

De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ?

Dr. Zoubeida Benhamla
Université d'Alger2



Synergies Algérie n° 15 - 2012 pp. 13-23

Résumé : L'amalgame observé entre les termes de pédagogie et de didactique a suscité chez nous un intérêt suffisant pour revisiter ces deux concepts, comprendre leur fonctionnement et leur évolution, puisqu'il s'agit pour les deux termes du «comment enseigner/apprendre une langue étrangère ?». Cependant chaque terme rappelle un moment donné de l'histoire de la discipline, caractérisé chacun par la présence d'un «noyau dur». Les différentes interrogations sur la discipline et son statut : science ou technologie, sur son champ et sur les domaines interpellés, nous incitent à conclure que l'histoire de la didactique c'est aussi une histoire de concepts.

Mots-clés : didactique - pédagogie - discours - méthodologie - approche - enseignement/ apprentissage.

Abstract: The amalgam noticed between the terms "pedagogy and didactics" has aroused among us enough interest to reconsider both of them, to realize their functioning, their evolution, since both of them concern the "method of teaching/learning a foreign language". Although each term is a reminder, at a certain point, of the history of the discipline, each distinguished one by the existence of a hard core. The broad questioning about the discipline and its status; (a science or a technology), about its area and its studied fields, prompts us to conclude that history of didactics is indeed a history of concepts.

Keywords: Didactics - pedagogy - discourse - methodology - approach _ teaching - learning.

المخلص: إن الخلط بين مصطلحي البيداغوجيا (أصول التدريس) و علم التعليم خلق لدينا اهتماماً بمراجعة هذين المفهومين، كيفية عملهما و تطورهما ، لاسيما وأن الأمر يتعلق بالنسبة لكليهما بكيف ندرس لغة أجنبية. إن كلاً منهما يوجي في وقت من الأوقات بتاريخ الاختصاص الذي يتميز في كلتا الحالتين بوجود النواة الأساسية. إن التساؤلات المختلفة التي تثار حول الاختصاص المعرفي، وضعه (علم أو تقنية) و مجالاته تجعلنا نستخلص أن تاريخ علم التعليم هو عبارة كذلك عن تاريخ مفاهيم.

الكلمات المفتاحية: التعليمية - البيداغوجية - الخطاب - المنهجية - المقاربة - التعليم و التعلم.

La didactique a connu deux moments historiques dans son parcours correspondant à des renversements de perspective tant épistémologique que conceptuelle. Le premier renversement correspond au passage de la Pédagogie à la Linguistique Appliquée et le deuxième renversement correspond au passage de la Linguistique Appliquée à la Didactique/Didactologie des Langues et des Cultures.

C'est un parcours long et productif en théories linguistiques et en application à l'enseignement des langues, avec l'élaboration de différentes méthodologies constituées, première et deuxième génération, qu'elles soient d'origine américaine ou d'origine française. Mais comment est née cette discipline et peut-on la définir ?

1. La didactique : définition et champ

Rappelons que la Didactique est née de la Linguistique Appliquée et que la Linguistique Appliquée est née de la Linguistique, puis elle s'est enrichie de la Sociolinguistique, de la Psychologie, de la Psychopédagogie et des Technologies. C'est ce qui explique la difficulté à définir cette discipline carrefour. C'est donc à travers son objet, son champ, ses concepts et des domaines interpellés, qu'une définition de la Didactique est réellement envisageable. Or, c'est là que les divergences conceptuelles des gens du domaine sont manifestes, puisque le mot "didactique" ne réfère pas toujours au même concept. Alors, pour en savoir plus, nous avons revisité ce concept. Une approche historique nous permet d'observer que l'histoire de la discipline c'est aussi une histoire de concept, et que chaque appellation (pédagogie, linguistique appliquée ou didactique) est symptomatique d'une prise de position disciplinaire, épistémologique ou conceptuelle, correspondant à un moment donné de la discipline.

1.1. Aspects définitoires

Du point de vue historique, la didactique est une discipline relativement récente et qui ne permet pas un regard épistémologiquement stable. En effet, selon D.Coste, elle est à la recherche d'une "solidité scientifique garantie à la fois du sérieux des fondements et de la légitimité des manifestations", regroupant tous ceux qui ont en commun "le projet d'établir une science de l'enseignement des langues et des cultures"¹.

