

*Les didactiques disciplinaires au prisme de la théorie sociologique
Bourdieuienne: Essai de compréhension du fonctionnement
et de la dynamique d'un champ d'étude*

**فهم طبيعة النشاط وديناميكية مجال ديداكتيكات المواد الدراسية
إعتمادا على النظرية السوسيولوجية البوردويوية**

*Disciplinary didactics through the prism of Bourdieusian sociological theory.
Attempt to understand the functioning
and dynamics of a field of study*

Boukra Mourad

Université Mohamed Seddik Benyahia, Jijel, Algérie
mouradboukra@yahoo.fr

Date of receipt: 02/05/2024

Date of acceptance: 11/09/2024

Date of publication: 30/09/2024

ملخص:

تهدف هذه المساهمة ذات المحتوى النظري إلى إثارة مسألة إمكانية وجود مجال أوسع للديداكتيك - مجال موحد للديداكتيك-. وعرض تفسير متماسك ومنظم لتطور الممارسة العلمية الجماعية في ديداكتيكات مختلف المواد الدراسية التي تنشط في الفضاء الناطق بالفرنسية. إعتمادا على النظرية السوسيولوجية البوردويوية على وجه التحديد، سنحاول قدر المستطاع توضيح آلية عمل هذا المجال العلمي وإظهار تطوره في ظل الهيبتوس العلمي المشترك بين الجهات الفاعلة التي تنشط في هذا المجال الدراسي. الهيبتوس العلمي الذي إلى إنتاج مشروع حديث في إطار ما يسمى بالديداكتيك المقارن الذي يعتبر حاليا حلا ملائما لتخطي "الانفصالات المعرفية" التي لا تزال مختلف المواد الدراسية تحافظ عليها.

كلمات مفتاحية:

ديداكتيكات المواد الدراسية، الديداكتيك العام، الديداكتيك المقارن، النظرية البوردويوية، الهيبتوس العلمي.

Abstract:

Theoretical in nature, this present contribution proposes, by asking the question of the possible existence of a broader didactics - a unified field of didactics - to provide a coherent and structured interpretation of the development of collective practice in French-speaking didactics. It is precisely through Bourdieusian theory that we will attempt to explain the functioning of the field of French-speaking didactics and the dynamics which, under the impetus of the scientific habitus shared by the actors who claim to be part of this field of study, has generated the project of comparative didactics. The latter presents itself today as a perfectly adapted response to the "epistemological separatisms" which disciplinary didactics maintain their presence.

Keywords:

Disciplinary didactics; general didactics; comparative didactics; bourieusian theory; scientific habitus.

Résumé:

De nature théorique, cette présente contribution propose, en posant la question de l'existence possible d'une didactique plus large - un champ unifié de la didactique – de fournir une interprétation cohérente et structurée du développement de la pratique collective en didactique francophone. C'est précisément à travers la théorie Bourdieusienne que nous tenterons d'expliquer le fonctionnement du champ de la didactique francophone et la dynamique qui, sous l'impulsion de l'habitus scientifique partagé par les acteurs qui se réclament de ce champ d'étude, à générer le projet d'une didactique comparée. Cette dernière se présente aujourd'hui comme une réponse appropriée aux « séparatismes épistémologiques » au milieu desquels les didactiques disciplinaires maintiennent leur présence.

Mots-Clés :

didactiques disciplinaires; didactique générale; didactique comparée; théorie bourdieusienne; habitus scientifique.

1. Introduction:

La didactique est un champ disciplinaire dynamique qui demeure encore en construction. Comme toute jeune discipline, la didactique évolue à l'intérieur de débats épistémologique, conceptuel et méthodologique, dont les implications sont importantes tant pour l'enseignement en contexte scolaire, la formation à l'enseignement, que le développement de la recherche dans ce domaine.

En didactique francophone, l'une des problématiques importantes qui anime le champ soulève la question de la fragmentation inhérente à l'objet de recherche de la didactique et l'existence possible, voire nécessaire, d'une didactique plus large - une réflexion commune, ou un champ unifié de la didactique- dont les principes et les pratiques seraient susceptibles d'être étendus à l'ensemble des didactiques disciplinaires, *spécifiques* ou *spécialisées*. Ce faisant, les rapports que celle-ci doit entretenir avec les différentes didactiques, associées à la diversité des domaines d'apprentissage et d'enseignement auxquelles elles se rattachent, sont évidemment d'une haute importance. Quant aux didactiques disciplinaires, elles devraient, comme à l'accoutumée, répondre aux besoins d'une contextualisation et d'une adaptation aux spécificités des publics d'apprenants, à des habilités particulières, des moyens spécifiques et à la nature et aux particularités de chaque discipline proposée à l'enseignement (Potvin, et al., 2020, p. 7).

Il va sans dire que le projet de théorisation unitaire de la didactique auquel on peut songer, au premier abord, peut, selon la plus probable des conjectures, prendre la forme d'une « didactique générale ». Un tel projet, notons-le, n'a pu, jusqu'à présent, s'établir comme véritable champ de recherche formellement reconnu dans le milieu académique. Les didacticiens francophones, conscients des difficultés

que peut poser une telle entreprise, tant sur le plan théorique que pratique, se montrent plutôt réticents à son égard. Il faut dire que certains d'entre eux vont jusqu'au rejet péremptoire de l'idée de construction d'une didactique générale. De ce point de vue, le risque souvent invoqué est de s'enliser dans une approche de type « procédurale » qui serait limitée à des généralités, faisant fi de ce qui est considéré comme essentiel dans l'enseignement-apprentissage des différentes matières scolaires, à savoir les spécificités des contenus d'enseignement que les différentes didactiques disciplinaires tendent à prendre en charge. Il va de soi que les différents contenus des disciplines scolaires ne s'enseignent pas de la même manière : on n'enseigne pas une langue étrangère comme on enseigne les mathématiques ou la chimie. La didactique d'une matière, comme disait Thouin, « comprend des concepts, des théories et des modèles qui lui sont propres et repose sur une connaissance approfondie de la structure, de la nature et des autres particularités de cette matières scolaires » (Thouin, 2020, p. 66). Ceci dit, la conception des situations d'apprentissage dans une quelconque discipline prend en considération les caractéristiques inhérentes aux objets disciplinaires proposés à l'enseignement, c'est à-dire leur nature, leurs spécificités, leur rapport au réel et l'épistémologie qui les sous-tend (Lenoir Y. , 2020, p. 181).

