

La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable

Autor(en): **Bronckart, Jean-Paul / Schneuwly, Bernard**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche :
revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca :
rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **13 (1991)**

Heft 1

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786274>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable

Jean-Paul Bronckart/Bernard Schneuwly

Qu'elle soit générale ou centrée sur une matière scolaire, la didactique s'est constituée historiquement à la fois comme discours critique face à la «situation de l'enseignement», et comme démarche de proposition et d'innovation. A l'heure actuelle, les didactiques des matières scolaires se développent comme des disciplines d'action (comme des technologies) affiliées aux sciences de l'éducation. Construisant un objet spécifique et élaborant un appareil conceptuel autonome (système didactique, transposition, progression, etc.), elles entretiennent des rapports de réciprocité (emprunt de concepts et restitution de données signifiantes) avec deux ensembles de sciences de référence: celles qui ont trait au contenu d'enseignement, et celles qui ont trait aux processus d'enseignement-apprentissage. Sous les effets conjoints de l'hétérogénéité des objectifs de l'enseignement de la langue maternelle et du caractère éclaté de ses disciplines de référence, la didactique du français langue maternelle (DFLM) est confrontée à des problèmes plus aigus, qui sont examinés à la fin de cette contribution.

La didactique du FLM est un nouveau-né sur le berceau duquel se sont penchées beaucoup de «fées scientifiques», et auquel en conséquence un bel avenir paraît promis. Aujourd'hui cependant, cette discipline en est encore à la difficile construction de la permanence d'un objet, ses pas restent hésitants et son discours plutôt rudimentaire. Il serait donc bien imprudent de se livrer à une description prospective de son développement et de répondre vraiment à la question des éditeurs de la revue: où va la didactique du français langue maternelle? A défaut, nous tenterons plus modestement de comprendre ce que se propose de faire cette discipline naissante et de formuler quelques hypothèses sur la place qu'elle pourrait prendre dans le concert des didactiques des matières scolaires, des sciences de l'éducation et des «disciplines scientifiques de référence».

Didactique: un mot à la recherche d'un sens

Au cours des siècles, nombre de pédagogues ont apparemment fait de la didactique sans le savoir et aujourd'hui d'autres disent en faire sans toujours pouvoir préciser en quoi leur démarche relève particulièrement de cette discipline. Il nous faut donc préciser le sens de ce terme et tenter par là-même de situer l'espace didactique dans le champ particulièrement perméable des sciences de l'éducation.

Dans son emploi adjectival originel, en grec comme en français, ce terme qualifie tout ce qui a trait à l'enseignement et, par extension, les comportements qui présentent certains traits de l'activité d'enseignement. Proposée en latin au début du XVII^e siècle (cf. Schneuwly, 1990a), la forme nominale a eu du mal à s'imposer dans les langues modernes; elle est restée peu usitée jusqu'à ces dernières décennies (à l'exception peut-être des pays de langue allemande), et sa signification a connu de considérables variations d'extension. Dans certains écrits, la didactique se présente comme l'approche scientifique de l'ensemble des phénomènes relatifs à l'éducation formelle et elle se spécialise parfois en sous-rubriques: didactique expérimentale, didactique-action, didactique psychologique, etc. A l'inverse, dans certains usages, le terme a pris une acception très restreinte et désigne exclusivement les procédés et techniques qui sont utilisés dans le cadre de méthodes particulières d'enseignement.

La généralisation (et la revendication) du terme à laquelle on assiste depuis deux décennies s'accompagne d'une volonté évidente de préciser son acception. Il semble qu'existe aujourd'hui un large accord pour abandonner les deux conceptions extrêmes que nous venons d'évoquer et pour considérer que la didactique a comme domaine d'application *l'ensemble des problèmes relatifs aux processus d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre en situation scolaire*. Le domaine ainsi défini reste cependant vaste, poreux et fondamentalement lacunaire, tant sont nombreux les paramètres historiques, politiques, sociologiques, psychologiques, etc., susceptibles d'y jouer un rôle; d'où le danger souvent dénoncé de faire de cette didactique nouvelle un «attrape-tout», un «forum d'opinions», bref une nouvelle auberge espagnole de la chose éducative.

C'est que l'existence d'un espace de problèmes ne suffit pas à définir l'objet d'une discipline; cet objet est toujours à construire, sur la base de critères épistémologiques certes, mais aussi et en particulier lorsqu'il s'agit de phénomènes éducatifs, sur la base d'une analyse des enjeux historiques et socio-politiques. Quelle est donc la perspective qu'adopte la didactique dans l'approche de son domaine et comment définir son objet? Pour tenter d'y répondre, le détour historique est, une fois de plus, recommandé.

L'utopie didactique

La didactique générale

Comme le souligne Schneuwly (ibid.), dès les textes fondateurs de Ratke et de Comenius, la didactique se présente d'abord comme une démarche de critique et d'action.

Critique de l'«état des choses», c'est-à-dire des formes d'enseignement en vigueur: surcharge des programmes, méthodologie à caractère essentiellement déductif, pédagogie coercitive, absence de prise en compte des intérêts de l'élève, etc. Chacun aura reconnu dans cette liste (bien sûr non exhaustive) l'essentiel des critiques régulièrement formulées depuis lors à l'égard des «méthodes traditionnelles».

Action qui découle de ces critiques et qui se traduit en conséquence par des propositions de réforme et d'innovation. Celles-ci présentent trois caractéristiques majeures. Sur le plan des finalités tout d'abord, affirmation du caractère social (collectif) de l'éducation scolaire: l'école doit être accessible à tous et elle doit dispenser une formation directement orientée par les besoins de la société. Sur le plan des programmes ensuite, organisation rationnelle et systématique des différentes matières à enseigner, à la fois articulée à l'analyse des besoins sociaux et inspirée du principe de progression. Sur le plan méthodologique enfin, adoption d'une démarche inductive (observer, agir et, ensuite seulement, éventuellement codifier et retenir), censée correspondre aux processus de développement «naturels» des élèves et donc censée faciliter leurs apprentissages.

Même si, par la suite (notamment en Allemagne dans la première moitié de ce siècle), certains auteurs ont pu insister tout particulièrement sur la deuxième caractéristique et réduire ainsi la didactique à une « science des curricula», ce sont les deux autres aspects que nous soulignerons pour notre part, parce qu'ils nous paraissent signaler plus nettement le statut d'«utopie indispensable» de cette discipline.