D. Coste définit donc la didactique des langues étrangères, comme un « ensemble de discours (écrits et oraux) tenus sur l'enseignement/apprentissage de ce complexe de savoirs et de savoir-faire qu'est la connaissance/maîtrise d'une langue non maternelle » (1976 :53). Mais cette "ambition scientifique", en tant que discours d'abord, n'a de sens que si elle autorise « des recommandations quant aux directives d'enseignement ». D. Coste signale, par ailleurs, le risque d'une didactique qui n'aurait rien à dire sur le "que faire" et le "comment faire" pour enseigner ?

A propos du discours en question il précise que « son contact privilégié avec la science n'a de signification et de vertu que s'il autorise des recommandations quant aux démarches d'enseignement » (Coste, 1976 :55).

Ainsi, la didactique, selon D. Coste, en prenant la forme d'un discours, porte directement ou indirectement sur l'enseignement/apprentissage des langues et singulièrement du F.L.E. Cependant, la didactique n'est que "discours sur". Elle n'englobe ni les conduites pédagogiques elles-mêmes, ni le discours de l'enseignement et de l'apprentissage, tel qu'il se réalise dans la classe. En d'autres termes, la didactique, "comme discours de la didactique" ne se confond pas avec le discours didactique de la classe ou des manuels d'enseignement. C'est par cet aspect de son approche, que D. Coste va se démarquer de l'approche de S. Moirand, qui définit également la didactique comme un ensemble de deux discours différents. Le premier discours (A) qui décrit, prescrit ce qui se passe dans

la classe, et le deuxième discours (B) qui participe d'une réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues.

Le discours (B) tourne autour de la classe sans y entrer : «interrogeant plutôt, définissant parfois les problématiques des motivations et besoins, des progressions, des contenus et de l'évaluation » (Moirand, 1986 : 27). L'autre point de divergence concerne l'aspect applicationniste de son approche. En effet, à propos des théories de référence de la didactique, D. Coste affirme :

« Il n'y pas toujours très loin entre la construction scientifique de la didactique et l'appel à des théories existantes, pour les appliquer, les vulgariser ou leur emprunter tel ou tel concept ... dans tous les cas il y a déplacement des modèles ou de notions, et la didactique intervient soit comme intermédiaire soit comme utilisatrice directe d'apports venus d'ailleurs» (Coste, 1976 :56).

Le rôle de la didactique est, selon lui, « la réception, la transmission, la transformation, le rebrassage, plus que la production de savoir ». Ainsi se dégage une première tendance, celle des années 1980, assimilant la didactique à des discours théorisants (D. Coste, S. Moirand et H. Besse).

Face à cette tendance et à la même époque, se dégage une deuxième tendance, celle dite du "triangle didactique", réduisant la didactique au périmètre de l'école avec trois pôles : le pôle enseignant, le pôle apprenant et le pôle savoir, le pôle enseignant correspondant à l'activité en classe (aspect pédagogique), celui apprenant à la manière dont le sujet construit son savoir (aspect psychologique), et celui du savoir à la structuration des savoirs, à leur transmission et à leur acquisition (aspect didactique). Cette seconde tendance regroupe le collectif constitué de M. Descottes, F. Herse, Y. Chevillard. Ce modèle sera revu et complété par R. Legendre (1988), qui inclura le triangle dans un cercle représentant "le milieu".

Dans les années 1990, émerge une troisième tendance, représentée par H. Boyer, qui reconnaît à la didactique la dimension humaine et sociale, en plus de sa dimension proprement scolaire, restreinte au cadre de la classe. En effet, H. Boyer (1990) définit la didactique comme le lieu d'articulation de plusieurs types d'interventions, (d'ordre théorique, d'ordre méthodologique et d'ordre pratique). Elle englobe aussi bien des réflexions que des réalisations autour de la discipline enseignement /apprentissage des langues, mais elle reste applicationniste. Nous n'insisterons pas sur d'autres tendances, qu'elles se réclament de la sociologie de l'époque, comme celle de L. Porcher (1986) qui assimile le champ de la didactique à un champ social, ou encore comme l'approche de G. Avanzini (1992) qui réduit l'objet de la didactique à une stricte affaire de méthodes.

Pour Bouchard (1992), même si la didactique, en tant que science humaine, a une fin pratique, son questionnement peut être dirigé par des nécessités de construction de connaissances. De ce point de vue, il marque la distinction entre une didactique de l'intervention et une didactique descriptive et/ou explicative. Si B. Bronckart et Schneuwly (1991) font la différence entre une didactique de "l'ordre du savoir" et de "l'ordre de l'agir", M. Dabène et J. F. Halté (1995), définissent la didactique comme la théorisation d'une pratique. Quant à Simard (1997), il n'hésite pas à l'inscrire dans les sciences de l'éducation tout en gardant une orientation théorique et pratique.

