acte produit par un médecin [et par un enseignant] ne se réduit pas à la mise en application de savoirs produits pour d'autres fins » (1994, p.101-102).• Plus les savoirs sur la pratique se développent, plus ceux qui les produisent s'éloignent de cette pratique. (1994).
Bronckart (2001)	<ul style="list-style-type: none">• Coexistence de démarches épistémiques (produire des savoirs sur l'objet) et praxéologiques (contribuer à l'action sur l'objet).
Schubauer-Leoni & Leutenegger (2002)	<ul style="list-style-type: none">• Clinique de l'activité (action conjointe).• Interprétation du réel comme constitué de traces, signes, symptômes.
Brousseau (2012; 2014; 2016)	<ul style="list-style-type: none">• Obligation de moyens, mais pas d'obligation de résultats individuels.• Nécessité d' une distance entre la pratique et la création de modèles de cette pratique (2012, p.115)
Doussot (2022)	<ul style="list-style-type: none">• « Théorie de la pratique de type clinique » (p.159).• Recherches coopératives: enseignants et médecins comme chercheurs & praticiens.• <i>Evidence based practice / practice based evidence.</i>
Sensevy (2022)	<ul style="list-style-type: none">• <i>Evidence based practice / practice based evidence</i> → « preuves culturelles » en didactique (?)



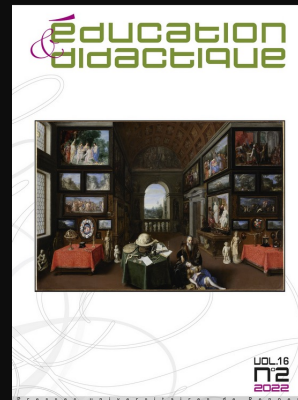
Du risque de s'en tenir à des évidences culturelles en didactique

Les « preuves » culturelles & la production de certitudes



Sensevy (2022).
Vers une épistémologie des preuves culturelles

«Ce genre de preuve, nous pourrions le nommer indistinctement preuves anthropologiques ou preuves culturelles, ou bien preuves culturelles-anthropologiques. Nous avons finalement choisi le terme de preuves culturelles. Si nous les nommons ainsi, nous allons le préciser, c'est parce qu'elles sont liées à la vie des êtres humains, et aux pratiques qui sont les leurs, à leurs cultures, cette vie pratique produisant d'elle-même des évidences, de la certitude, sans lesquelles elle serait à la fois impossible et incommunicable» (p.149)



Une « historiette » illustrative:

Sensevy (2022).

Vers une épistémologie des preuves culturelles

«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 ». (p.150)



Extrait de l'analyse développée par Sensevy
(preuves basées sur la pratique culturelle
en didactique):

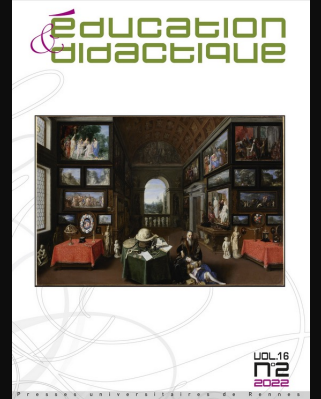
Sensevy (2022).
Vers une épistémologie des preuves culturelles

« L'activité humaine peut alors se penser *non* dans le paradigme de « l'expertise » et de la « maîtrise des règles », mais dans un paradigme du connaisseur pratique et de l'exemple (...). L'apologue japonais est justement **exemplaire de ce paradigme : 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 – de paradigmes comme exemples exemplaires, diraient Kuhn et Hacking – qu'ils ont en commun. 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)

Des faits



La construction d'une réalité par le discours



Sensevy (2022).
Vers une épistémologie des preuves culturelles

«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.

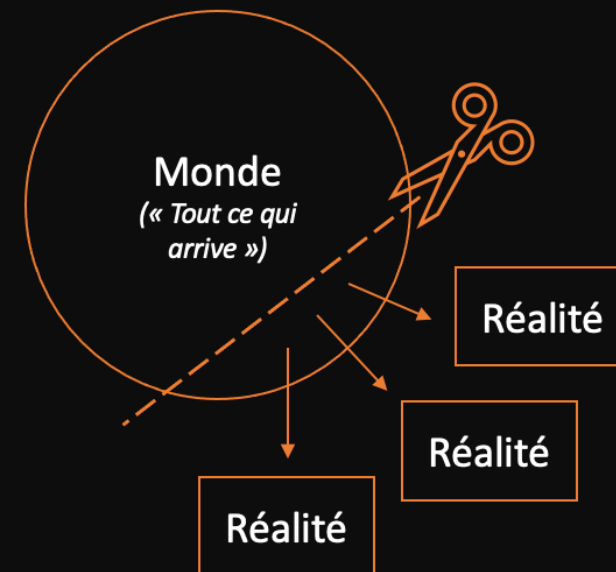
Un peu plus tard, le maître et l'élève entendent un autre chant, qui s'élève d'une autre chambre. L'élève dit au maître : « faites-le taire, comme vous avez fait taire le premier ». Le maître répond : « non, **impossible** ». L'élève insiste. Le maître continue à refuser, et s'explique : « non, **impossible**. 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** ». (p.150)