Ainsi, en réduisant l'enseignement-apprentissage à l'application d'une didactique générale, les spécificités liées aux savoirs en jeu que les didactiques prennent en charge risqueraient d'être occultées et mis à l'écart, en particulier les problèmes de fond qui caractérisent les disciplines des sciences humaines, celles relatives aux regards et aux raisonnements propres à chaque discipline (Laurin & Gaudreau, 2005, p. 14).

Au cœur de notre contribution, se pose donc la question du projet que la didactique francophone tend à promouvoir pour s'extérioriser vers une perspective plus large par rapport à l'univers de référence de chacune des didactiques disciplinaires. Ce projet de décentration doit satisfaire à la condition de reconnaissance du pluralisme de fait des didactiques et tenir compte des savoirs en jeu qui distinguent les différentes didactiques entre elles. Une telle question nous amène plus particulièrement à nous intéresser au mode de fonctionnement du champ de la didactique francophone et à la dynamique qui a permis d'engendrer un tel projet.

1.1.Objectif du travail

C'est à travers la théorie sociologique Bourdieusienne que nous tenterons d'appréhender le mode de fonctionnement du champ de la didactique francophone et sa dynamique actuelle. Il va sans dire que la perspective Bourdieusienne permet de soumettre tous objets, qu'ils soient de nature concrète ou abstraite, à une étude sociologique, car tout objet est lié au contexte social qui le façonne et le structure (Beitone, et al., 2018, p. 191). Le didactique, en tant phénomène sociale,¹ fait partie de ces objets susceptibles d'être étudiés par la théorie sociologique.

Le mode de fonctionnement du champ de la didactique peut, nous semble-il, nous amener à expliquer l'état de fragmentation dans lequel le champ s'est construit et continu à se développer, c'est-à-dire scindé en plusieurs didactiques disciplinaires. Ce mode de fonctionnement du champ renvoie aux conditions d'existence du champ, saisissables à travers les divers facteurs, historique, épistémologique et institutionnel, qui contribuent à façonner la recherche et la pratique dans ce domaine².

Dès lors, nous pouvons fournir une explication cohérente du développement de la pratique didactique collective, notamment orientée en direction de la perspective d'une didactique comparée. Cette dernière reproduit, en quelque sorte, le comportement régulier et cohérent qui traverse le champ depuis son émergence, autrement dit l'habitus scientifique hérité au fil de la construction des différentes didactiques disciplinaires.

1.2. Cadre méthodologique

La réflexion que nous menons dans cet article s'inscrit dans une démarche qu'on peut qualifier de descriptive – qui vise à décrire, de manière la plus fine possible, un phénomène- et explicative – qui vise à mettre en lumière les mécanismes régissant le fonctionnement propre à un phénomène- du fonctionnement du champ de la didactique et sa dynamique actuelle. Cette description-explication prend pour cadre de référence la théorie sociologique Bourdieusienne, notamment les concepts qui se retrouvent au cœur du modèle exploratoire et explicatif de cette théorie, à savoir les concepts de champ et d'habitus.

1.3. Concepts mobilisés

Nous mobiliserons les différents concepts qui sont au cœur du modèle exploratoire et explicatif de la théorie sociologique Bourdieusienne, notamment les concepts de champ et d'habitus.

La notion de champ

L’espace social est appréhendé dans la théorie sociologique bourdieusienne comme étant divisé en différents « champs » sociaux, notamment l’école, le politique, le religieux, le littéraire etc. Chaque champ obéit a sa propre logique, ses propres règles du jeu, ses hiérarchies et des objectifs qui lui sont spécifiques. Le champ est un « microcosme social » dans lequel les agents occupent des positions diverses selon leur dotation en capital, c’est-à-dire les ressources que les individus possèdent et qui peuvent être de nature économique, culturel ou social.

Par ailleurs, chaque champ possède un ensemble de dispositions partagées que Bourdieu appelle *habitus* collectif. Les individus que Bourdieu appelle « héritiers » sont ceux dont l’habitus s’aligne avec les normes et les valeurs en vigueur au sein du champ, c’est-à-dire ceux fortement dotés de capital relatif à ce champ.

Le champ représente un espace de domination de de conflits. La dynamique du champ découle des confrontations et des luttes entre les individus pour accéder et maintenir les positions les plus influentes et dominantes. Ainsi, en raison de l’inégalité des rapports de force, la classe dominante, parce qu’elle bénéficie d’un capital symbolique important et approprié, parvient à imposer sa culture aux autres classes.

La notion d’habitus

Selon Bourdieu, l’habitus est un « système subjectif mais non individuel de structures intériorisées, schèmes communs de perception et d’action » (Bourdieu, 1980, p. 175).

« **Système subjectif mais non individuel** » : l’habitus renferme une double nature : subjective et collective. Il est ancré dans la subjectivité de l’individu, puisqu’il est le résultat de l’interaction entre l’individu et son environnement social. Toutefois, il n’appartient pas exclusivement à un seul individu, car il est partagé par les membres d’un groupe social donné.

« **Structures intériorisées** » : modèles de pensées, de comportements et de perception, souvent acquis de manière inconsciente et façonnés par les expériences vécues par les individus au cours de leur socialisation, à travers les interactions avec l’environnement social dans lequel ils évoluent.

« **Schèmes communs de perception et d’action** » : modèles de perception, d’évaluation, de pensée ou d’action qui sont partagés par les membres d’un groupe social. Intériorisés par les individus au fil de leur socialisation, ces schèmes orientent leurs pensées, leurs jugements, leurs perceptions et leurs actions. Autrement dit, en reprenant les propos de Bourdieu, les structures structurées vont opérer comme

structures structurantes, telle « une grammaire génératrice de pratique » (Bourdieu, 1972, pp. 88-89).