Cependant, la tendance qui a le plus marqué l'histoire de la didactique, c'est la tendance autonomiste, celle de R. Galisson (1990) et de son équipe, parce qu'elle constitue une double rupture épistémologique et conceptuelle, avec ce qu'a été jusque là ce savoir : rupture avec les théories de référence, et rupture dans la conception du rapport classique entre théorie et pratique.

R. Galisson donnera donc une nouvelle définition de la Didactique des Langues, à partir d'une reconsidération de son objet (sa spécificité), de son champ (son étendue et sa complexité) et de son statut (en tant que discipline à part entière), caractérisée par une rupture avec les théories de référence et avec l'applicationnisme. Rappelons qu'une part de l'histoire de la didactique relève d'un certain modèle, celui des années 1980, dit "dichotomique et additif", selon l'expression de Halté (1992), où la didactique résultait de la conjugaison d'emprunts à diverses théories : la linguistique pour les questions relatives à la langue, la psychologie pour les questions de démarche, la sociologie pour la prise en compte des différences entre les apprenants.

Depuis 1980, ce modèle s'est avéré insuffisant, d'où la nécessité de poser l'existence d'un projet proprement didactique, et de rompre avec la linguistique appliquée. Ce qui vaudra à la didactologie des langues-cultures d'être identifiée à un anti-applicationnisme. Pour R. Galisson en effet, la linguistique n'est pas la discipline de référence de la didactique, et encore moins la discipline mère. Mais l'applicationnisme auquel R. Galisson fait référence est alors dénoncé par les linguistes eux-mêmes (B. Py, 1996). Si la plupart des "autonomistes" sont d'accord pour que les questionnements partent de l'observation et de l'interrogation du terrain, ou encore de la nécessité d'une "intégration" (selon Ch. Barré-De Miniac) ou d'une "internalisation" (selon R. Galisson), pour assurer l'autonomie, c'est au niveau des emprunts aux théories que les divergences internes sont manifestes. En effet, il y a ceux qui sont considérés comme des autonomistes radicaux, comme R. Galisson, puisqu'il est en faveur d'une rupture radicale avec les disciplines de référence.

Il y a également les autonomistes qui admettent les emprunts comme Ch. Barré-De Miniac (2000). Selon elle, le point de vue scientifique qui sous-tend toute la construction, est constitué par le cheminement entre les trois pôles du triangle didactique. Elle admet d'intégrer les méthodes et concepts provenant d'autres disciplines. Elle conçoit la didactique comme un champ scientifique autonome mais qui "invite à des relations très ouvertes aux disciplines connexes", permettant les emprunts sans pour autant toutefois qu'ils soient subordonnés à la didactique. En fait, la divergence entre Ch. Barré-De Miniac et R. Galisson se situe au niveau des critères de validité des emprunts. Du point de vue de R. Galisson, ces critères de validité sont établis dans une perspective exclusivement interventionniste. En revanche, du point de vue de Ch. Barré-De Miniac, ces critères sont établis dans une perspective d'opérationnalisation et d'analysabilité. Elle revendique donc une visée praxéologique et une visée théorique. Or c'est l'idée même d'une théorie didactique que refuse R. Galisson au nom de l'autonomisation de la didactique des Langues et des Cultures.

Enfin, la position de J.L. Chiss (2000) est plus nuancée, puisque tout en reconnaissant pleinement la pertinence des questionnements issus du terrain, il défend très clairement l'exigence d'une réflexion épistémologique, contre une logique qui serait exclusivement celle de terrain. Il affirme à ce propos :

« Si l'on souhaite à bon droit substituer une logique ascendante à la logique descendante..., il faut transformer la perception de ce qu'il est convenu d'appeler le "terrain" et cesser d'en faire un mot d'ordre, une incantation ou un foyer de ralliement des options anti théoriques » (2000 : 142).

J.L. Chiss n'accorde pas à l'idée d'autonomie disciplinaire de la didactique la même importance que Ch. Barré-De Miniac. C'est plutôt l'historicité de la didactique des langues qui l'intéresse, ce qui permet de privilégier le lien didactique des langues/sciences du langage. Il précise sur ce lien:

« Constituer la didactique du français et des langues à partir du "terrain", y puiser le questionnement par les disciplines connexes, suppose un niveau de formation suffisamment pertinent, intrinsèquement lié à une culture du langage et de la discipline » (2000 :143).