- D'une part, l'action didactique est tout entière tendue vers la réalisation de finalités sociales précises; le didacticien se doit donc d'analyser ces finalités sous leurs différents aspects (historiques et synchroniques; au travers des discours, des représentations ou des pratiques), de les discuter de manière approfondie et, quasi inévitablement, d'intervenir dans les décisions qui se prennent à leur propos. *Tout projet didactique relève donc d'un projet social qu'il contribue en même temps à préciser.*
- D'autre part, la réflexion didactique s'efforce d'intégrer, dans un même espace-problème, les questions relatives à l'enseignement et les questions relatives à l'apprentissage. Dans sa *Didactica magna*, Comenius n'hésite pas à définir l'enseignant comme «un serviteur de la nature» et nombre de didactiques, explicites ou implicites, préconiseront ensuite de concevoir les méthodes d'enseignement comme des démarches de mise en valeur et d'exploitation des capacités «naturelles» d'apprentissage des élèves.

La didactique générale se propose donc de définir une démarche d'enseignement cohérente et systématique, qui soit fermement articulée aux objectifs sociaux les plus démocratiques et qui exploite au mieux les capacités psychologiques des élèves. A n'en pas douter, il s'agit bien là d'un projet fondamentalement utopique, dans la mesure où il implique qu'il puisse y avoir un jour clarté et cohésion sur le chapitre des objectifs éducatifs et où il se propose de concilier les besoins collectifs et les caractéristiques (largement individuelles) des apprenants. Mais il s'agit là également d'un projet indispensable, dans la mesure où les démarches centrées soit sur les seuls besoins sociaux, soit sur les seules caractéristiques des apprenants, se sont révélées inadéquates. Relèvent du premier type de démarche les «méthodes traditionnelles» d'enseignement, dont la critique n'est plus à faire. Relèvent du second type l'ensemble des courants de psychopédagogie.

Pour être clair (mais sans doute guère original), précisons brièvement la distinction que nous posons entre didactique et psychopédagogie. Nous admettons tout d'abord que ces deux démarches sont confrontées au même problème général: définir un projet de formation rationnel, qui tienne compte des caractéristiques du contexte social et des capacités des apprenants. Mais si la didactique tente d'établir un équilibre entre ces deux pôles, la (psycho-)pédagogie, telle qu'elle s'ébauche chez les philosophes et «littéraires» des XVIII^e et XIX^e siècle et qu'elle s'affermite chez les scientifiques du XX^e, a pour point de centration majeur (et parfois quasi exclusif) l'individu et ses caractéristiques spécifiques et elle se propose d'organiser l'enseignement en fonction de ceux-ci, comme l'atteste la citation suivante: «... le changement général des idées sur la personnalité humaine a obligé les esprits ouverts à considérer l'enfant d'une autre manière...(...)... à cause du fait, nouveau dans l'histoire, que la science, et plus généralement les honnêtes gens, étaient enfin pourvus d'une méthode et d'un système de notions aptes à rendre compte du développement de la conscience et, singulièrement, du développement de l'âme enfantine. Alors seulement, cette activité vraie que tous les grands novateurs de la pédagogie avaient rêvé d'introduire à l'école et de laisser s'épanouir chez les élèves selon le processus interne de leur croissance psychique, est devenue un concept intelligible et une réalité susceptible d'être analysée objectivement: les méthodes nouvelles se sont ainsi constituées en même temps que la psychologie de l'enfant et en solidarité étroite avec ses progrès» (Piaget, 1969, p. 214). Cette conception de l'action pédagogique ne constitue apparemment qu'une reformulation scientifique de la métaphore classique du «pédagogue-jardinier»; ce dernier aurait comme seul rôle de fournir aux «élèves-plantes» les éléments nécessaires à l'épanouissement de leurs potentialités naturelles (lumière, eau et éventuellement engrais) et les seules connaissances importantes dont il devrait disposer concernant l'état (le stade) de développement de chacun des élèves. En dépit des affirmations optimistes de Piaget, on sait aujourd'hui que ces connaissances restent partielles (elles sont limitées, pour l'essentiel, à certains aspects du développement logico-cognitif) et en tout état de cause insuffisantes pour fonder une action pédagogique; le stade présumé de développement cognitif d'un élève ne permet que rarement de prévoir quelles stratégies il va mettre en place dans le traitement d'un problème donné, dans la mesure où ces stratégies

dépendent souvent de manière décisive de la *signification* attribuée à ce problème dans le contexte didactique et, plus généralement, dans la situation d'enseignement.

Les didactiques des disciplines; une autre histoire?

Les expressions de «didactique des mathématiques», «didactique des sciences» ou «didactique des langues» sont plutôt récentes (quelques dizaines d'années) et relèvent à première vue d'une autre histoire que celle de la didactique générale.

A s'en tenir à la didactique des langues, on observera qu'elle a émergé d'abord pour traiter des problèmes d'enseignement et d'apprentissage des seules langues étrangères «vivantes». Emergence implicite dès le XVI^e siècle et explicite dès la seconde moitié de ce siècle.

Dans la phase implicite, la didactique se présente essentiellement comme un discours méta-méthodologique, dont Coste (1986) et Puren (1988) notamment ont présenté les caractéristiques essentielles. Pour ce dernier auteur, il existe d'une part différentes méthodes d'enseignement (méthodes active, audiovisuelle, directe, orale, etc.), qui se créent et se mettent en place à différentes époques, sous l'influence éventuelle de la découverte de nouveaux procédés et de nouvelles technologies. Mais la méthode (ou la combinaison de méthodes) adoptée s'insère d'autre part dans le cadre d'une méthodologie générale et cohérente, qui tient compte des finalités éducatives, du contexte scolaire spécifique, de la nature des contenus, des caractéristiques des apprenants, etc. (méthodologie inductive utilisant la méthode directe et la méthode audiovisuelle, par exemple). La didactique des disciplines quant à elle relève d'un troisième niveau, celui des discours, à caractère historique et comparatif, qui peuvent être tenus à propos des différentes méthodologies, de leur pertinence, de leur intérêt, de leur efficacité, etc. Discours qui véhiculent quasi inévitablement un aspect critique et un aspect de proposition et d'innovation.

La formule explicite «didactique des langues» apparaît à partir des années 50 et il serait vain de prétendre démêler l'écheveau des facteurs conjoncturels, institutionnels, anecdotiques ou autres qui ont favorisé son émergence. Mais le succès de ce terme et l'extraordinaire rapidité de sa diffusion requièrent une explication. La situation de l'enseignement des langues vivantes dans l'immédiate après-guerre s'est caractérisée par le déferlement de méthodologies nouvelles, directement inspirée de la psychologie de l'apprentissage (méthode audio-orale issue du behaviorisme skinnérien par exemple) et de la linguistique (structuralisme, fonctionnalisme, générativisme, puis la pragmatique et bientôt les théories du discours). Aux succès qu'engendre inévitablement la nouveauté ont rapidement fait place les critiques et les rejets. Abandon des méthodes d'inspiration behavioriste en raison du mode d'interaction pédagogique qu'elles engendraient (itération, conditionnement, drill); prise de distance à l'égard du structuralisme et du générativisme qui n'abordaient que certains aspects du fonctionnement langagier. Etc. Espérances vives puis déceptions, emprunts puis rejets, c'est dans ces va-et-vient rapides que s'est forgée la prise de cons-

science de la nécessité d'une *autonomie* de la «pensée méta-méthodologique», d'une *indépendance* relative à l'égard des «disciplines de référence». La stabilisation du concept de «didactique des langues» est indiscutablement solidaire de l'abandon progressif des différentes formes de linguistique ou de psychologie «appliquée» à l'éducation. On observera encore que la rupture avec l'applicationnisme (consommée au début des années 80) coïncide également avec l'introduction du concept de didactique dans le champ de l'enseignement de la langue maternelle.