L'habitus serait donc un cadre de référence, un produit de la socialisation des individus, qui guide leurs actions et leurs pensées de manières cohérente et prévisible. L'habitus est à la fois un ensemble de normes que les individus intériorisent au cours de leur socialisation et un outil à la fois actif de stratégies.

2. Autour des conditions d'existence du champ didactique

Parler des conditions d'existence du champ didactique, c'est évoquer les trois principales raisons, épistémologique, historique et institutionnel, sur lesquelles Reuter s'appuie pour justifier la fragmentation du champ en plusieurs didactiques disciplinaires et sa construction au pluriel. De manière poétique, ce dernier estime que le syntagme « didactiques disciplinaires » dégage un « parfum pléonastique », car les didactiques ne peuvent être que disciplinaires. Ce qui explique d'une certaine manière les propos de Schneuwly, pour qui, « Pour qu'il y est didactique des disciplines, il faut des disciplines » (Schneuwly, 2012, p. 34). Reuter pose comme postulat primordial en didactique le lien essentiel -le cordon ombilical- qui lie les didactiques à l'école et, par voie de conséquence, aux « disciplines scolaires »³ et de là l'obligation de reconnaissance et d'identification du champ au pluriel. Il en est de même pour Chartrand qui affirme que le terme didactique se réfère inévitablement à la didactique d'une discipline (Hamdani Kadri & Elghazi, 2016). Dès lors, chaque didacticien devient spécialiste d'une discipline scolaire et des disciplines de référence qui lui sont liées.

2.1- La dialectique de l'autonomie et de la pluralité du champ didactique

Tout au long du processus d'émergence et de formation des différentes didactiques, les réflexions s'y rapportant ont été marquées par la dialectique de l'autonomie et de la pluralité. Cette dialectique se nourrit d'un rapport de causalité dont le fait déclencheur, à l'origine de la pluralité du champ,⁴ est l'autonomie individuelle de développement de chaque projet de didactique disciplinaire. En effet, temporellement initiés et développés selon un rythme asynchrone,⁵ les divers projets didactiques ont évolué à l'intérieur de différents environnements disciplinaires dans lesquels ils ont pris racine. En vertu de l'attention spécifique que chacune d'entre elles accorde aux contenus disciplinaires, et par conséquent aux différentes matières scolaires dont la plupart sont reliées à des disciplines académiques, qu'elle étudie, celles-ci se sont affirmées à distance les unes des autres, entraînant ainsi une consolidation marquée de leurs frontières et la consécration d'une identité plurielle au sein de ce champ. On retiendra à cet égard que le « geste inaugural » ayant conduit à la constitution de ce champ disciplinaire, comme disait Reuter, avait été rythmé par le « refus de l'indifférence aux différences disciplinaires qui est à l'œuvre dans les autres disciplines de recherche qui s'intéressent aux phénomènes éducatifs »

(Reuter, 2014, p. 81). Cet engagement envers la reconnaissance des différences disciplinaires a engendré des « tensions séparatistes » entre les dites didactiques (Chevallard, 2010, p. 141) et une réelle réticence, voire carrément un refus, de la part de didacticiens quant au projet d'une didactique générale qui serait susceptible de recouvrir l'ensemble

2.2- L'hétérogénéité des horizons disciplinaires des didacticiens et des lieux institutionnels de localisation des didactiques

Les quatre dernières décennies ont été particulièrement fécondes en matière de publications académiques - recherche et intervention- en didactiques. Les recherches ont été marquées par une diversité des travaux qui ont été certes d'un apport indéniable pour l'éducation scolaire de façon générale, mais qui ont, par ailleurs, été caractérisées par une hétérogénéité de problématiques traitées, de choix conceptuels et méthodologiques et d'approches privilégiées, souvent empruntées aux disciplines liées aux formations initiales des didacticiens-chercheurs. C'est ainsi que certaines didactiques ont gardé des relations privilégiées avec leurs disciplines de référence, comme le cas par exemple en sciences du langage pour la didactique des langues étrangères.

L'hétérogénéité des horizons disciplinaires des didacticiens a joué en faveur de la pluralité des didactiques et de l'orientation des réflexions dans ce champ en direction des domaines disciplinaires de spécialisation que ces didacticiens, de par leurs formations initiales, entreprennent dans des contextes d'enseignement-apprentissage de savoirs envisagés dans un cadre disciplinaire bien déterminé. Du point de vue de la formation académique, nombreux sont les didacticiens ayant suivis, dans leurs formations initiales, des parcours différents en linguistique, en psycholinguistique, en sociolinguistique, A ceux-là s'ajoute des enseignants-chercheurs en didactique, issus d'autres sciences que les disciplines de référence, comme ceux qui exercent dans les instituts de formation des enseignants tels que les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maitres) en France. Ces structures accueillent en leur sein des didacticiens formés dans les matières concernées par la formation des enseignants. Ce qui favorise d'ailleurs aussi bien le développement, dans ces lieux de formation, de la didactique comme discipline de recherche que l'extension du corps des enseignants-chercheurs-didacticiens (Amade-Escot, 2013, p. 67).

Les différentes didactiques disciplinaires sont donc implantées dans les universités, au sein de diverses facultés, ou dans les différents départements de formations académiques aux diverses disciplines. D'autres ont été bien accueillies au sein des départements ou des facultés des sciences de l'éducation, où elles sont reconnues comme ayant le statut de « sous disciplines » de ce domaine qui, notons-le, a eu des incidences sur la nature des objets d'étude et des méthodologies privilégiées à l'intérieur de chaque didactique. La réception des didactiques en

sciences de l'éducation a effectivement favorisé leur épanouissement, à travers la mise en place d'un champ autonome, où la nature des relations avec les disciplines contributives est devenue plus horizontale que verticale.