Toujours au sein de la même tendance autonomiste, quand la didactique n'est plus théorie ou discours, elle devient un modèle. C'est la position de Ch. Puren, avec laquelle nous clôturons la présentation de cet ensemble de définitions.

Ch. Puren (1998) définit la didactique comme discipline d'observation et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues/cultures. Il rappelle, à juste titre, que le terme "didactique" référerait étymologiquement au strict processus d'enseignement (défini comme "art d'enseigner"). Or le processus est à la fois démarche d'enseignement et d'apprentissage. Sa distinction conceptuelle repose sur le rapport théorie/modèle. Il défend sa pertinence à travers les différents modèles psychologiques d'enseignement/apprentissage. Partant du fait que les enseignants, dans leur pratique de classe, et que les étudiants, dans leur recherche, se situent dans une perspective d'intervention, et se réfèrent à des modèles et non à des théories. C'est en cela que la définition de Ch. Puren se distingue de celle de R. Galisson, s'agissant d'autonomie disciplinaire. Pour R. Galisson il s'agit de "théorisation interne" à la discipline alors que pour Ch. Puren, il est question de "modélisation interne" à la discipline.

Dans sa conception, Ch. Puren distingue trois niveaux : un premier niveau "méthodologique" qui correspond à toutes les activités relatives aux méthodologies constituées. C'est le travail d'élaboration et de mise en pratique sur le terrain, comme les méthodologies directes, audio-visuelles et audio-orales, et même l'approche communicative qu'il considère en partie comme une méthodologie constituée². Le deuxième niveau "didactique" correspond à un niveau méta- méthodologique, ce qu'il appellera "le champ didactique". Le troisième niveau, qui correspond au niveau "didactologique" ou niveau "méta-didactique", concerne les activités de recherche, comme le "fonctionnement du champ didactique" par rapport au contexte institutionnel et social, les problèmes de politique linguistique, l'élaboration des curricula, l'évolution de la didactique et « toutes les questions d'ordre épistémologique, idéologique ou déontologique en didactique des langues » (Galisson, Puren, 1999 : 51). Ainsi, à la problématique de définition s'ajoute celle du champ disciplinaire et des domaines sollicités par la Didactique.

1.2. Champ

En tant que champ de recherche universitaire, la didactique produit des savoirs qui sont issus soit des pratiques de terrain, soit plus ou moins directement destinés à informer ces pratiques. Elle pose donc le rapport entre théorie et pratique. Cet aspect correspond au deuxième point de rupture avec la conception traditionnelle, celui qui a trait à la

théorisation interne. En effet, la traditionnelle coupure entre théorie et pratique, a longtemps figé les représentations des deux instances dans des rôles soigneusement répartis. La théorie à l'université et au chercheur (domaine de l'abstrait) et la pratique aux établissements scolaires (l'ordre du local, de l'inductif qui se nourrit de la théorie). Cette opposition, aujourd'hui caricaturale, vient, selon B. Latour, de la confusion entretenue entre « théorie comme processus et théorie comme produit » (Latour, 1996 :131). Il explique notamment, qu'il n'y a rien de théorique dans la production d'une théorie, et que savoir c'est toujours « savoir-faire » et « faire-savoir ». Désormais théorie et pratique sont conjointes et peuvent être prises en charge par les mêmes acteurs (enseignants et chercheurs) .C'est bien là, entre autres, l'objet de la didactologie, selon R. Galisson. Il fallait préalablement se réapproprier le domaine (puisque la matière était là, mais réquisitionnée par les autres disciplines de référence), puis rappeler ce qui a été séparé artificiellement (notamment rattacher la langue à sa culture). Ainsi, la didactique n'était pas à faire mais « à défaire puis à refaire ».

A l'instar des autres Sciences de l'Education, la didactique a donc puisé dans différents domaines pour rassembler les données à même d'apporter sinon des solutions, du moins des éléments d'intelligibilité des actes d'apprendre et d'enseigner, d'où son caractère interdisciplinaire. En effet, en didactique il s'agit bel et bien de l'éducation de l'homme par les langues et les cultures, d'où l'étendue de son champ et en même temps sa complexité. De fait, elle touche à tous les secteurs et domaines qui ont un rapport avec l'humain, elle est donc à la fois "discipline d'observation, d'intervention mais aussi une philosophie pratique"³.

A ce sujet R. Galisson propose de regrouper les langues-cultures dans une "discipline fédérative", selon son expression, et prône la transversalité méthodologique, sans pour autant négliger les différences ou les spécificités de chaque langue, affirmant:

« Il va de soi que fédérer toutes les langues sous une même bannière didactique ne signifierait pas refuser de prendre en compte les spécificités de chacune. Ce n'est pas parce que la balkanisation ignore un peu trop les analogies, que la fédération négligerait les différences » (1999 : 11).