Même si son histoire est différente, le discours de la didactique des langues présente des analogies évidentes avec celui de la didactique générale. Il comporte d'abord une critique des méthodologies en cours. Mentionnons, dans la phase implicite, les remarques de Montaigne à propos de l'enseignement du latin, plus tard les dénonciations de l'aspect «superficiel et machinal» des méthodes d'enseignement des langues vivantes (Bréal, 1872), plus tard encore, la critique de l'absence de perspective communicative dans l'enseignement de la langue maternelle, etc. Il se traduit ensuite par des propositions d'innovations plus ou moins globales, propositions dans lesquelles on note souvent d'une part une analyse des enjeux sociaux «actuels» et un souci d'adapter les méthodes à ces enjeux, d'autre part, et de manière étonnamment récurrente, la volonté d'articuler la démarche d'enseignement aux capacités «naturelles» d'apprentissage des élèves. Ce en quoi la didactique des langues se différencie peut-être de la didactique générale (et surtout des autres didactiques des disciplines), c'est dans le caractère moins central de l'analyse de l'objet d'enseignement (problèmes de curriculum et de transposition didactique), et il y a à cela d'importantes raisons que nous examinerons plus loin.

Comme la didactique générale, les didactiques des disciplines sont donc des discours de critique et de proposition qui tendent à l'autonomie et à la spécialisation. Ces discours suffisent-ils à fonder une discipline scientifique? Dans quelle mesure sont-ils producteurs de concepts et de projets autonomes? Quel est leur rapport aux disciplines voisines? Autant de problèmes qu'il convient d'approfondir maintenant.

Du statut des didactiques des matières scolaires

Si toute didactique est critique, novatrice, voire combattante, c'est que la situation d'enseignement à laquelle elle s'adresse est ressentie comme problématique; la didactique est une réponse à l'insatisfaction devant l'«état des choses». Cette insatisfaction peut relever de facteurs différents: constat d'échec manifeste concernant certains objectifs précis; nécessité de modifier les objectifs pour les adapter à une situation sociale nouvelle; nécessité de renouveler des contenus ou des méthodes qui se sont progressivement usés et périmés; volonté enfin d'intégrer à l'enseignement les acquis nouveaux de disciplines de référence. Lorsqu'il arrive, et ce n'est pas rare, que plusieurs de ces facteurs se combinent, l'enseignement d'une manière est déclaré «en crise» et l'action didactique devient impérative.

La didactique comme action

Face aux questions concrètes que pose l'enseignement d'une matière scolaire, l'action didactique doit, selon nous, se déployer en trois phases.

1. *L'identification et la conceptualisation des problèmes.* Le «malaise» ressenti face à l'état de l'enseignement d'une manière est souvent diffus et il n'est pas rare qu'il se traduise par la désignation des «coupables-nés» que sont les enseignants bien sûr, mais aussi les novateurs et les scientifiques. Il importe donc d'abord de tenter d'identifier clairement les causes de l'insatisfaction ou de l'échec. Cette analyse de la situation doit porter d'abord sur les finalités éducatives; elle doit concerner ensuite les programmes, les méthodes et les moyens d'enseignement, sans oublier les procédures d'évaluation et de sanction. Qu'il s'agisse de problèmes propres à une rubrique (un problème de terminologie grammaticale, par exemple) ou de problèmes plus interactifs (adéquation du programme aux objectifs ou des modes d'évaluation à la méthodologie préconisée), la compréhension de l'état des choses est indissociable d'une conceptualisation et cette création conceptuelle requiert le plus souvent une première forme (peut-être la plus importante) d'emprunt aux disciplines scientifiques de référence (cf. plus loin).

2. *L'analyse des conditions d'intervention didactique.* Nombre d'innovations réalisées dans une perspective strictement applicationniste ont conduit à de cuisants échecs, faute d'une analyse sérieuse de la «situation de l'enseignement d'une matière» (cf. Bronckart, 1989) sur laquelle elles venaient se greffer. Tout enseignement a une histoire: celle des objectifs successifs qui lui ont été assignés et qui se sont le plus souvent agglutinés les uns aux autres; celle des programmes, des méthodes, des formes d'évaluation, sans parler des pratiques pédagogiques concrètes. Tout enseignement se déroule dans un contexte institutionnel et matériel précis où interviennent notamment le statut de l'école, l'origine socioculturelle des élèves, les moyens matériels à disposition et le nombre d'élève par classe. Tout enseignement enfin est dispensé par des «agents», qui disposent d'une formation déterminée, ont une certaine représentation de leurs élèves, des objectifs à atteindre, de la matière à enseigner, etc.

L'intervention didactique, quelle que soit son ampleur, présuppose une bonne connaissance de ces trois ensembles d'éléments. Il est dès lors indispensable que se développent, dans le cadre de la didactique même, des recherches sur l'histoire de l'enseignement et que se construise progressivement cette «mémoire collective» des systèmes didactiques qu'évoquent notamment Puren (1989) et Schneuwly (ibid.). Mais les recherches doivent aussi porter sur les structures scolaires, sur l'état de la formation des enseignants (ce type d'information nous paraît particulièrement important) ainsi que sur les diverses représentations que ces derniers se sont forgés à l'égard des objectifs, de la matière et des élèves.

3. *L'élaboration de propositions didactiques.* Les propositions que peut formuler la didactique sont d'ordre et de niveau de généralité variables et la liste qui suit ne prétend évidemment pas à l'exhaustivité.

Comme l'indiquait Coste (ibid.), s'il doit être historien, le didacticien doit être aussi comparatiste; une de ses tâches importantes consiste en la confrontation de programmes, de types de progression, de méthodes, de manuels, de techniques, etc., et la «mémoire» didactique évoquée plus haut doit aussi inclure un répertoire systématique des essais, erreurs et succès en chacun de ces domaines.