Bref, l'impression de « *kaléidoscope théorique et institutionnel* » (Daunay & Reuter, 2011) que les différentes didactiques laissent apparaître, reflète aussi bien la diversité des formations initiales de ces didacticiens-chercheurs, qu'ils soient académiciens, formateurs ou enseignants, qui se sont reconvertis dans des disciplines autres que leurs propres disciplines de formation, que la variété des lieux académiques d'exercice du métier de didacticien et de validation des recherches scientifiques. Ainsi, le champ de la didactique, tel qu'il se déploie aujourd'hui, devient le lieu d'une diversité de perspectives, découlant de plusieurs facteurs. Parmi ces facteurs, nous retrouvons particulièrement les positions et les fonctions professionnelles qu'occupent les acteurs qui se disent didacticiens - chercheurs, formateurs, praticiens- au sein d'une institution, leurs formations initiales, auxquels s'ajoutent, bien entendu, leurs intentions et leurs objectifs spécifiques (Lenoir Y. , p. 186).

3. L'habitus scientifique partagé : le « point de vue » des contenus d'enseignement

En sciences humaines et sociales, les différentes disciplines académiques explorent les objets scientifiques, chacune selon un *point de vue* particulier. Avoir un point de vue sur les objets, « c'est recourir à une perspective spécifique », note C. Germain, citant Gilles-Gaston Granger (Hamdani Kadri & Elghazi, 2016). Ce point de vue que la communauté des chercheurs adopte comme pratique collective devient forcément un *habitus scientifique*, une façon d'agir dominante et cohérente qui caractérise leur champ et qui guide son fonctionnement.

En didactique, le « point de vue » privilégié dans le regard de la didactique, à savoir le primat accordé aux contenus disciplinaires, n'est pas à confondre avec « l'objet d'étude des didactiques ». Par point de vue privilégié, on évoque la « touche distinctive » de l'approche didactique, autrement dit la logique pratique du travail scientifique qui façonne la manière dont les problèmes sont élaborés, les explications sont développées et les instruments sont conçus et employés (Lenoir R. , 2005, p. 121). Comme, le note d'ailleurs, à juste titre, J-L. Martinand : « Seul le point de vue privilégié, et non l'objet d'étude en lui-même peut distinguer la didactique. Elle étudie ou intervient du « point de vue privilégié des contenus » : c'est sa spécificité » (Martinand, 2006, p. 361).

Bref, le fait donc de se focaliser sur les problèmes d'enseignement et d'apprentissage du point de vue des contenus ne veut absolument pas dire que les contenus seraient exclusivement son objet d'étude, car toutes les composantes des processus d'enseignement et d'apprentissage intéressent la réflexion dans une didactique déterminée. Duplessis précise parfaitement cela lorsqu'il dit que : « si la

didactique s'intéresse à l'ensemble du champ défini par la situation didactique, elle le fait du point de vue privilégié des contenus, ce qui lui permet ainsi de prendre en compte ce qui relève de l'élaboration et de la teneur des programmes, des mécanismes d'apprentissage des élèves ou de la nature des relations instaurées entre le maître et l'élève » (Duplessis , 2005-2006, pp. 84-85).

Ainsi, les didacticiens, en se positionnant dans une posture épistémologique qui adopte le point de vue des « contenus d'enseignement » comme regard disciplinaire privilégié, l'enjeu et la visée en didactique deviennent intimement liés à la réflexion sur les savoirs propres à une discipline et les conditions de leur transmission dans l'institution scolaire. D'ailleurs, l'argument habituellement avancé par les didacticiens pour distinguer leur champ vis-à-vis d'autres sciences qui prennent part à l'appréhension de la question de l'éducation, comme la pédagogie dont les savoirs produits sont considérés comme assez proches de ceux de la didactique,⁶ la psychologie ou la sociologie est son articulation sur les préoccupations attelées aux contenus d'enseignement (Sensevy, 2009, p. 9).

Il faut dire que cette conception, précisément d'Europe francophone, d'une didactique intrinsèquement associée aux savoirs disciplinaires, trouve son origine dans un processus contextuel (social, historique, culturel et scientifique) qui, dès son enclenchement, a canalisé le champ autour de la problématique du rapport au savoir et la perspective épistémologique.⁷ C'est de cette manière que le champ didactique sera investi dans la fragmentation, c'est-à-dire dans le cadre de plusieurs didactiques disciplinaires (Lenoir Y. , 2020, p. 29).

C'est donc le point de vue des contenus d'enseignement que la didactique fait prévaloir comme regard disciplinaire spécifique qui lui est propre. Dans cette même optique, Martinand souligne que la spécificité des didactiques qui, selon lui sont « fondamentalement plurielles » ⁸ (Martinand J. L., 2014, p. 68), réside dans l'exercice assumé et reconnu d'une responsabilité envers les contenus. Le passage qui suit en présente ainsi ce principe de base : « Ce qui caractérise donc la didactique par rapport aux diverses sciences de l'éducation, c'est sa responsabilité par rapport aux contenus de la discipline » (Baillat, 1997, p. 87). Il ajoute que l'activité didactique se déploie à travers « la capacité de "dire et analyser" le sens de contenus enseignés, et pour les chercheurs innovateurs de "concevoir et développer" les contenus nouveaux, dans une discipline, un champ disciplinaire, une matière » (Martinand J. L., 2014, p. 67).