R. Galisson justifie son choix de la transversalité, la didactique des Langues et des Cultures, contre celui de la spécificité, les didactiques des langues et des cultures en particulier, en avançant l'idée d'un décalage de la méthodologie d'une langue à l'autre (ou d'une méthodologie propre à chaque langue)⁴. C'est pourquoi il inclut la didactique du F.L.E. dans la didactique des langues, cet aspect constitue le troisième point de rupture avec l'ancienne conception.

2. Concepts

En retraçant le parcours de la Didactique, nous avons observé que certains concepts ont évolué d'un sens spécifique englobé à un sens générique englobant, jusqu'à désigner une discipline. C'est le cas des mots Pédagogie Linguistique Appliquée et Didactique. Comment ont-ils fonctionné, comment ont-ils évolué ? Ces concepts ont fonctionné essentiellement sur le "comment enseigner ? " ou "faire apprendre" les langues étrangères, mais chaque concept avait son propre centre d'intérêt ou noyau dur. La Pédagogie avait axé sa réflexion sur l'enseignant, la Linguistique Appliquée sur l'objet langue et la Didactique sur le sujet apprenant.

S'agissant du mot "Pédagogie", c'est un terme propre à la méthodologie traditionnelle. Il a fonctionné comme un polysème puisque son référent englobait à la fois la méthode, les outils pédagogiques, les manuels, etc. En fait, il englobait toute la pratique pédagogique, prenant ainsi valeur générique, alors que "Didactique" fonctionnait initialement comme un terme spécifique, représentant un des paramètres pédagogiques parmi d'autres. Ce concept de didactique a évolué avec la naissance de la Linguistique Appliquée et plus précisément avec la Didactique du F.L.E (français langue étrangère). On assiste alors à un véritable «balancement» sémantique. Didactique reprend son sens originel «englobant», redevenant un terme générique, avec les méthodologies constituées qui réduisent la Pédagogie à un paramètre didactique parmi d'autres.

2.1. La notion de pédagogie

D'origine grecque, le mot "Pédagogie" apparaît en 1485, il est adopté en 1761 par l'Académie Française dans son *Dictionnaire*. Il faisait référence à des réalités multiples, résumées par H. Besse dans le passage qui suit :

« Pédagogie apparaît dans la langue française à la fin du Moyen Age, pour se référer soit aux pratiques du pédagogue soit au discours plus ou moins savant qu'on peut tenir sur elles. Au début du siècle, E. Durkheim s'en tient, en l'opposant au terme éducation, à cette seconde acception mais il nous semble que dans la plupart des discours ordinaires ou savants, c'est la première acception qui l'emporte » (Besse, 1995 :104).

Le terme "Pédagogie" évolue vers une nouvelle orientation comme relevant de la Science de l'Éducation. Or, à l'âge classique, le mot "Education" était défini dans le dictionnaire de Furetière comme le « ... soin qu'on prend d'élever, de nourrir les enfants. Se dit ordinairement du soin qu'on prend de cultiver leur esprit, soit par la science soit par les bonnes mœurs » (Furefier, 1995).

Une nouvelle approche définitionnelle du mot "Education", à tendance plutôt positiviste et scientifique, voit le jour à partir du 18^e siècle. D'ailleurs, diverses appellations apparaissent pour désigner la discipline dont elle est l'objet, celles de "Sciences de l'Éducation", de "Sciences Pédagogiques", de "Pédagogie Scientifique" ou de "Pédagogie Expérimentale" :

« Les grandes lignes de la Science de l'Éducation sont tracées ... elles s'efforcent d'emprunter leurs méthodes aux sciences positives. Les théories pédagogiques étaient liées soit à des hypothèses métaphysiques, soit à des romans littéraires, soit à des plans politiques. Elles se présentent aujourd'hui comme des corollaires des lois de la psychologie et de la sociologie » (Lapie et alii, 1915 : 57).

De nombreuses définitions apparaissent, suite aux divergences des points de vue quant aux disciplines de référence. Elles sont, soit à caractère individualiste (il s'agit de "former l'individu"), soit elles mettent l'accent sur l'aspect social, notamment avec E. Durkheim soit enfin, une définition synthétique développant les deux aspects (individuel et social), comme celle qui est proposée par la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle de nos jours et qui est résumée dans cette phrase de G. Mialaret :

« L'Éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité » (Mialaret, 1976 : 7).