Eu égard aux problèmes précis que rencontre l'enseignement, le didacticien se doit de proposer et de tester des solutions. En matière de programmes, si les cadres généraux sont généralement définis avec précision par les institutions scolaires, l'explicitation détaillée des modalités de présentation et d'organisation de la matière fait souvent défaut. Le travail du didacticien en ce domaine a trait en conséquence surtout à la définition de formes efficaces de progression pédagogique et à la réalisation cohérente des nécessaires transpositions didactiques (cf. plus loin). Sur le plan de la méthodologie générale ainsi que sur celui du choix des méthodes, le didacticien a pour rôle essentiel d'expérimenter les propositions nouvelles. Outre qu'elle requiert maîtrise et contrôle dans le processus d'emprunt théorique, cette expérimentation doit se réaliser *in vivo* et elle implique en conséquence une étroite collaboration entre didacticiens et enseignants (voir à ce propos l'élaboration et l'expérimentation de séquences didactiques centrées sur la maîtrise de certaines formes de discours – Commission «Pédagogie du texte», 1988). S'agissant des manuels ainsi que des épreuves d'évaluation, le didacticien peut dépasser l'analyse critique et s'essayer à la réalisation concrète. A défaut de produire nécessairement de bons instruments de travail, cette forme d'action constitue un banc d'essai intéressant pour les propositions nouvelles.

Les concepts de la didactique

Si la didactique est d'abord de l'ordre de l'agir, elle est aussi de l'ordre du savoir et l'autonomie qu'elle revendique se mesurera à sa capacité de développer un appareil conceptuel cohérent et spécifique. Bien que l'essentiel reste à créer, quelques notions se mettent progressivement en place, qui contribuent notamment à la théorisation de l'objet de la didactique et à celle de quelques-uns de ses problèmes majeurs.

Comme le propose notamment Chevallard (1985), le noyau dur de l'objet de cette discipline est le *système didactique*, c'est-à-dire cette structure constituée par la triade enseignant-élève-contenu et par les relations complexes qui se nouent entre eux.

Au-delà de son inscription dans les fluctuations de la mode scientifique, le concept de système est important. Il marque l'interdépendance fondamentale qui existe entre le statut et la position des trois termes, ainsi qu'entre termes et relations. A titre d'exemple, si l'enseignant développe un discours critique à l'égard des relations de pouvoir qui se jouent dans la langue, on peut penser que la position de l'élève va se modifier non seulement en ce qui concerne sa représentation des mécanismes de pouvoir dans la société, mais aussi dans ses relations actuelles avec l'enseignant et avec le contenu scolaire que constitue la

langue. Dès lors, d'une part, c'est ce système techno-culturel qui constitue l'objet majeur des recherches historiques et comparatives (c'est dans le cadre de ce système que prennent leur signification aussi bien les décisions relatives aux objectifs que les choix de programmes et les innovations méthodologiques). Dès lors, d'autre part, toute intervention sur l'un des termes ou l'une des relations a nécessairement des conséquences sur les autres éléments du système.

La somme organisée des systèmes didactiques qui apparaissent dans une institution définit le système d'enseignement, qui n'est lui-même qu'un aspect des systèmes éducatifs mis en place par le système social. Tout système didactique doit être considéré comme «ouvert» sur l'environnement, c'est-à-dire sur les systèmes plus larges dont il procède et avec lesquels il doit rester compatible (problème de l'adéquation des programmes aux finalités globales, par exemple).

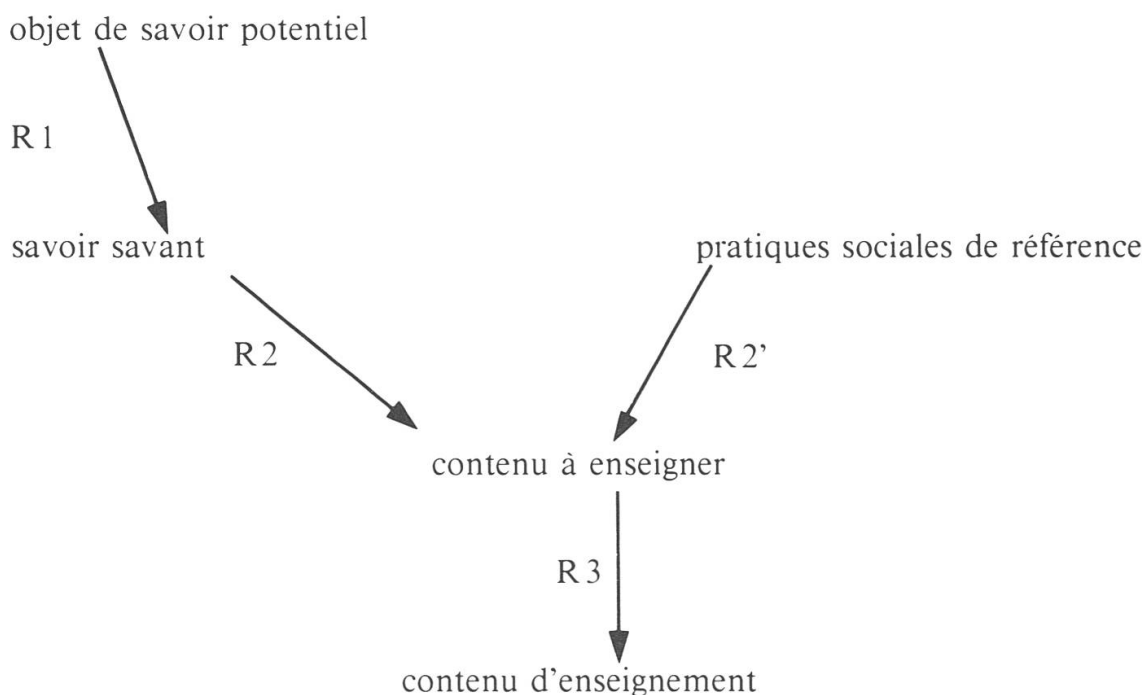
Si, en amont, le système didactique s'intègre aux systèmes plus larges, en aval, il peut se décomposer en *trois sous-systèmes*: *l'enseignant*, *l'élève* et *le contenu* de l'enseignement. Les sous-systèmes «enseignant» et «élève» peuvent être définis comme des ensembles organisés de représentations sociales et de représentations cognitives, d'attitudes, de pratiques, etc., et faire l'objet d'études spécifiques. Le troisième sous-système a été le plus étudié, en particulier par les didacticiens des sciences et des mathématiques. A la différence de ces derniers, nous l'appelons «contenu» (de préférence à «savoir») pour indiquer que la matière enseignée n'est pas nécessairement de l'ordre de la connaissance, mais aussi souvent de l'ordre des attitudes (savoir-être) et des savoir-faire pratiques. On peut certes raisonnablement penser que la part prise par le savoir dans l'enseignement des mathématiques est plus importante qu'elle ne l'est dans l'enseignement de la langue maternelle, mais, au-delà des apparences, il serait très instructif d'analyser les places relatives que prennent les savoirs et les savoir-faire dans le contenu de chacune des matières d'enseignement.