Le principe de « responsabilité que les didacticiens assument à l'égard du contenu » enrôle toutes les formes scolaires existantes à l'école, qu'elles soient disciplinaires ou non-disciplinaires. A ce propos, Martinand nous dit que « Le critère d'une posture didactique, c'est qu'elle assume une responsabilité par rapport à des contenus, que ceux-ci soient structurés en disciplines comme dans de nombreux enseignements du secondaire, ou non » (2014, p. 68). Un autre argument venant à

l'appui de cette thèse souligne que dans le cadre scolaire, l'enseignement-apprentissage ne peut s'accomplir que par le biais de « systèmes ». Ces systèmes impliquent la production de l'enseignable⁹, ce qui, d'après Orange, représente la condition sine qua non pour la mise en œuvre approche didactique (2014, p. 89). Bien évidemment, cela concerne également les matières de l'enseignement primaire que Martinand oppose, du point de vue de leurs formes et de leurs natures et caractéristiques, aux disciplines de l'enseignement secondaire. En effet, pour cet éminent didacticien de la physique, les disciplines de l'enseignement secondaire sont à distinguer des matières scolaires du primaire : les premières se présentent sous la forme de disciplines scolaires clairement identifiables en tant que telles, étant fondées sur leur liaison avec des disciplines scientifiques ou de référence bien précises. En revanche, il en va différemment pour les matières de l'enseignement primaire, dont les contenus ne sont pas construits sous forme de disciplines scolaires élaborées en référence à des champs scientifiques homogènes et bien identifiables. Le constat de prise en charge en didactique de toutes les formes scolaires est d'autant plus rappelé par Reuter pour qui, de toute évidence, la « modalité disciplinaire » de structuration des contenus d'enseignement dans l'espace scolaire tient une position certes fondamentale, mais certainement pas exclusive. Selon lui, cela ne veut en aucun cas dire que les didacticiens devraient se limiter à étudier exclusivement les formes disciplinaires « établies » (2014, p. 54).

On en déduit, à la suite de Reuter, Martinand, Sensevy et bien d'autres didacticiens, que le champ de la didactique ne peut être que pluriel, c'est-à-dire scindé en plusieurs didactiques, dont chacune a conscience de l'importance des spécificités des objets d'enseignement-apprentissage qu'elle prend en charge et dont l'action se déploie à travers la jonction de deux dimensions essentielles, travaillées en synergie, à savoir les modes d'organisation des savoirs et les formes particulières de leur enseignement. « C'est l'unité des deux qui constitue fondamentalement la didactique », dira Schneuwly (Schneuwly, 2012, p. 36). Cette référence des didactiques aux disciplines et à l'étude des conditions d'un apprentissage et d'un enseignement dans le cadre de cette discipline mène, de ce fait, à dire qu'il existe autant de didactiques qu'il y a de disciplines.

4. La perspective de la didactique comparée : la forme de reproduction d'un habitus scientifique

Force est de souligner qu'il est tout à fait évident qu'en se développant les didactiques disciplinaires éprouvent le besoin de rompre avec l'isolement et, du même coup, de rendre compte du paradigme de la complexité qui caractérise l'objet de la didactique (Puren, 2003/1, p. 125). Néanmoins, comment les didactiques disciplinaires peuvent se nourrir des dialogues réciproques, tout en préservant l'identité plurielle établie sur plusieurs décennies ?

C'est dans cette optique, qu'apparaît, à la lisière des années 90 et des années 2000, dans le courant d'expression francophone, une nouvelle perspective de recherche en didactique, s'affirmant comme un nouvel espace de recherche scientifique. Cette nouvelle perspective de recherche émergente¹⁰ tend à promouvoir un champ étendu de la didactique à l'intérieur d'une approche comparatiste qui se démarque d'une didactique générale et qui, en s'engageant plutôt dans la voie des confrontations des différentes didactiques, s'inscrit dans le prolongement des didactiques disciplinaires. C'est de cette manière que les didacticiens-chercheurs entendent maintenir leur dévouement vis-à-vis de la reconnaissance des différences disciplinaires et du principe de responsabilité à l'égard des contenus. Bref, la pluralité des didactiques disciplinaires, consacrée par L'entrée par les contenus disciplinaires en didactique demeure au cœur de l'appréhension des questions d'enseignement-apprentissage telles qu'elles se posent dans le système didactique, avec ses trois pôles en interaction que sont le savoir, l'apprenant et l'enseignant.

Dans l'optique de reproduction de l'habitus hérité des didactiques disciplinaires, la perspective comparative en didactique se présente comme une forme de perpétuation des modèles de perception, de pensée et d'action intériorisés par les chercheurs didacticiens dans le cadre des recherches qu'ils entreprennent au sein des diverses didactiques disciplinaires dans lesquelles ils sont spécialisés. Ceci est d'autant plus possible que les didactiques, même si elles présentent des différences du point de vue épistémologique et historique, cela n'empêche pas qu'elles peuvent avoir des aspects communs pouvant promouvoir des échanges scientifiques fructueux (Orange, 2014, p. 90). C'est la raison, scientifiquement valable, pour laquelle un nombre important de didacticiens francophones de différentes disciplines affichent de plus en plus un intérêt croissant pour une didactique comparée, s'inscrivant dans le prolongement des didactiques disciplinaires, et mettant en relief l'échange entre elles, plutôt que pour une didactique générale qui risquerait d'estomper, dans une entité surplombante, les spécificités disciplinaires que chaque didactique prend en charge.

4.1- Le comparatisme en didactique : une méthode et/ou et une science

Comme opération du raisonnement scientifique et composante de l'interdisciplinarité, le recours au « comparatisme » dans les sciences humaines et sociales est attesté depuis le XIX siècle. L'enjeu de la démarche est de questionner les rapports que les sciences de l'homme entretiennent entre elles ainsi qu'avec les autres sciences.

Cependant, parmi les questionnements les plus importants que de spécialistes de la comparaison soulèvent, il y a celle qui touche au statut de la comparaison dans l'épistémologie des sciences humaines et sociales. Dans cette optique, une ambivalence est entretenue dans le cadre des recherches comparatistes : la comparaison est abordée à la fois comme méthode et comme objet. D'ailleurs, cette

ambivalence est souvent indiquée par les chercheurs comparatistes comme une difficulté majeure pour asseoir institutionnellement leurs projets (Mercier, Schubaur-Léoni, & Sensevy, 2002, p. 5).

