

## *S'investir en didactique...*

Bernadette Mérenne-Schoumaker

---

Depuis une vingtaine d'années, la didactique et plus spécifiquement les didactiques disciplinaires se développent beaucoup et participent de plus en plus à la formation des futurs enseignants du secondaire et aux recherches en sciences de l'éducation.

Face à ce nouveau contexte dans lequel s'inscrit pleinement l'Université de Liège, il est apparu intéressant — dans le cadre d'un ouvrage d'hommage à un Professeur qui s'est lui-même beaucoup impliqué dans le développement de la didactique de trois disciplines (la philosophie, l'histoire de l'art, le latin et le grec) — de nous interroger sur ce nouveau champ scientifique d'investigation qui est peu connu hors des responsables de l'AESS (Agrégation de l'enseignement du degré supérieur).

Qu'est-ce que la didactique ? Quels sont ses fondements et ses concepts centraux ? Quel rôle joue-t-elle dans la formation des enseignants ? Quels sont ses défis et perspectives ?

Cette courte réflexion reposera à la fois sur notre pratique (en tant que didacticien de la géographie pendant près de trente ans), de multiples contacts noués dans le cadre du CIFEN (Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants), organe créé à l'Université de Liège en 1995 pour coordonner et gérer la formation des futurs enseignants du secondaire et de différentes lectures. Il ne s'agit dès lors que d'un éclairage sur la question qui mériterait sans aucun doute une étude comparative en profondeur de toutes les didactiques disciplinaires.

### **1. QU'EST-CE QUE LA DIDACTIQUE ?**

Terminologie essentiellement francophone, la didactique est l'étude dans un contexte déterminé des relations entre un savoir identifié (des connaissances et des pratiques), des élèves et un enseignant. Elle renvoie d'abord à une discipline même si ses liens sont étroits avec la pédagogie et de manière plus générale les sciences de l'éducation.

Jusque vers 1980, le terme n'était guère usité, tout au moins comme substantif, et, par voie de conséquence, comme champ scientifique d'investigation. On disait parfois pédagogie spéciale et en Belgique méthodologie spéciale. La pédagogie spéciale s'attachait aux dispositifs pédagogiques propres à chaque discipline par opposition à la pédagogie générale qui mettait l'accent sur tout ce qui était commun et plus particulièrement la relation entre le « maître » et les élèves ainsi que les processus d'apprentissage. La méthodologie spéciale — terme qui désignait naguère les services de didactique disciplinaire à l'Université — était proche

de cette pédagogie spéciale même si souvent les cours se focalisaient surtout sur les méthodes et techniques propres aux apprentissages dans les différentes disciplines.

Le terme de didactique qui s'affirme dans les années 1980 ne correspond pas seulement à un changement de terminologie. Il traduit un réel élargissement et renouvellement de la discipline qui intègre de plus en plus en son sein une réflexion sur la discipline elle-même et sur les processus d'apprentissage que l'on croit non seulement généraux mais encore spécifiques aux différentes matières.

Les didactiques disciplinaires s'affirment ainsi progressivement en développant des recherches-actions, la didactique étant (J.-L. Dumortier, 2006 : 10) une discipline théorico-pratique, c'est-à-dire une discipline visant à la fois la connaissance d'un objet et de l'action sur ce dernier. Elles empruntent aussi beaucoup aux sciences de l'éducation qui se sont elles-mêmes largement renouvelées (G. Mialaret, 2005) et dont elles font partie même si beaucoup de chercheurs et d'enseignants préfèrent affirmer leur rattachement à la discipline dont ils relèvent. Par ailleurs, malgré de nombreux contacts et surtout des influences réciproques, les didactiques disciplinaires défendent souvent jalousement leur spécificité bien que la plupart d'entre elles sont, comme le dit Y. Chevallard (2003 : 1), par leur objet codisciplinaire en cela qu'elles conjuguent — d'une manière déterminée par les problèmes qu'elles étudient — plusieurs disciplines établies.

Quant à la didactique générale, parfois contestée par le fait que la didactique n'existerait que par référence aux disciplines, elle trouve son origine dans les concepts, méthodes et théories communes aux différentes didactiques en s'attachant plus particulièrement aux comparaisons *a posteriori* entre les différents travaux des didacticiens des disciplines pour développer un point de vue englobant capable de fonder une épistémologie des didactiques (M. Develay, 1994 : 103). Elle se démarque ainsi de la pédagogie générale qui s'intéresse aux questionnements *a priori* communs pour penser une question d'apprentissage/ enseignement comme les objectifs, l'évaluation, le projet, le conseil méthodologique, le travail en groupes, les techniques de planification, les techniques de préparation de la classe... (*Ibidem*).