G. Mialaret insiste sur la polysémie du mot " Education" qui renvoie à plusieurs réalités. En effet, parler d'Education, c'est se situer dans plusieurs registres de pensée différents. C'est d'abord évoquer une institution sociale, un système éducatif. Cette tendance à l'élargissement des disciplines concernées par l'Education, en tant que disciplines globales, se généralise et les définitions convergent.

M. Leconte propose un tableau qui détaille trois champs d'intervention et de maîtrise : un champ affectif, un champ cognitif et un champ institutionnel. Il se demande :

« Et si la pédagogie, ce n'était pas seulement la didactique d'une discipline, mais les connaissances, l'expérience, la maîtrise des dispositifs et les médiations qui organisent ces trois champs » (Leconte, 1988 : 7).

C'est pourquoi, selon N. Poteaux (2002), l'équilibre entre une formation centrée sur la discipline à enseigner (ici les langues) et une formation aux métiers, dans sa réalité quotidienne, semble toujours difficile. Ainsi, le terme "Education" a acquis au fil du temps une définition plus complète et plus complexe, dans le sens d'une continuité entre Pédagogie et Education. Cependant qu'en est-il pour le mot "Didactique" ?⁵.

2.2. La notion de didactique

Quant au mot "Didactique", il est attesté pour la première fois en 1554 selon *Le Grand Larousse Encyclopédique* (Rosay, 1988 :16). Dérivé du mot grec *Didaktikos*, qui signifie "propre à enseigner" (Legendre, 1988 :179), il se présente d'abord comme un adjectif, ensuite comme un substantif sous la plume de J. A. Comenius qui le définit comme : "art d'enseigner". Dans *Sa Didaktika* (dite tchèque), en 1628 et qu'il traduira en latin entre 1633 et 1638 sous le titre de *Didactica magna*, traduite par J. Prévost comme "art et moyens d'enseigner" (Prévost, 1981 :60).

Ce n'est qu'en 1643 que la didactique prendra les sens de «science» ou de «théorie» de l'enseignement / apprentissage. C'est enfin dans une acception voisine que le mot didactique se retrouve à l'article «Education» de *l'Encyclopédie*, dû au grammairien Ch.Chesneau Du Marsais au 18^{ème} siècle, avec la définition suivante :

« Le grand art de la didactique ... C'est de savoir profiter des connaissances qui sont déjà dans l'esprit de ceux qu'on veut construire pour les mener à celles qu'ils n'ont point » (Du Marsais, 1751 :t.5).

De la définition que donne Comenius du mot "didactique" nous retiendrons deux principes fondamentaux. Comenius s'oppose à ce que l'élève apprenne plusieurs matières en même temps. Comenius s'oppose également à la pratique qui débute l'enseignement de la langue par les règles grammaticales. Pour lui c'est renverser l'ordre éducatif. Plutôt favorable à une forme d'empirisme, Comenius pense que «... toute langue doit être apprise par l'usage que par les règles » (Bosquet, Jolibert, 1992 : 31,32) contrairement à la conception de l'enseignement de l'époque qui allait de l'abstrait au concret.

Le terme "didactique" tombe en désuétude au début du 19^{ème} siècle, puis réapparaît au 20^{ème} siècle, à travers le titre d'un ouvrage de W.A. Lay, *Didactique Expérimentale*, au sens de "pédagogie expérimentale" à orientation plutôt psychologique. On remarquera, qu'à un moment donné, "Didactique" prendra le sens de "Pédagogie", quand

“Pédagogie” était confondu avec “Education”. D’ailleurs, *l’Encyclopedia Universalis*, en 1976, ne fait pas apparaître une entrée “Didactique”, mais inclut le mot dans l’entrée “Pédagogie”, avec cette définition recouvrant :

« ... les problèmes axiologiques, la fonction sociale de l’école et des problèmes didactiques : à savoir les techniques de communication du savoir et des modèles de comportement que l’école désire inculquer » (Astolfi, Develay, 1989 : 3).

Le terme Didactique a évolué avec beaucoup d’ambiguïté quant à son objet, en passant d’un adjectif à un substantif, il désigne un champ plus élargi, voire une discipline. Dans sa tentative de définition, R. Galisson, remarque que :

« De tous les termes qui touchent à l’enseignement, c’est l’un des plus ambigus et des plus controversés (...). Sa vocation est de définir une nouvelle discipline, qui cherche à circonscrire son domaine au carrefour des disciplines recours » (Galison, Coste, 1976 :4).