Dès lors, la question qui mérite d'être posée est la suivante. Faut-il concevoir l'approche comparative comme un champ de recherche à part entière, une branche autonome qui produit ses propres savoirs, ou bien faut-il la considérer comme une méthode utilisée pour analyser les données ? Il faut noter au passage que le projet comparatiste a contribué à la constitution de nombreux champs scientifiques comparatistes tels que la littérature comparée, la grammaire comparée, l'histoire comparée, droit comparée, politique comparée, éducation comparée...

Certains didacticiens, à l'image de F. Leutenegger, adopte clairement une posture qui considère le comparatisme comme un champ de recherche à part entière et non comme relevant seulement de questions de méthodologie comparatiste (Leutenegger, 2010, p. 8). D'autres, comme Y. Reuter, estiment que la didactique comparée n'est pas une nouvelle discipline qui serait « la didactique » ou « la didactique générale », ignorant la spécificité des objets disciplinaires de chaque didactique. Elle est plutôt à considérer comme un projet scientifique de comparaison des didactiques qui vise à mettre en dialogue les différentes didactiques à travers la description des spécificités de chacune d'entre elle, ainsi que les invariants de l'ensemble des didactiques (Reuter, 2010, p. 75). Ce qui est à retenir, c'est qu'au cœur de cette démarche réside un besoin ou une quête d'extériorisation vers une perspective de plus vaste portée par rapport à l'univers de référence de sa propre discipline (Mercier, Schubaur-Léoni, & Sensevy, 2002, p. 5).

Néanmoins, parmi les difficultés récurrentes auxquelles se heurtent les chercheurs engagés dans des projets comparatistes, il y a celles qui touchent particulièrement aux obstacles, notamment conceptuels et méthodologiques, d'une telle approche (Mercier, Schubaur-Léoni, & Sensevy, 2002, p. 6). La validité de cette approche dépend, selon Grawitz, « de la rigueur (souvent insuffisante) avec laquelle on l'applique » (Grawitz, 2004, p. 74). En didactique, il est particulièrement question des modalités du travail et des appareils conceptuels qui doivent être mobilisés pour l'établissement des comparaisons entre les différentes didactiques. Dans cette optique, se pose la question pertinente du choix des outils conceptuels à utiliser dans le travail comparatif. S'agit-il de recourir à des outils propres à la didactique particulière ou bien, en considérant les spécificités disciplinaires, ce type d'étude nécessite des outils conceptuels communs ? (Leutenegger, 2014, p. 80).

4.2- L'inscription de la didactique comparée en sciences de l'éducation

L'installation de la didactique comparée dans un champ académique plus large, à savoir les sciences de l'éducation, a favorisé pleinement le jaillissement et l'épanouissement d'un tel projet. Le domaine des sciences de l'éducation s'est donc révélé un nouvel espace, satisfaisant aux conditions propices, pour un face-à-face entre les différentes didactiques disciplinaires et à la mise en place d'une didactique comparée. En effet, dans les départements producteurs de savoirs académiques, comme les mathématiques, la physique, les lettres, etc., les questions d'enseignement et les problématiques didactiques sont difficilement repérables : elles sont souvent considérées comme des entités intruses au domaine des ces savoirs académiques (Mercier, Schubaur-Léoni, & Sensevy, 2002, p. 7). Les didacticiens ont par contre trouvé dans les sciences de l'éducation un environnement institutionnel accueillant du profil des didacticiens-chercheurs et les problématiques qu'ils développent, qu'elles soient dans le cadre de didactiques disciplinaires ou de travaux de didactique comparée.

4.3- Spécificité de la didactique comparée

Ce qui distingue les recherches comparatistes entreprises dans divers champs par rapport au projet de la didactique comparée, c'est le fait que les premiers (droit comparé, politique comparée...) sont envisagées dans le cadre de confrontations de type intra-disciplinaire, c'est-à-dire à l'intérieur d'une même science ou d'une même « discipline mère » (science juridique, science politique...). Quant à la didactique comparée, issue des didactiques disciplinaires, vise des confrontations entre plusieurs sciences, en l'occurrence les différentes didactiques disciplinaires.

Sur un autre front, l'examen de l'articulation entre les aspects génériques et spécifiques *du didactique*, conduit à considérer également les apports, notamment conceptuels et méthodologiques, provenant des sciences dites contributoires, ceux que les didactiques intègrent et reconfigurent dans leurs champs propres. Du coup, cette spécificité rend la démarche comparative en didactique plus complexe, annonçant des répercussions épistémologiques supplémentaires assez importantes.

4.4- Les niveaux de questionnement de la didactique comparée

Le projet comparatiste se développe, tout en permettant de cibler deux niveaux essentiels de questionnement qui donnent lieu à plusieurs approches. Ces deux niveaux prennent en compte aussi bien des limites du domaine de réalité des didactiques - le travail comparatif vise l'exploration et l'identification des spécificités des fonctionnements et des déroulements des enseignements dans les différentes didactiques disciplinaires, ainsi que les conditions qui les rendent possible dans les différents contextes institutionnels que les soubassements épistémologiques, les concepts et modèles théoriques construits dans les différentes didactiques pour aborder l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que les liens avec les disciplines contributoires. (Ligozat, 2016, p. 283).

4.5- Didactique comparée : articulation de la dialectique généricité et spécificité

Les notions clés qui traversent la plupart des recherches comparatistes et qui, actuellement, caractérisent la didactique comparée, sont : « ressemblance » ou « similitudes », versus « différences », « particularité ou spécifique » versus « générique » ou généralité ».

Les questions de similitude/différence, spécificité/généralité propres aux travaux comparatistes, passent, dans les travaux actuels de la didactique comparée, par le filtre de la distinction essentielle entre le caractère spécifique et le caractère générique des phénomènes didactiques. Dans cette perspective, l'approche comparative vise à ressortir les spécificités des disciplines, leurs articulations conceptuelles distinctes et communes et leurs dimensions transversales potentielles.