## 2. QUELS SONT SES FONDEMENTS ET SES CONCEPTS CENTRAUX ?

La didactique est née du souci de répondre à des problèmes spécifiques d'apprentissage liés à des savoirs et savoir-faire déterminés disciplinaires et même intradisciplinaires. Elle ne s'oppose pas à la pédagogie comme le dit G. Vergnaud (2001 : 274), elle va simplement au-delà, par un souci plus grand d'analyse du contenu des activités en jeu dans les apprentissages, notamment des opérations de pensée que ces activités impliquent. À cette fin, elle s'appuie, d'une part, sur la psychologie du développement cognitif et, d'autre part, sur l'épistémologie des disciplines, indispensable à l'analyse du contenu des connaissances.

Quant à ses concepts centraux, ils sont au nombre de quatre : les représentations, le contrat didactique, la transposition didactique et les systèmes de référence.

## 2.1. Des liens étroits avec la psychologie cognitive et l'épistémologie

La *psychologie cognitive* est une branche assez féconde de la psychologie qui aborde d'un point de vue psychologique tout ce qui concerne la cognition (le ou les savoirs) c'est-à-dire qu'elle explore des domaines aussi vastes et aussi différents que la mémoire, la perception, la résolution de problèmes, le raisonnement, l'apprentissage, le développement, le langage, l'intelligence, les émotions, les relations sociales, les prises de décision (F. Raynal et A. Rieunier, 2003 : 306). De la rencontre avec la didactique et plus particulièrement la didactique des sciences sont nés des concepts nouveaux, comme les représentations mentales et un concept qui lui est lié l'objectif-obstacle (voir ci-après). Les styles d'apprentissage ou manières préférentielles d'aborder et de résoudre un problème sont aussi issus de la psychologie cognitive. Rappelons que pour D. Kolb (1985), il existe quatre styles de base : assimilateur, accomodeur, divergent et convergent. Le LEM (Laboratoire d'Enseignement Multimédia) de l'ULg a beaucoup travaillé à l'adaptation et à la validation de ce modèle dans le cadre de la didactique des sciences ; le but de ces travaux était d'abord de permettre à l'enseignant d'évaluer son propre style cognitif et celui de ses élèves et ensuite de jeter les bases d'une pédagogie réellement différenciée et d'une évaluation plus formative (J. Therer, 1992 : 8-9) (voir à ce propos le site du LEM (<http://www.ulg.ac.be/lem>)).

L'*épistémologie* étudie la formation et la structure des concepts et des théories scientifiques. Elle se penche aussi sur les procédures et les méthodes retenues par les chercheurs. C'est donc une branche de la philosophie qui étudie la recherche scientifique et son produit, la connaissance scientifique (J.-C. Simard, 2001 : 1). La discipline s'appuie à la fois sur l'histoire des sciences et la logique et aborde des problèmes qui se répartissent assez naturellement en deux ensembles : ceux qui ont un caractère général embrassant la totalité des sciences et ceux qui sont propres à un seul groupe, plus ou moins étendu, de sciences. La première position est surtout défendue par les logiciens dont K. Popper (1902-1994) est un des plus grands représentants, la deuxième par des spécialistes de disciplines particulières.

La didactique d'une discipline est intimement liée à l'épistémologie de cette même discipline, voire à l'épistémologie de disciplines voisines car l'épistémologie permet d'interroger le « rapport au savoir » à la lumière des différences, des convergences et des complémentarités entre la forme opératoire de la connaissance qui permet d'agir en situation et la forme prédicative qui permet de mettre en mots, en énoncés et en textes, les objets du monde, leurs propriétés, leurs relations et leurs transformations (G. Vergnaud, 2001 : 276). L'épistémologie s'appuie sur une analyse critique des construits de la discipline, sur son évolution, sur ses liens avec le contexte social, les évolutions technologiques et le système de valeurs. Elle permet encore de comprendre comment les savoirs évoluent et de montrer qu'une théorie ou un modèle n'est pas un dogme mais une hypothèse toujours réversible.

Deux concepts de la didactique sont intimement liés à l'épistémologie : la transposition didactique et les systèmes de référence.