Enfin, ce n’est qu’en 1984 que D. Lacombe, la définit comme une science en faisant figurer le mot “Didactique” dans *l’Encyclopédie Universelle*.⁶ En fait, les divergences ne se situent pas tellement au niveau des définitions, mais plutôt à celui de l’objet et du domaine de la didactique. En effet, certains la réduisent au triangle didactique, circonscrivant son objet à trois pôles (le savoir, l’apprenant et l’enseignant). Pour d’autres, les méthodes sont l’objet de la didactique. Mais la plupart la situent en amont et en aval, incluant des éléments pédagogiques et des éléments extra pédagogiques de l’apprentissage, dégageant ainsi plusieurs approches.

Une première approche qui considère la didactique comme incluse dans la pédagogie, renvoyant précisément à l’acte d’enseigner (Mialaret 1976, Lacombe 1985, Dauvers 1992, et Drouain 1993). Une deuxième approche les dissocie par leur domaine : la Pédagogie se cantonne au périmètre de la classe, alors que la Didactique serait une réflexion épistémologique sur les savoirs. Une troisième approche situe la Didactique en amont et en aval de la Pédagogie. La Pédagogie serait alors une composante de la Didactique (R. Galisson 1986, J.P. Astolfi et M. Develay, 1989).

En résumé, l’objet de la didactique est passé d’une focalisation sur l’objet enseigné, à une réflexion sur les méthodes, puis à une vision plus large, englobant les finalités, l’objet enseigné et le sujet apprenant. Ainsi, pour clore l’histoire des concepts, on peut dire que le mot “Didactique” a évolué d’un simple adjectif à la désignation d’une discipline, avec une double préoccupation épistémologique et pédagogique, à l’origine d’un nouveau concept, celui de Didactologie. (R. Galisson, 1986). Derrière ce concept, c’est une nouvelle définition de la discipline qui se dégage avec un champ élargi. Selon R.Galisson, Didactique devient Didactologie dès que le didacticien « réfléchit sur sa pratique et produit du discours sur cette pratique », ce qui implique la « contextualisation » de la pratique d’enseignement/apprentissage. Donc, pour répondre à la question de savoir si la Didactique est une science ou une technologie, nous sommes tentés de reprendre la définition de R. Galisson :

« La Didactique n’est pas strictement une technologie, c’est-à-dire une simple pratique réduite au périmètre de l’école, et elle n’est pas tout à fait une science, faute de concepts reconnus et univoques, à l’instar des autres sciences » (1986b : 51).

Par contre, ce que l'on ne met pas suffisamment en évidence, c'est la spécificité de la didactique, puisque c'est la seule science qui ne se confond pas avec son objet. Il ne s'agit pas, en effet, de l'enseignement ou de l'acquisition d'un savoir mais d'un savoir-faire : «comment faire enseigner» et «comment faire apprendre»? De fait, la Didactique travaille sur l'outil, mais aussi sur l'homme (le sujet apprenant), sa formation, son éducation. Donc, la Didactique est non seulement une "technologie", mais aussi un "Humanisme". C'est pourquoi R. Galisson, à défaut de prouver la scientificité de la discipline, va plutôt jouer la carte de sa spécificité, dans son combat pour l'autonomie disciplinaire.

Ainsi si la Pédagogie et la Didactique ont travaillé strictement en aval, la Didactologie va travailler en amont et en aval. Elle va rompre avec la perspective «objet» de la Didactique, axée sur la langue, au profit de la perspective «sujet», axée sur l'apprenant en tant qu'individu appartenant à une société. Elle va également rompre avec un présupposé épistémologique propre à la linguistique, celui de l'applicationisme (des théories venues d'ailleurs), au profit du présupposé inverse, qui consiste à problématiser et théoriser à partir de l'observation du terrain (problèmes concrets de la pratique d'enseignement / apprentissage) pour y remédier. En clair, l'objet de la didactique ce n'est pas d'aller chercher les concepts des disciplines comme la linguistique ou la psychologie et autres, et d'essayer de les appliquer à l'enseignement / apprentissage des langues, mais d'essayer de partir de problèmes concrets d'enseignement / apprentissage et de réfléchir aux solutions. C'est ce que R. Galisson appelle la "théorisation interne" à la discipline qui part de la pratique pour remonter à la théorie.