5. Conclusion:

Ce sont donc les conditions d'existence du champ qui vont structurer l'habitus scientifique des acteurs producteurs du savoir didactique. Cet habitus, intériorisé à travers la socialisation au sein du milieu professionnel et scientifique et auquel s'ajoute, bien entendu, l'expérience dans la recherche qui, certainement, joue un rôle important, se manifeste particulièrement à travers le dévouement des didacticiens envers la reconnaissance des différences disciplinaires, d'où le pluralisme de fait des didactiques. L'habitus scientifique s'exprime à travers le regard privilégié que les didactiques disciplinaires portent à l'égard des contenus à enseigner. C'est d'ailleurs cette variable fondamentale qui tend à façonner les conditions d'existence du champ et autour de laquelle les aspects spécifiques à chaque didactique, ayant amené à la fragmentation du champ en plusieurs didactiques disciplinaires, gravitent. Elle joue également un rôle important, en devenant un cadre de référence qui guide les actions de ceux - la communauté de chercheurs se réclamant de cette discipline- qui l'ont intériorisé au fil leur socialisation scientifique. C'est précisément cet habitus scientifique, dont la transmission et le façonnage font l'objet d'un travail constant et délibéré d'intégration, se manifestant particulièrement par la pratique de recherche elle-même (Lenoir R. , 2005, p. 127), qui, à son tour, va donner lieu à l'émergence de la perspective actuelle de développement du champ, c'est-à-dire en direction d'une didactique comparée qui s'inscrit, non en rupture avec les didactiques disciplinaires, mais dans le prolongement de celles-ci.

Références:

¹ Nous considérons, à la suite de Schneuwly, la *didactique* comme une réalité anthropologique et une construction socio-historique. La didactique désigne l'ensemble des faits sociaux liés aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage, pouvant faire surface dans tout espace de la vie sociale. Le déroulement de la relation didactique se fait au sein d'« institutions spécialisées », notamment à l'école. A l'intérieur de ces espaces, des rôles sont attribués aux acteurs, favorisant ainsi la construction d'une expérience vécue collectivement. Le didactique, objet d'étude de la didactique, est également fondé sur la transposition d'un savoir dans un environnement conçu pour son enseignement et son apprentissage (Schneuwly, 2020, p. 54). Le processus en question désigne les transformations adaptatives opérées sur le savoir savant pour « le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement » (Chevallard Y. , 1991, p. 39).

² Pour Reuter trois raisons justifient le pluriel « didactiques » : épistémologique, historique et institutionnelle (Reuter, 2014).

³ Dans le contexte scolaire, les contenus d'enseignement sont organisés et structurés dans le cadre des disciplines scolaires. La discipline scolaire représente « un cadre organisateur des apprentissages, une modalité de classification de savoirs et de cadrage des activités des élèves » (Beitone A. , 2015).

⁴ Selon les disciplines, les didactiques se sont différenciées par les perspectives différentes pour s'affirmer. A titre d'exemple, la didactique du français langue étrangère (FLE) a gardé des relations privilégiées avec sa discipline de référence, la linguistique. D'autres didactiques, notamment celles institutionnellement inscrites au sein des sciences de l'éducation ou dans les instituts de formation des enseignants (comme les IUFM en France), ont tendance à se construire en prenant des distances vis-à-vis des disciplines de référence, en développant des concepts et de démarches méthodologiques propres aux différentes didactiques.

⁵ Sur un axe temporel, les différentes didactiques sont apparues à différentes périodes. Schneuwly avance une chronologie approximative pour l'apparition des différentes didactiques : 1975 pour la physique, 1972 pour les langues étrangères, 1974 pour les mathématiques, début des années 80 pour les sciences et l'EPS, 1990 pour les sciences sociales et 1986 pour le français langue première.

⁶ La relation entre Didactique et pédagogie est complexe et sujette à différentes interprétations. En effet, didactique et pédagogie ont souvent été confondues, ou encore opposées, ou mieux encore considérées dans des rapports d'inclusion, d'exclusion ou de complémentarité.

⁷ Dans son article, intitulé « Didactique : une approche sociohistorique du concept », Lenoir souligne que cette conception d'Europe francophone de la didactique a été tributaire de plusieurs facteurs dont la révolution française de 1789, le soutien du rationalisme issu des Lumières, l'instauration de l'Etat laïc au XIX siècle, le recouvrement de l'instruction par l'Etat-nation, l'unification du système d'enseignement et la généralisation de l'accès à l'instruction. Devenue garante d'une société démocratique et essentielle pour la formation d'un citoyen libre et émancipé, pourvu d'esprit critique et de rationalité, elle sera articulée sur la démarche rationnelle et l'acquisition des connaissances élaborées par les disciplines scientifiques.

⁸ Pour Martinand., la pluralité des didactiques s'observe non seulement eu égard à la diversité des disciplines d'enseignement, mais aussi à travers différentes orientations didactiques (praticienne, normative, critique et prospective) dans lesquelles les réflexions sont pensées en fonction du principe de responsabilité que le didacticien assume à l'égard des contenus.

⁹ Dans le contexte scolaire, l'enseignant, ce qui s'enseigne, est assuré par les différentes disciplines scolaires. Il est tributaire du processus de transposition didactique.

¹⁰ De nouveaux regroupements de chercheurs en didactique comparée se sont constitués ces dernières années. Parmi ces groupes, le GREDIC (Groupe de Recherche en Didactique Comparée) de l'université de Genève, dirigé par Francia Leutenegger et l'[Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique](#) (ARCD), créé en 2005. Des journées d'étude dédiées à ce nouveau champ d'étude ont été organisées en 2003, 2004 et en 2005.

Liste Bibliographique:

Amade-Escot, C. (2013). Les recherches en didactiques, les IUFM et le comparatisme en France. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger, B. Schneuwly, & D. B. s.a. (Éd.), *Didactique en construction, construction des didactiques* (pp. 63-84). Bruxelles.

Baillat, G. (1997). Didactique, discipline scolaire, pédagogie. *Recherche & Formation*(25), pp. 85-96.