## 2.2. Quatre concepts centraux

Ces quatre concepts s'articulent autour du fameux triangle didactique qui tente de traduire le schéma de base d'une situation d'enseignement en mettant en évidence les nécessaires interactions (côtés du triangle) entre 3 pôles (les trois sommets du triangle) : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Représentations, contrat didactique et transposition didactique occupent les trois côtés tandis que systèmes de références se retrouvent plutôt dans le cadre général dans lequel s'inscrit la situation d'enseignement/apprentissage, à savoir le milieu institutionnel (école, société). Nous rejoignons de la sorte J.-L. Dumortier (2006 : 9) qui souligne par ailleurs que les caractéristiques de ce milieu institutionnel ouvrent ou ferment l'éventail des possibles.

### Milieu institutionnel

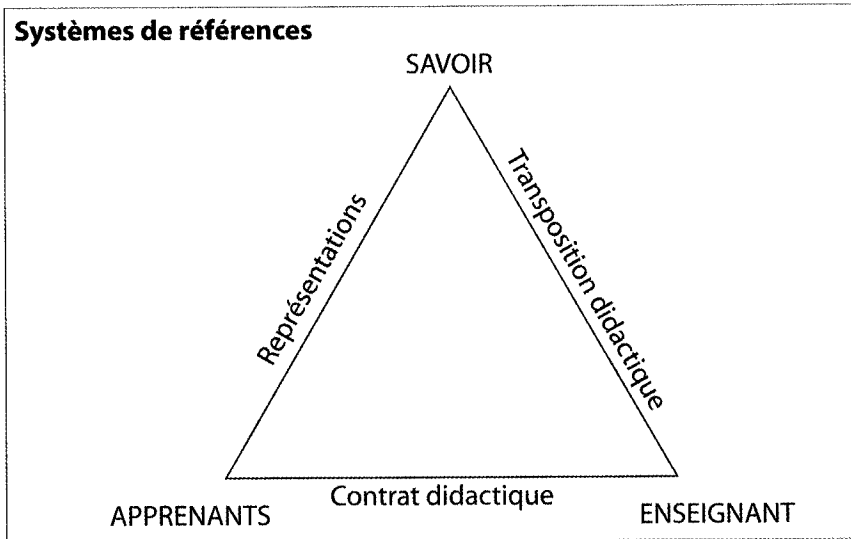


Figure 1 : Le triangle didactique

**1. Les représentations.** Le constat de base est bien connu : les connaissances mémorisées à l'école ou à l'extérieur de l'école se juxtaposent à un savoir antérieur tenace qui, au mieux, se laisse gauchir partiellement pour mieux se maintenir (A. Giordan et G. de Vecchi, 1987 : 39). En conséquence, très souvent, les nouvelles connaissances ne sont pas intégrées, les représentations antérieures résistant au changement. Chercheurs et enseignants ont dès lors tenté d'identifier les représentations ou savoirs préalables qui font obstacle aux apprentissages nouveaux, de faire émerger ces conceptions en analysant les erreurs de raisonnement lors de résolutions de problèmes, de travaux pratiques ou en s'appuyant sur des dispositifs (questionnement, énigme, jeu...) forçant l'appropriation d'un rai-

sonnement et la mise en œuvre de connaissances pour trouver une solution. Sur cette base, ils ont recherché les possibilités de faire évoluer ces conceptions, d'où l'importance du choix de la situation didactique qui doit comprendre un problème qui révèle un conflit (cognitif) et des dispositifs pour amener les élèves à franchir les obstacles pour résoudre le problème. C'est l'origine d'un autre concept développé en didactique : l'objectif-obstacle, introduit par J.-L. Martinaud (1986), défini *a posteriori* après une observation attentive des apprenants et une analyse de leurs représentations et difficultés que l'on utilise ensuite comme un nouvel objectif opérationnel, comme une étape-clé à franchir et qui permet une réorganisation des activités d'apprentissage autour des noyaux durs de la matière. Ajoutons que l'on peut choisir d'amener les élèves à franchir seuls l'obstacle ou à le franchir en groupe ; dans ce dernier cas, on parle de conflit sociocognitif car il s'agit de parvenir à une réponse commune via la confrontation cognitive d'un dépassement des différences et des contradictions.