Une seconde série de concepts a trait aux problèmes qui se posent aux différents niveaux du système didactique; nous nous bornerons à la présentation de trois ensembles de concepts, qui délimitent les thèmes majeurs de recherche et d'intervention de cette discipline.

Dans le cadre de l'élaboration du curriculum, le contenu de l'enseignement est découpé et organisé; cette *planification didactique* s'effectue généralement en tenant compte du principe de *progression*. L'affirmation de ce principe relève à la fois d'une nécessité (on ne peut tout enseigner à la fois) et du bon sens élémentaire (commencer par ce qui est le plus directement accessible à l'élève), mais son application pose de nombreux problèmes. Le principal est celui des critères à partir desquels on peut la définir. A la logique analytique et adulte-centrique des démarches classiques et du behaviorisme (décomposer l'objet en ses unités minimales – du point de vue adulte –, puis le recomposer par paliers de complexité croissante) ont succédé des logiques fondées sur les étapes du développement cognitif présumé de l'élève et donc plutôt pédocentriques. Si la première logique a été justement dénoncée, la seconde reste aujourd'hui plus programmatique et injonctive qu'efficace; comment en effet connaître le niveau de développement d'un groupe d'élèves et surtout comment utiliser cette connaissance hypothétique dans la fabrication du curricu-

lum? Pour dépasser ces difficultés, il importe de se placer dans une perspective nettement interactive et de tenir compte des trois pôles du système didactique: admettre d'abord que chaque objet d'enseignement a une signification (qui résulte notamment de son mode d'insertion – historique et synchronique – dans les différents systèmes); ensuite que l'apprentissage consiste en une reconstruction, par l'élève, de cette signification et donc en une *appropriation*; enfin que cette appropriation est facilitée par la mise à disposition de l'élève d'informations organisées en «trames conceptuelles» (cf. Astolfi et Develay, 1989) et susceptibles dès lors d'être traitées dans sa «zone de développement proximal». Chacun aura reconnu dans ce qui précède les ingrédients principaux de la conception vygotskyenne du développement (cf. Schneuwly et Bronckart, 1985), dont l'adoption impliquerait l'élaboration de curricula contextualisés et différenciés; au-delà des principes cependant, beaucoup de recherches empiriques restent à entreprendre pour définir le statut des objets d'enseignement, pour élaborer les trames conceptuelles les plus pertinentes, pour connaître les procédures d'attribution de signification, ainsi que les caractéristiques des zones de développement proximal.

Lorsqu'ils apparaissent dans un curriculum, les contenus d'enseignement constituent nécessairement le produit d'une *transposition didactique*. Ce concept, que Chevallard (ibid.) notamment a présenté en détail, traduit l'ensemble des ruptures, déplacements et transformations diverses, qui se produisent dans la chaîne qu'illustre le schéma suivant:



La relation R 1 pose le problème de ce que nous avons appelé ailleurs (Bronckart, ibid.) la *légitimité* des disciplines scientifiques auxquelles se réfère la didactique. Si certaines disciplines (mathématiques, sciences naturelles) ont

élaboré des corpus de connaissance relativement stables et organisés, d'autres (en particulier les sciences du langage) ne disposent que de théorisations partielles, contestées et souvent concurrentes. En conséquence, si R1 pose apparemment peu de problèmes aux didacticiens des sciences (qui négligent le plus souvent cette relation dans leurs schémas), elle est par contre capitale en didactique des langues, dans la mesure où le choix de la théorisation de référence aura des conséquences décisives sur les autres relations de la chaîne des transpositions.

La relation R2 explicite le processus de désignation de certains aspects du savoir comme contenu susceptible de faire partie du curriculum scolaire. Nous observerons à ce niveau que si, dans l'enseignement des mathématiques ou des sciences, les programmes puisent quasi exclusivement dans le corpus scientifique (avec cependant parfois quelques «créations didactiques», selon l'expression de Chevallard), en matière d'enseignement des langues, en particulier d'enseignement de la langue maternelle, les objectifs ont trait à des pratiques (orales ou écrites) et à des attitudes (normes) au moins autant qu'à un savoir proprement dit. Dans ce domaine, la définition du contenu à enseigner s'opère donc à la fois par sollicitation des corpus scientifiques et par sollicitation des *pratiques sociales de référence* (expression proposée par Martinand, 1986). Les problèmes que pose aujourd'hui la didactique des discours oraux ou écrits révèlent à la fois l'importance et l'ambiguïté de ce concept. Importance dans la mesure où il permet d'articuler directement les objets à enseigner aux objectifs visés (ce qui explique le succès de la notion de «diversification»). Ambiguïté dans la mesure où, comme tout phénomène, les pratiques sociales doivent faire l'objet de lecture, de compréhension, voire d'explication et si cette construction de connaissance ne s'opère pas (ou ne s'est pas encore opérée) dans le champ scientifique, elle risque d'être largement soumise à la doxa et à l'idéologie.

La relation R3 traduit l'ensemble des transformations qui s'opèrent lors de l'intégration des éléments de savoir désignés (contenus à enseigner) dans un curriculum particulier (contenus d'enseignement). Pour les didacticiens des sciences, R3 se caractérise par une *autonomisation* (désintrication) d'éléments du savoir savant qui conduit quasi inéluctablement à une forme de *réification*. Le «découpage» inhérent à l'élaboration des programmes scolaires fait en sorte que des parcelles de savoir sont détachées de leur contexte scientifique. D'une part, l'objet d'enseignement est coupé du système de concepts (et donc de la problématique scientifique) dans lequel il prend sens et est dès lors susceptible de se voir attribuer d'autres significations, comme le montrent Chevallard et Joshua (1982) à propos de la transposition de la notion mathématique de «distance» dans le programme de géométrie. D'autre part, certaines notions qui, dans le cadre de la discipline de référence, ont le statut d'hypothèse, de métaphore ou même de simple illustration, se retrouvent présentées de manière totalement assertive dans les programmes scolaires (phénomène classique de réification ou de dogmatisation). Comme le remarquent Astolfi et Develay (ibid.), les transformations de ce type tiennent en partie à l'«effet de reformulation», c'est-à-dire à l'écart existant entre la logique de la méthode scientifique et la logique d'exposition des résultats (écart déjà très sensible dans les échanges scientifiques proprement dits), mais elles s'expliquent plus préci-

sément par le passage d'une économie du savoir à une autre: contrairement à l'objet du savoir savant, l'objet d'enseignement doit désigner quelque chose qui puisse être appris, à propos duquel des exercices (des activités?) scolaires puissent se déployer et dont la maîtrise puisse conduire à une évaluation. Au niveau de R3, si l'action du didacticien des sciences doit consister à éviter, autant que faire se peut, les dangers de déformation et de réification issus de l'autonomisation des savoirs, l'action du didacticien des langues semble moins liée à cette autonomisation qu'au problème de la nécessaire «*solidarisation*» des objets dans le cadre de l'enseignement. En matière de langage, la parcellisation est déjà à l'œuvre dans le champ scientifique; en l'absence de théorisation d'ensemble, les concepteurs de curriculum se voient alors contraints d'emprunter leurs éléments à des systèmes disjoints, voire contradictoires et de tenter de construire un minimum de cohérence dans le champ didactique lui-même. Cela n'empêche pas pour autant la réification de certains savoirs, comme le montrent par exemple les aléas de l'utilisation de la notion de «superstructure sémantique» (plans de textes à cinq composants notamment) dans certaines démarches ayant trait aux textes.