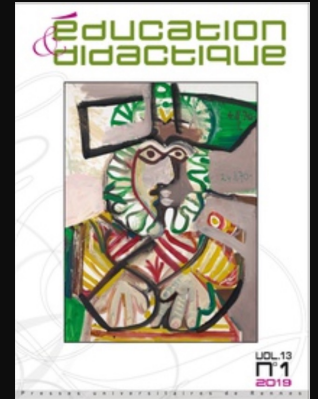
Conclusion:

L'institution à travers laquelle l'historiette du No est commentée dans le récit est celle dont le maître est à la tête.

Bien que d'autres réalités soient plausibles à partir des données de la même situation, ces mondes possibles sont rejetés.

Notes pour une analyse critique de l'historiette du No reproduite par Sensevy (2022)

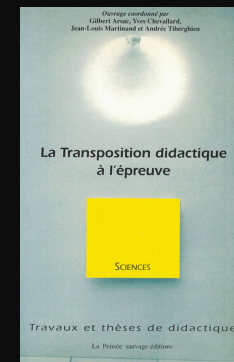




Le risque de « tenir la réalité pour sûre »

Amade-Escot (2019).
*Poursuivre la réflexion... à propos du texte de Francine
Cicurel*

Le texte de Francine Cicurel attire l'attention sur la position d'étrangeté du chercheur-observateur quant à son regard sur l'action d'autrui. Le point est décisif ! Il invite à se méfier des rationalités ex-post attribuées à autrui car, rappelle-t-elle, la « lecture de l'action [du chercheur] est autre que celle de celui qui vit/subit l'action ». Comme elle le note, **l'action du chercheur est à proprement parler une action autre !** J'ajouterais pour ma part, en tant que didacticienne comparatiste, tout l'intérêt à accorder à cette forme d'étrangement que constitue la lecture du chercheur lorsqu'il ambitionne de rendre compte, à partir d'un point de vue tiers, des « raisons de l'agir » du professeur et des élèves, agir auquel il participe en tant qu'observateur. Car selon Ginzburg (2001) « l'étrangement [est] susceptible de constituer un antidote efficace à un risque qui nous guette tous : celui de tenir la réalité (nous compris) pour sûre » (p. 36) ; il est un outil qui permet de « **porter un regard critique sur la réalité sans être submergé par elle** » (p. 12).



La « question des savoirs » :

Chevallard (1994).
*Les processus de transposition didactique et leur
théorisation*

« (...) 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)

Absence de traduction / reformulation d'un problème
culturel en questionnement didactique



A = savoirs du maître
B = savoirs du 1^{er} chanteur
C = savoirs du 2^{ème} chanteur



Considérations sur la description didactique

La description, en didactique, est nécessairement interprétative (à partir de traces).

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 par une institution.

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.



A partir de quelle institution poser la question didactique des savoirs?