**2. Le contrat didactique.** Ce concept est proche du contrat pédagogique développé par les pédagogues à l'exception qu'il concerne ici une discipline bien particulière qui s'inscrit dans un programme bien spécifique. Le contrat va donc dépendre non seulement des attitudes des protagonistes et de la relation qui détermine surtout implicitement ce qu'enseignant et enseigné ont la responsabilité de gérer et dont chacun sera responsable devant l'autre mais encore du statut de la discipline, des contraintes des programmes, des choix opérés par le professeur en termes du « quoi enseigner » et du « comment enseigner ». D'où les nombreux travaux réalisés en didactique des disciplines pour construire des séquences qui donnent du sens aux apprentissages, pour renouveler les pratiques pédagogiques, développer de nouvelles méthodes, introduire des techniques nouvelles... et les recherches pour des curriculum mieux construits en phase avec le développement psychologique des adolescents et cherchant davantage de cohérence entre les composantes d'un même programme d'étude.

**3. La transposition didactique.** Les savoirs scolaires sont sans doute un peu particuliers : ils ne sont généralement ni théoriques ni pratiques mais, comme le dit J.-P. Astolfi (1992 : 37), propositionnels car ils énoncent des contenus sous forme de propositions logiquement connectées. Ils ont donc fait l'objet d'une transposition (recontextualisation, reproblématisation, voire redéfinition) pour être enseignés à un niveau donné.

Pour certaines disciplines comme les mathématiques ou les sciences, la transposition didactique (terme introduit par Y. Chevallard, 1985) consiste à partir du savoir savant. Pour d'autres, comme les langues ou l'éducation physique (M. Delevay, 1995 : 26), ce qui s'enseigne est généralement dérivé d'un savoir-faire qui caractérise l'expert de telle ou telle pratique sociale, d'où le concept de pratiques sociales de référence introduit par J. Martinaud (1986 : 139).

Toutefois que le savoir enseigné dérive des savoirs savants ou des pratiques sociales de référence, les opérations de transposition didactique ont bien lieu comme le montre la figure 2.

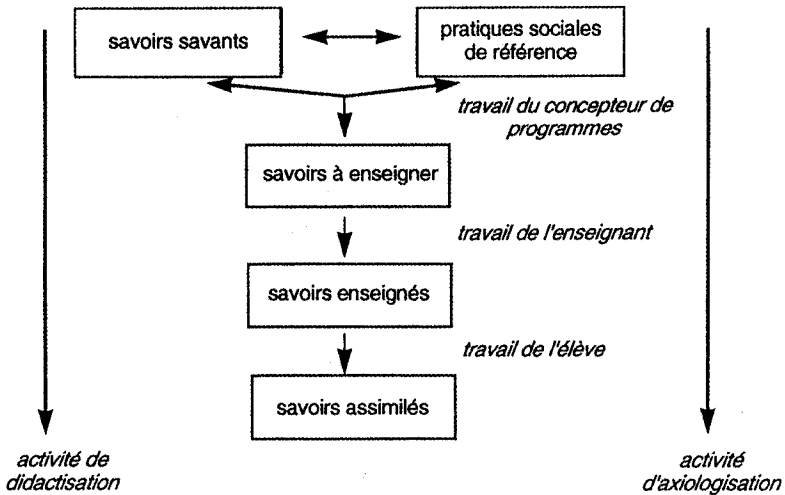


Figure 2 : Les différents degrés de la transposition didactique  
M. Deleury, 1995, p. 27.

À un premier degré, se situe le travail du concepteur de programme qui doit déterminer à partir des savoirs savants et des pratiques sociales de référence les savoirs « officiels » à enseigner ce qui implique à la fois un travail de didacticien (programmer le savoir en séquences d'acquisition et construire des programmes) et des choix axiologiques (orientations, méthodes et niveaux d'objectifs ou de contenus en fonction des valeurs et des priorités sociales). Un deuxième niveau de transposition est effectué par l'enseignant qui adapte et ajuste le savoir à enseigner à ses priorités, ses exigences, ses élèves ; à ce stade interviennent aussi les auteurs de manuels ou de dossiers scolaires. Au troisième niveau, c'est l'élève qui opère la transposition via un travail d'assimilation, accommodation et équilibration bien mis en évidence par des théories comme le constructivisme (J. Piaget) ou le socio-constructivisme qui met davantage l'accent sur le construire ensemble via les interactions entre apprenants et avec l'enseignant, dénommé socioconstructivisme interactif par P. Jonnaert (2001 : 58-61).