Nous mentionnerons pour mémoire le concept de *contrat didactique* (voir Brousseau, 1986) que l'on peut définir sommairement comme le projet d'enseignement-apprentissage que partagent l'enseignant et les élèves; c'est l'ensemble des règles qui spécifient la place de chacun des trois termes du système didactique et qui organisent leurs relations. Dans toute situation didactique, il y a contrat, implicite ou explicite, formel ou informel, etc.; dans certaines conditions, ce contrat peut être modifié ou rompu, mais tant qu'il est en place, les deux partenaires du système didactique sont tenus de s'y tenir. Comme le notent Astolfi et Develay (ibid.), ce concept est voisin de celui de *dévolution d'un problème*, qui désigne cette forme de contrôle qu'exerce l'enseignant sur la présentation du contenu, pour maintenir l'intérêt et la faisabilité des tâches scolaires.

La didactique, ses parents et ses voisins

Science, technologie ou ingénierie? Quelle est la place que devraient occuper les didactiques sur la scène scientifique?

Beaucoup revendiquent aujourd'hui pour leur discipline la consécration que confère l'appellation de «science». Quête de légitimité et d'honorabilité institutionnelles bien compréhensible, en particulier de la part de mathématiciens, de psychologues ou de linguistes qui se sont intéressés à la didactique depuis quelques années et qui, pour autant, ne voudraient pas «déchoir» institutionnellement. Mais revendication qui semble négliger la spécificité même de la démarche (actions visant à améliorer une situation problématique, avec éventuels détours par la recherche), et qui surtout semble oublier qu'existe déjà une Science de l'Éducation, dont l'objet, évoqué par L. Cellerier dès 1916, concerne les caractéristiques structurales et fonctionnelles des systèmes éducatifs, leur histoire, leur mode d'insertion dans la société, leurs finalités, etc. Depuis un demi-siècle, cette science s'est organisée en plusieurs sous-disciplines (d'où

l'émergence du syntagme pluriel «les sciences de l'éducation») et c'est à ces dernières que la didactique puise l'essentiel des éléments qui lui permettent de conceptualiser les problèmes, d'analyser les conditions d'intervention sur le terrain, de formuler et de tester des propositions de solution.

Telles que nous les concevons, les didactiques des matières scolaires constituent dès lors des *technologies* (ou des ingénieries – voir Schneuwly, 1990b), dans la mesure où elles visent d'abord à l'*action* et à la *décision* sur le plan des objectifs, des programmes, des processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que des techniques d'évaluation.

Ces technologies sont *articulées à la science de l'éducation*, qui constitue leur discipline de tutelle ou de contrôle et qui leur confère en même temps leur autonomie conceptuelle.

Elles sont nécessairement en interaction forte avec deux ensembles de «*disciplines de référence*»: celles ayant trait aux contenus à enseigner et celles ayant trait aux processus d'enseignement/apprentissage.

Deux types de problèmes se posent dans le rapport de la didactique à la discipline qui fournit la base conceptuelle de la matière d'enseignement. Le premier problème est celui de *légitimité*, et il est lié à l'état d'avancement de la science concernée: quelle est la crédibilité (la généralité, la stabilité) du (des) savoir(s) savant(s) que cette dernière a construit(s)? Comme nous l'avons mentionné plus haut, il est généralement admis que ce problème se pose en des termes différents en didactique des sciences ou des mathématiques et en didactique des langues: d'un côté des systèmes de description et d'explication qui se modifient certes avec le temps, mais qui constituent, à une époque donnée, des paradigmes cohérents, sans trop de situations de concurrence interne; de l'autre une floraison de théories en évolution et en situation objective de concurrence. Dans ce dernier cas, étant donné un objet de savoir potentiel, quels sont les critères qui permettent de choisir la théorisation à partir de laquelle s'effectuera la transposition didactique? S'agit-il de critères propres à la science concernée, ou de critères didactiques? Cette dernière question renvoie en réalité au second problème, celui du degré de *pertinence* des propositions scientifiques par rapport aux objectifs et à la situation de l'enseignement d'une matière scolaire.

Trois aspects du problème de pertinence seront évoqués. Tout d'abord, une donnée empirique ou une formulation théorique ayant trait à un objet de savoir potentiel (quel que soit par ailleurs son intérêt intrinsèque) n'est pas a priori utile pour l'élaboration et la programmation d'un contenu d'enseignement. Ensuite, ce ne sont pas nécessairement les propositions scientifiques les plus récentes (ou les plus légitimes du point de vue de la discipline) qui sont les plus adaptées pour penser la didactisation d'un objet de savoir potentiel à l'intention d'élèves d'un niveau donné. A certaines théorisations trop formelles ou trop complexes (par exemple, les formulations actuelles de la grammaire générative), on préférera des propositions dépassées mais plus simples (dans le même domaine, le modèle chomskyen de 1957) comme bases de référence à partir desquelles effectuer les nécessaires transpositions didactiques (cf. plus haut, la notion de «trame conceptuelle»). Enfin, il peut arriver – c'est plus

particulièrement le cas en didactique des langues – que les objectifs pédagogiques aient trait d’abord et essentiellement à des pratiques. Dans ce cas, il y a lieu d’une part de s’inspirer des savoirs qui sont les plus efficaces pour l’amélioration de ces pratiques (ce ne sont pas nécessairement les plus légitimes), et d’autre part de tenir compte également des pratiques sociales de référence.