La didactologie représente donc l'étape ultime d'une évolution, celle de la réflexion, de la théorisation/discours sur l'enseignement et l'apprentissage des langues et cultures. En conclusion, la problématique de la didactique en tant que discipline, c'est sa double tendance épistémologique et conceptuelle. Si pour les uns elle n'est que discours et que pour d'autres elle n'est que pratique, pour beaucoup elle reste à la fois pratique et théorie avec la distinction d'une didactique d'intervention et d'une didactique descriptive ou explicative. Cependant, quelles que soient les distinctions ou les homogénéités des différentes approches, elles ont aidé la Didactique des Langues et des Cultures à se construire en même temps que ses concepts.

Notes

¹ Ce qu'il désigne par "construction scientifique", c'est un discours, soit destiné à des enseignants de langue, soit destiné à la communauté scientifique, même si ce discours vise des applications.

² Chaque méthodologie constituée peut être décrite en fonction de son "noyau dur" méthodologique (c'est-à-dire à partir des méthodes qu'elle a privilégiées et articulées à sa manière).

³ C'est un ensemble où plusieurs modèles se recourent. C'est pourquoi, théoriciens et praticiens, sous le signe de la réconciliation, se sont enfin mis d'accord, malgré leurs divergences, pour mettre fin à la balkanisation de la didactique et assurer la cohésion de la discipline.

⁴ Il s'agit en fait pour R. Galisson de faire en sorte que toutes les langues, même les moins dynamiques, bénéficient des avancées de la recherche.

⁵ Selon H. Besse, jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle et même jusqu'au début du 20^{ème} siècle, la notion de didactique est ignorée des encyclopédies françaises et anglo-saxonnes, alors que les encyclopédies allemandes et italiennes de la même période lui consacraient déjà un article, qu'il s'agisse de didactique générale ou de didactiques spéciales, liées à l'enseignement d'une matière ou d'une langue. L'un des rares dictionnaires à avoir mentionné le terme "didactique" est *Le Dictionnaire historique de la langue française* en le datant de 1870, alors que *Le Nouveau Petit Robert* par exemple ne l'introduit qu'en 1993, définissant la "didactique" comme "théorie et méthode de l'enseignement".

⁶ Le mot "didactique" est devenu substantif visant, comme beaucoup de mots en "ique", à désigner une science, tout en moins "un faisceau de disciplines scientifiques".

Bibliographie

Astolfi, J.P, Develay, M. 1989. *La didactique des sciences*. Paris : PUF.

Barré-De Miniac, C. 2000. Barré-De Miniac, Ch. 2000. « le questionnement didactique entre autonomie et Applicationisme ». In : Martine Marquilo-Larruy (dir). « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère ». Actes des Journées d'Étude de Poitiers des 20-22 janvier 2000 : *Les Cahiers FORELL*, Revue de la Maison de l'Homme et des Sociétés, Poitiers, pp.145-150.

Besse, H. 2000. « De la première didactique des langues et son oubli en France, durant près de deux siècles ». In : Martine Marquilo-Larruy (dir). « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère ». Actes des Journées d'Étude de Poitiers des 20-22 janvier 2000 : *Les Cahiers FORELL*, Revue de la Maison de l'Homme et des Sociétés, Poitiers, pp. 67-72.

Coste, D. 1976. « Construction et évolution des discours de la didactique du FLE ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 61. Paris : Didier Érudition. pp. 52-63.

De Pietro, J.F. 2000. « Emprunter, Bricoler, Construire les relations de la didactique avec les disciplines connexes ». In : Martine Marquilo-Larruy (dir). « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère ». Actes des Journées d'Étude de Poitiers des 20-22 janvier 2000 : *Les Cahiers FORELL*, Revue de la Maison de l'Homme et des Sociétés, Poitiers, pp 139-144.

Durkheim, E. 1897. « Education ». In: Buisson, F. (dir). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Paris : Hachette.

Furetière, A. 1690. *Dictionnaire universel*. La Haye et Rotterdam; Arnout et Reiners, rééd, 1995. Leers.

Galisson, R, Puren, C. 1999. *La formation en questions*. Paris : Nathan.

Galisson, R. 1986. « Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures ». *Études de Linguistique Appliquée* N° 64. Paris : Didier Érudition, pp. 39-54.

Lapie et al. 1915. *La science française*. T.1. Paris : Larousse.

Latour, B ; 1996. « Sur la pratique des théoriciens ». In Barbier J.P. et al. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, pp. 131-146.

Leconte, M. 1981. *S'asseoir pour se regarder marcher*. Paris : Syros.

Moirand, S. 1986. « Décrire les discours d'une revue sur l'enseignement des langues ». *Études de Linguistique Appliquée* N° 61. Paris. Didier Érudition, pp. 27-36.