Beitone, A. (2015). *Disciplines scolaires et disciplines savantes. Enjeux pour la formation des maîtres et la formation des élèves. L'exemple des SES*. Consulté le février 13, 2023, sur Site du GRDS (Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire) dans Démocratisation-scolaire.fr: <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article209>

Beitone, A., Abeille-Becker, C., Buisson- Fenet, E., Flutôt, D., Joubert, M., Letessier, J.-Y., et al. (2018). Les fondements de la sociologie. Dans A. Beitone, *Economie, sociologie et histoire du monde contemporain* (p. 744). Armand Colin.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. (Droz, Éd.) Genève.

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique* (éd. Minuit). Paris.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous? *Education & didactique*, 1(4), pp. 139-148.

Daunay, B., & Reuter, Y. (2008). La didactique du français: questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*(137-138), pp. 57-78.

Daunay, B., & Reuter, Y. (2011). De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français. *Pratiques*(149-150), pp. 9-24.

Duplessis , P. (2005-2006). *Apports épistémologiques à la didactique de l'information-documentation. Des outils pour identifier, référer et structurer le domaine conceptuel*. Master 2 "Sciences de l'éducation et didactiques" Option: Sciences de l'éducation, Université de Nantes.

Garcia-Debanc, C. (2008, Juin). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte: trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*(137-138), pp. 39-56.

Grawitz, M. (2004). *Lexique des sciences sociales* (éd. 8^e édition Dalloz).

Hamdani Kadri, D., & Elghazi, L. (2016). *Voies multiples de la didactique du français. Entretiens avec Suzanne-G. Chartrand, Jean-Louis Chiss et Claude Germain*. Canada: Presses de l'Université du Québec.

Laurin, S., & Gaudreau, L. (2005). De la didactique aux didactiques. Dialogue sur les enjeux éducatifs. Dans P. Jonnaert, & S. Laurin . Presses de l'Université du Québec.

Lenoir, R. (2005). L'habitus scientifique: Pierre Bourdieu et l'intellectuel collectif. *Regards sociologiques*(30), pp. 119-130.

Lenoir, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*(1).

Lenoir, Y. (2020). Didactique : une approche sociohistorique du concept . *Didactique, apprentissage et enseignement*, 1(1), pp. 12-39.

Leutenegger, F. (2010). Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et apprentissage. Dans F. Leutenegger, M.-L. Shubauer, F. Ligozat, N. Lambiel, A. Forget, F. Audigier, et al., *Actes du 1er colloque international " OÙ va la didactique comparée?" Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et apprentissage (15-16 janvier 2009)*.

Leutenegger, F. (2014). Didactique et/ou didactiques? Des épistémologies et des postures, des approches et des méthodes. *Éducation & didactique*, 8(1), pp.77-83.

Leutenegger, F., Schubauer-Leoni, M.-L., & Ligozat, F. (2010). Didactique comparée: champ de recherche à part entière ou approche méthodologique en didactique des disciplines? Dans F. Leutenegger, M.-L. Shubauer-Leoni, F. Ligozat, N. Lambiel, A. Forget, F. Audigier, et al., *Actes du 1er colloque international de l'ARCD: "Où va la didactique comparée?" Didactiques disciplinaires comparatistes des pratiques d'enseignement et apprentissage (15-16 janvier 2009)*.

Ligozat, F. (2016). Didactique comparée: quels enjeux pour la construction d'un champ de recherche en didactique? une étude de cas en classe de français. Dans Y. Mathron, G. Gueudet, V. Celi, C. Derouet, D. Forest, M. Krysinska, et al., & L. P. Sauvage (Éd.), *Enjeux et débats en didactique des mathématiques. XVIII école d'été en didactique des mathématiques*. Grenoble.

Magni-Breton, R. (2008). Holisme durkheimien et holisme bourdieusien. Etude sur la polysémie d'un mot. *L'année sociologique*, pp. 299-318.

Martinand, J. L. (2014). Point de vue V- Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum. 8(1), pp. 65-76.

Martinand, J.-L. (2006). Didactique et didactique. Esquisse problématique. Dans J. Bellerot, & N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 353-367). Paris: Dunod.

Mercier, A., Schubaur-Léoni, M., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*(141).

Orange, C. (2014). Regard complémentaire- Unité et diversité du didactique. *Éducation & didactique*, pp. 58-90.

Potvin, P., Bruyère, M.-H., Gauvin, I., Brault Foisy, L., Boissonnette, M., Orviraïs, O., et al. (2020). Qu'est-ce que la didactique? thématique du premier numéro de la revue *Didactique, apprentissage et enseignement*, 1(1), p.7.

Puren, C. (2003/1). Pour une didactique comparée des langues-cultures. (Klincksieck, Éd.) *Etudes de linguistique appliquée*(129), pp. 121-126.

Reuter, Y. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Reuter, Y. (2014). Construire la catégorie de discipline scolaire en didactiques. *LINGVARVM ARENA*, 5-ANO, pp. 79-95.

Reuter, Y. (2014). Didactique des disciplines: une relation structurelle. (53-64, Éd.) *Education & didactique*, 8(1).

Rompré, D. (2001). *La sociologie. Une question de vision*. (P. d. Laval, Éd.) L'Harmattan.

Schneuwly, B. (2012). Didactique des disciplines et profession des enseignants : transformations récentes d'un duo ancien de la professionnalisation. Dans M. Mellouki, B. Wentzel, & N. PUN (Éd.), *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui?* (pp. 29-52). Editions universitaires de Lorraine.

Schneuwly, B. (2014). idactique : construction d'un champ disciplinaire. (13-22, Éd.) *Éducation & Didactique*, 8(1).

Schneuwly, B. (2020). Didactique? *Didactique. Apprentissage et enseignement*, 1(1), pp. 40-60.

Sensevy, G. (2009). Didactique et sciences de l'éducation : une reconfiguration ? Dans A. Vergnoux, & C. d. Normandie (Éd.), *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de maturité ? Questions vives* (pp. 49-58). Caen: Presses universitaires de Caen.

Thouin, M. (2020). La didactique: essentielle, mais menacée. *Didactique, apprentissage et enseignement*, 1(1), pp.61-86.