La transposition didactique au sens large est sans conteste l'objet d'étude par excellence des didacticiens qui englobe à la fois la question du choix de l'objet à enseigner et l'adéquation entre ce savoir à enseigner et l'objet qui est effectivement enseigné.

**4. Les systèmes de références.** Dans un système didactique, les références sont multiples (C. Raïsky, 2001 : 39-40). Certaines sont externes comme les pratiques sociales de référence (et aussi les savoirs savants) et d'autres sont internes comme les matrices disciplinaires, c'est-à-dire les schémas d'apprentissage mis en place en milieu scolaire. Entre ces deux ensembles de références, les conflits sont nombreux notamment lors de la confection des programmes entre, d'une part, les

tenants d'une formation qui est fortement articulée à la société ou au monde du travail et, d'autre part, ceux qui défendent une structuration selon l'ordre des raisons disciplinaires au nom de la clarté qui permet de mieux comprendre la réalité.

Dans la représentation classique de la transposition didactique que nous avons présentée en figure 2, les références mises en jeu se situent à l'origine du processus via les pratiques sociales de référence. Mais, en réalité (*Ibidem* : 42), les références sont à la fois des sources, des fins et des moyens pour les processus didactiques. En effet, toute activité d'apprentissage s'inscrit dans un projet dont l'orientation est fournie par des références au savoir à enseigner, celles de l'enseignant et celles de l'apprenant ; en outre, ce qu'il y a à didactiser ce n'est pas un savoir pur mais un savoir profondément marqué par la société dans laquelle s'inscrit l'école.

On se sert d'ailleurs de plus en plus de situations sociales (vécues, connues ou imaginées) pour donner du sens aux apprentissages et répondre à la question que se pose d'emblée l'élève « À quoi ça sert tout ça ? » (F. Raynal et A. Rieunier, 2003 : 290). Les systèmes de références agissent donc tout au long du processus à la fois explicitement lors de l'élaboration du savoir à enseigner et du savoir enseigné et implicitement via les références auxquelles se réfèrent les différents acteurs.

Il est donc essentiel que les didacticiens s'interrogent sur les systèmes de références au sein de leur discipline et dans leurs pratiques scolaires car les références mettent en lumière les relations complexes que l'école entretient avec son environnement culturel, scientifique et social, dont le poids et l'influence doivent être pris en compte par les didacticiens lorsqu'ils analysent le choix du contenu transmis (A. Terrisse, 2001 : 16). Parallèlement, il est essentiel également de mieux comprendre le système éducatif, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action (J. Beckers, 2006).

Au sein des systèmes de référence actuels, il convient d'épingler un nouveau déterminant de l'enseignement dans de nombreux pays développés, à savoir les compétences. En Communauté française de Belgique, le choix date du décret « Missions » du 24 juillet 1997 qui, dans son article 5, identifie la compétence à une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ».

La compétence, c'est donc (J. Beckers, 2002 adapté par J. Beckers, D. Leclercq et M. Poumay, 20 mars 2007, inédit), la capacité d'un apprenant à mobiliser spontanément, correctement, de manière intégrée des ressources internes (savoir, savoir-faire et attitudes) et externes pour agir de façon pertinente dans une situation nouvelle et complexe appartenant à une famille de situations ouvertes (ne débouchant pas forcément sur **une** réponse acceptable), jugées critiques (de la vie citoyenne ou professionnelle), travaillées en formation et la capacité à réfléchir sur la situation (en identifier les caractéristiques de structure sous l'habillage contextuel pour favoriser le transfert à des situations d'une autre famille) et sur la qualité de sa démarche (métacognition). Derrière compétence, il y a donc un pouvoir agir dans une situation réelle et nouvelle et une capacité de réflexivité sur la situation et l'action ce qui implique des ressources et aussi la

résolution de tâches que l'on a tendance à regrouper en familles selon leur degré de complexité.

Si les compétences renvoient d'abord à l'action, elles sont aussi associées à un champ disciplinaire donné. Mais pouvoir agir implique également des habilités cognitives transversales que certains dénomment compétences transversales et d'autres capacités transversales. Parmi elles : savoir s'interroger, se documenter et s'informer, traiter des informations, synthétiser, se forger une opinion argumentée, communiquer efficacement et mémoriser les acquis devant servir à fonder les démarches ultérieures et les pratiques sociales (B. Mérenne-Schoumaker, 2005 : 29). Comment dès lors articuler des dispositifs d'apprentissage permettant aux élèves de développer à la fois des compétences disciplinaires et des capacités transversales ?