En ce qui concerne les disciplines ayant trait aux processus d’apprentissage, se pose certes aussi un problème de légitimité (quelle est la validité intrinsèque de la conception behavioriste de l’apprentissage ou de l’analyse freudienne de l’affectivité de l’enfant?), mais le problème majeur est celui de la pertinence de l’emprunt eu égard aux caractéristiques effectives du système d’enseignement (type d’institution, contraintes de la situation de classe, horaires, etc.), ainsi qu’aux caractéristiques des trois composantes du système didactique (état des représentations des élèves et de l’enseignant à l’égard du contenu). Comme l’ont montré notamment les recherches de Kilcher & al. (1987), les stratégies d’interprétation d’énoncés mises en évidence par la psycholinguistique de l’enfant dans des situations expérimentales décontextualisées (cf. Bronckart, Kail & Noizet, 1983) ne correspondent guère aux procédures utilisées en classe par des sujets d’âges équivalents et se révèlent donc sans grande utilité pour la définition d’une progression en matière de grammaire. En réalité, les exercices scolaires sollicitent généralement un arsenal de stratégies beaucoup plus diversifiées que les tâches expérimentales et obéissant à des règles beaucoup plus complexes. De tels décalages relèvent du problème de la «pédagogisation» (selon l’expression de Chiss, 1989) des notions théoriques et leur importance ne doit pas être négligée. Dans la mesure en effet où l’école est en définitive un des lieux majeurs d’apprentissage, il faut admettre que les données élaborées par la didactique constituent, au moins autant que les données expérimentales classiques, des éléments pour la constitution d’une psychologie du développement. Les recherches en didactique, même si elles sont d’abord orientées vers l’action, génèrent donc des *sous-produits* qui peuvent être intégrés de plein droit dans le corpus d’une discipline comme la psychologie et l’on pourrait penser, à la suite de Vygotsky, que ce sont en fait les données les plus intéressantes pour cette discipline.

Les interactions entre les didactiques et leurs disciplines de référence se développent donc en deux mouvements successifs; mouvement d’emprunt et mouvement de «restitution de l’emprunt avec un intérêt».

Ayant identifié et conceptualisé un problème, les didactiques sollicitent les disciplines de référence et utilisent les seules données pertinentes pour ce problème; il s’agit donc d’un mouvement ascendant, de recherche et d’emprunt des données pertinentes, non du mouvement descendant caractéristique des différentes formes d’applicationnisme.

L’analyse des raisons de la réussite ou de l’échec de la pédagogisation des données scientifiques, de leur pertinence ou non dans un domaine contextualisé, produit en retour des informations qui devraient pouvoir être directement intégrées au savoir des disciplines de référence; c’est ce mouvement en retour que nous qualifions d’«intérêt» versé par la didactique à la discipline prêteuse.

Problèmes et perspectives de la DFLM

Dans ce chapitre terminal, nous nous centrerons plus particulièrement sur la DFLM; nous aborderons tout d'abord les deux problèmes majeurs auxquels elle est confrontée, puis nous évoquerons quelques perspectives de développement pour l'avenir.

A la recherche de cohérences

Dans les textes officiels contemporains ainsi qu'au niveau des représentations de la plupart des enseignants, l'objectif prioritaire de l'enseignement de la langue maternelle est de l'ordre des savoir-faire: communiquer, s'exprimer oralement et par écrit, comprendre et interpréter les discours d'autrui, etc. Les autres objectifs (en principe secondaires) se distribuent en trois ensembles. Tout d'abord les objectifs ayant trait aux savoirs (connaissance métalinguistique, ou «grammaire» au sens large de ce terme), qui hésitent entre la gratuité et l'utilitarisme (le savoir pour lui-même, ou comme instrument au service des savoir-faire). Ensuite les objectifs ayant trait aux normes, c'est-à-dire à la nécessité de classer, de hiérarchiser les différentes formes de savoir-faire, voire d'en exclure certaines. Enfin les objectifs plus directement culturels, et en particulier ceux qui concernent la transmission du patrimoine que constitue la littérature.

Quel poids respectif accorder à ces quatre catégories d'objectifs? Les textes officiels restant généralement allusifs à ce propos, la question se trouve régulièrement renvoyée aux enseignants et... aux didacticiens! Comment faire en sorte que les contradictions manifestes entre catégories d'objectifs (savoir-faire et normes par exemple) ne se traduisent pas en activités pédagogiques incohérentes? Que faire enfin lorsque les observations effectuées en classe démontrent que la hiérarchisation des objectifs à l'œuvre dans les pratiques d'enseignement ne correspond guère à la hiérarchie officiellement préconisée? Le didacticien ne peut résoudre seul les problèmes de cette nature, dans lesquels facteurs historiques et socio-économiques pèsent très lourdement. Il ne peut que se résoudre à engager des actions inspirées de la hiérarchie des objectifs officiellement admise (en pleine conscience du caractère utopique de cette démarche) et à œuvrer par ailleurs, sous des formes diverses, à la traduction de cette hiérarchie souhaitée dans les pratiques scolaires.

Il n'existe pas aujourd'hui de théorie unique, susceptible de rendre compte du langage (ou de la langue) dans l'ensemble de ses aspects; ce champ scientifique est scindé en de nombreuses sous-disciplines, qui se sont données un objet limité (aspects sociaux, biologiques, phonologiques, syntaxiques, sémantiques, etc.). En outre, aucune de ces sous-disciplines (sauf peut-être la phonologie) n'a vu émerger à ce jour un cadre conceptuel stable et reconnu; plusieurs systèmes théoriques y sont donc en concurrence et cette situation a d'importantes retombées sur plusieurs questions didactiques. Nous en mentionnerons deux à titre d'exemple.

La tradition nous a légué un enseignement de la LM divisé en rubriques étanches (vocabulaire, conjugaison, grammaire, expression, etc.), que didacticiens et enseignants ont contesté depuis longtemps. Si le décloisonnement et la «globalisation» de l'enseignement du français reste encore largement de l'ordre du projet, c'est notamment à cause de cette situation des disciplines de référence. Comment, par exemple, développer des activités de réflexion grammaticale utiles à la production textuelle, quand la linguistique n'a pu jeter entre ces domaines que de très fragiles passerelles?

Les décisions à prendre en matière de terminologie grammaticale illustrent bien la spécificité et l'acuité des problèmes de transposition didactique. En ce domaine, au plan théorique, la diversité et la polysémie sont la règle (le problème de la «désintrication», évoqué par Chevallard, ne se pose donc guère) et pour construire une terminologie scolaire complète, le didacticien doit nécessairement puiser à plusieurs sources, disjointes voire opposées. C'est en conséquence sur le plan didactique même qu'il doit de recréer une cohérence (cf. plus haut la notion de «solidarisation»), en tenant compte de l'ensemble des paramètres du système et en prenant, au besoin, d'importantes distances avec les cadres théoriques d'où sont empruntées les notions.

Quel avenir?

L'avenir de la DFLM tiendra à sa capacité de traiter les problèmes du type de ceux qui viennent d'être évoqués, sur le plan de la conceptualisation comme sur celui de l'action. Il nous paraît en outre lié à sa capacité à penser et à agir dans quatre domaines qui seront décisifs pour l'évolution de l'enseignement de la LM.