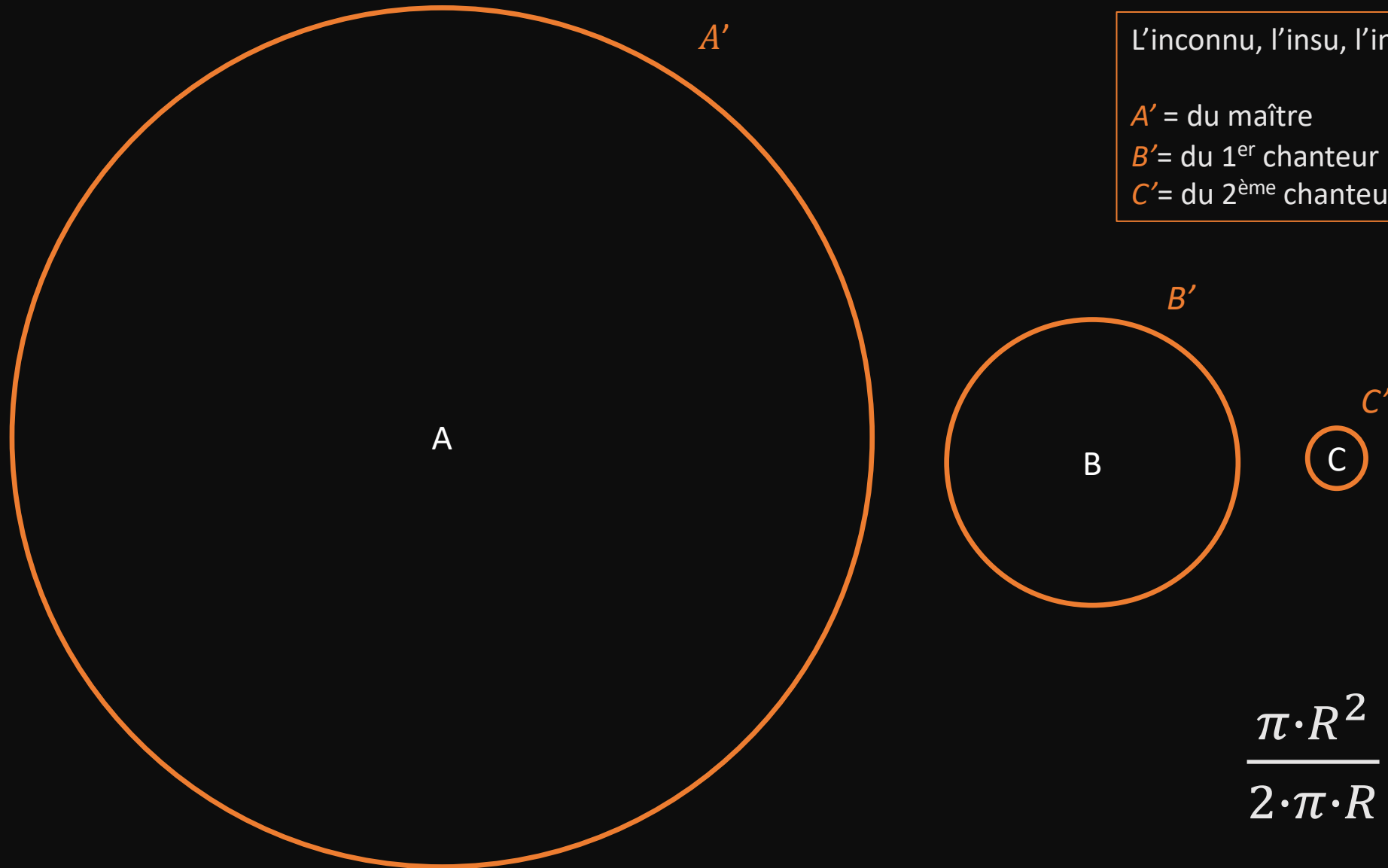
Quelle institution permet d'affirmer que nous sommes tous égaux face aux savoirs?

L'inconnu, l'insu, l'incertitude:

A' = du maître

B' = du 1^{er} chanteur

C' = du 2^{ème} chanteur



$$\frac{\pi \cdot R^2}{2 \cdot \pi \cdot R} = \frac{R}{2}$$

Rancière (2009).

Critique de la critique du spectacle.

« 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)



« 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. » (p.623)

Rancière (2009).

Critique de la critique du spectacle.



Émancipation → autonomie

Inquiétude
↕
Éthique



Incertitude
↕
Épistémologie

Institution → responsabilité



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. In 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. Arsac, 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. In 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". J. Rancière. *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens. 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.



Compléments

- Les prétentions à la validité des savoirs médicaux répondent de façon prépondérante à des impératifs biologiques, physiologiques ou pharmaceutiques.
- Les prétentions à la validité des savoirs à enseigner varient suivant les contenus. D'autre part, leur sélection ne s'impose pas en dehors d'un choix institutionnel, et donc arbitraire.

« On peut donc parler d'un arbitraire pédagogique dans un sens analogue à celui où Saussure parlait d'arbitraire linguistique : il est impossible en effet de déduire des caractéristiques *intrinsèques* d'un message culturel les chances qu'il a de s'imposer à un public, abstraction faite du statut social de l'émetteur et des récepteurs et, plus généralement, des caractéristiques sociales de la situation où s'opère la communication pédagogique. »

Considérations sur les différences entre didactique et médecine



Passeron (1995-1996).
Pédagogie et pouvoir

«L'usage de modèles dans la recherche scientifique exige que l'on distingue très nettement les termes définis dans le modèle et les termes correspondants en usage dans le milieu que l'on modélise. Exemples triviaux : un « savoir » défini dans la culture, et son modèle la « connaissance de l'actant » telle qu'elle est déterminée par une situation précise ; la connaissance prêtée à l'enfant en fonction de sa prestation est un modèle de la connaissance – inconnue – de cet enfant... Cet usage n'est tenable que si l'univers de la recherche n'est pas en contact direct avec le milieu modélisé. Si elle l'est, comme c'est le cas en médecine, la contamination du langage des malades par celui des médecins peut créer de grandes difficultés, mais celle de la terminologie médicale par le vocabulaire et les concepts populaires rendrait impossible toute recherche scientifique. Or c'est ce qui se produit encore trop souvent en didactique. Les chercheurs distinguent mal leurs objets théoriques de leur référent effectif.» (p.115)

Brousseau (2012).

Des dispositifs Piagétien... aux situations didactiques