Le domaine des *pratiques sociales de référence* tout d'abord. Utiliser ces dernières comme critère, surtout lorsque les disciplines scientifiques restent muettes, est une démarche dont le principe n'est guère discutable. Comment cependant se doter d'une connaissance sérieuse de ces pratiques et quel statut leur accorder sur le plan didactique? Prenons l'exemple de la «diversification» en matière de production textuelle. Sur le plan des principes, il semble généralement admis qu'il faille préparer les élèves à maîtriser les divers textes qui fonctionnent dans le milieu francophone et qu'ils auront donc à produire (et à comprendre) dans leur vie professionnelle future. Pour appliquer ce principe, le didacticien doit nécessairement se doter d'une connaissance de ces pratiques, qui dépasse les intuitions, les idées reçues et les effets de mode, ce qui requiert la mise en place de recherches approfondies. A supposer qu'il dispose d'une telle connaissance, va-t-il alors élaborer des curricula qui visent à la simple reproduction de ces pratiques, ou qui visent, au contraire, à leur modification? Si l'on considère – c'est notre cas – que l'école doit être génératrice de pratiques sociales nouvelles, il convient de se donner un cadre dans lequel penser la définition et le choix de celles-ci.

Le domaine de la *globalisation de l'enseignement* ensuite. Déjà évoquée plus haut, cette question nous paraît fondamentalement liée à la réussite de l'implantation, en situation didactique, des démarches centrées sur les «activités»,

les «projets» ou encore les «séquences didactiques». L'abandon définitif d'un enseignement cloisonné de la LM n'est envisageable qu'à condition que soient mis en place des modes de structuration de l'activité efficaces et gérables par les enseignants. Des avancées importantes ont été réalisées en ce domaine, mais les recherches doivent se développer pour que la «pédagogie du projet» perde définitivement son caractère marginal.

Quelle qu'en soit la forme, les activités pédagogiques doivent être organisées selon le *principe de progression*. Si en didactique des mathématiques ou des sciences cette progression peut être établie sur la base d'une analyse du contenu à enseigner, des représentations élaborées à son propos par l'élève, ainsi que d'une connaissance plus générale des caractéristiques de son développement cognitif, ces éléments restent insuffisants pour la didactique de la LM. Dans la mesure où les objectifs prioritaires n'ont pas trait aux savoirs mais aux pratiques, la progression doit être pensée en termes d'étapes d'appropriation de pratiques sociales significatives. L'application concrète de ce principe constitue à nos yeux un des défis majeurs auquel est confrontée la didactique du FLM, dans la mesure où elle serait susceptible de conduire enfin à une véritable révision des programmes (qui restent quasiment inchangés, malgré les réformes successives).

Le domaine de la *formation des enseignants* enfin, problème trop vaste pour l'aborder sérieusement ici. Une formation de base honteusement inadaptée, surtout lorsqu'elle est universitaire; une formation continuée qui, quand elle existe, reste fondamentalement de l'ordre d'une introduction aux disciplines scientifiques de référence (cf. Bronckart & Chiss, 1990): l'amélioration de la situation de l'enseignement de la LM n'est envisageable qu'au prix d'un effort gigantesque en ce domaine, mais la possibilité d'élaborer des programmes vraiment formateurs dépend elle-même de l'autonomisation et du développement de la pensée didactique.

Adresses des auteurs:

J.-P. Bronckart, FPSE, 24, Rue Général Dufour, 1211 Genève 4

B. Schneuwly, FPSE, 24, Rue Général Dufour, 1211 Genève 4

Bibliographie

Astolfi, J.-P. & Develay, M. (1989), *La didactique des sciences*, Paris, P.U.F., Coll. «Que-sais-je».

Bréal, M. (1872), *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette.

Bronckart, J.-P. (1989), Du statut des didactiques des matières scolaires, *Langue française*, 82, 53–66.

Bronckart, J.-P. & Chiss, J.-L. (1990), Linguistique, psycholinguistique et didactique du FLM. Réflexions à partir d'un cursus de formation d'enseignants, *Repères*, 1, 19–44.

Bronckart, J.-P., Kail, M. & Noizet, G. (1983), *Psycholinguistique de l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé.

Brousseau, G. (1986), Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques*, 7.

- Cellerier, L. (1916), *Esquisse d'une science pédagogique: les faits et les lois de l'éducation*, Paris, Alcan.
- Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. & Joshua M. A. (1982), Un exemple d'analyse de la transposition didactique – la notion de distance, *Recherches en didactique des mathématiques*, 3, 157–239.
- Chiss, J.-L. (1989), Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français, *Langue française*, 82, 44–52.
- Commission «Pédagogie du texte», (1988), *Contributions à la Pédagogie du texte II*, Université de Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 52.
- Coste, D. (1986), Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère, *Etudes de linguistique appliquée*, 61, 52–63.
- Kilcher, H., Othenin-Girard, C. & de Weck, G. (1987), *Le savoir grammatical des élèves*, Berne, Lang.
- Martinand, J. L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Lang.
- Piaget, J. (1969), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël.
- Puren, C. (1989), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan.
- Schneuwly, B. (1990a), Didaktik-didactiques, *Education et Recherches*, 3, 1990, pp. 213–220
- Schneuwly, B. (1990b), La didactique – une ingénierie, *Le français dans tous ses états*, (sous presse).
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux & Niestlé.

Die Didaktik des Französischen als Muttersprache: Geburt einer unerlässlichen Utopie

Zusammenfassung

Sowohl die allgemeine als auch die Fachdidaktik haben sich historisch zugleich als kritischer Diskurs über die «Situation des Unterrichts» und als Unternehmen für Vorschläge und Reformen konstituiert. Gegenwärtig entwickeln sich die Fachdidaktiken als Disziplinen des Handelns (als *Technologien*), die den Erziehungswissenschaften zugehören. Sie erarbeiten einen spezifischen Forschungsgegenstand und einen autonomen Begriffsapparat (didaktisches System, Transposition, Progression, etc.) und unterhalten reziproke Beziehungen (Entleihen von Begriffen im Austausch gegen signifikante Fakten) zu zwei Gruppen von Bezugswissenschaften: diejenigen, die die Inhalte des Unterrichts und diejenigen, die die Lehr- und Lernprozesse behandeln. Weil die Ziele des Muttersprachunterrichts und die Bezugsdisziplinen äusserst heterogen sind, muss die Muttersprachdidaktik besonders schwierige Probleme angehen, die am Schlusse dieses Artikels untersucht werden.

Didactics of French as mother tongue: emergence of an indispensable utopia

Abstract

General didactics as well as didactics of specific school subjects have historically been constituted as a critical discourse on «teaching situation» and as a proposition and innovation process. Currently didactics of school subjects develop as disciplines of «action» (technologies) belonging to the educational sciences. They build up a specific research object and an autonomous system of concepts (didactic system, transposition, progression, etc.) and maintain reciprocal relationships (borrowing of concepts and restitution of significant data) with two groups of reference sciences: the ones that deal with the contents of teaching and the ones that deal with the process of teaching/learning. The aims of the teaching and the disciplines of reference being heterogeneous, the didactics of mother tongue are confronted with particularly difficult problems which are examined at the end of this paper.