C'est un défi auquel se sont attelées beaucoup de didactiques disciplinaires en travaillant des tâches-problèmes, c'est-à-dire des tâches complexes plus proches des pratiques sociales, en imaginant des séquences d'apprentissage où les élèves s'approprient les savoirs, savoir-faire et attitudes indispensables au développement de la compétence, en confrontant les élèves à des objectifs-obstacles, en leur apprenant à structurer leur démarche, à s'interroger sur leur travail, à développer leur autonomie... Parallèlement, ces mêmes didactiques ont investi dans l'évaluation des compétences, un autre vaste chantier en cours qui implique la conception de dispositifs critériés avec indicateurs et choix de niveaux de maîtrise afin de fixer le seuil de réussite.

### 3. QUEL RÔLE JOUE-T-ELLE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ?

La question de la formation des enseignants est régulièrement redébatue car quatre préjugés relatifs à la pédagogie entravent souvent le développement d'une véritable formation professionnelle des enseignants, à savoir l'ignorance (le savoir engendrerait sa propre pédagogie !), le mépris (la pédagogie ne serait qu'un artifice !), l'inutilité de la formation (on est pédagogue si on naît pédagogue !) et sa faible efficacité (on n'apprend que par l'expérience, sur le tas !) (P. Pelpel, 1993 : III et IV).

Certes, comme le souligne bien M. Delevay (1994 : 94), la didactique rebute *a priori* moins les enseignants que les autres disciplines parce qu'elle met l'accent sur l'acquisition des savoirs. Ce serait même pour cet auteur (*Ibidem* : 93-96) une des raisons de son succès récent au même titre que la multiplication des connaissances (qui pose la question de leur acquisition, de leur sélection pour l'école et des modalités d'appropriation par les apprenants) et l'éclatement des sciences de l'éducation alors que la didactique en élargissant son champ à l'ensemble des processus d'apprentissage/enseignement relatif à un contenu spécifique apparaît comme une problématique plus globale.

Mais quel rôle joue-t-elle ou doit-elle jouer dans la formation des enseignants ? Sans aucun doute, la didactique ne se veut pas un ensemble de prescrits bien étayés pour mener à bien les apprentissages mais un guide qui cherche à articuler la réflexion pédagogique avant le travail en classe et en aval de ce dernier.



Cette double fonction a été bien explicitée par F. Muller (2005 : 361) qui schématise de la sorte les deux temps de l'approche didactique :

– en amont : prise en compte des contenus d'enseignement comme objets d'études via le repérage des principaux concepts, leur évolution dans l'histoire de la discipline, leur arrivée dans l'enseignement, l'analyse des pratiques sociales de références, l'étude des transpositions didactiques... ; la didactique propose des grilles de lecture des difficultés rencontrées par les élèves, des noyaux durs qui doivent attirer l'attention des enseignants et sur lesquels il faut envisager du temps en plus et des dispositifs pédagogiques plus adaptés ;

– en aval : approfondissement des situations de classe pour mieux comprendre de l'intérieur comment cela fonctionne et ce qui s'y joue comme l'étude des représentations des élèves, de leurs modes de raisonnement, de la manière dont ils décryptent les attentes de l'enseignement et aussi l'analyse du mode d'intervention de l'enseignant.

Le rôle de la didactique est donc de travailler le rapport au savoir en approfondissant les connaissances et pratiques dans une approche d'enseignement/apprentissage, d'articuler la théorie et la pratique (voir à ce propos F. Perrenoud, 2001a : 11), de croiser les objets d'apprentissage avec l'intervention didactique en classe et une réflexion sur celui qui apprend (P. Jonnaert et S. Laurin, 2001 : 3-5), de contribuer au développement des compétences des élèves...

Dans ce but, elle implique de mettre au cœur du projet de formation la pratique réflexive qui articule la réflexion dans l'action et sur l'action. Cela suppose (P. Perrenoud, 2001b : 4) de rompre avec la juxtaposition classique d'une formation théorique et d'une formation pratique. Il ne s'agit pas non plus de saupoudrer le parcours de formation de quelques séminaires d'analyse de pratiques ou de confier cette tâche aux formateurs de terrain lors des stages. Au contraire, former des praticiens réflexifs suppose que la préoccupation traverse l'ensemble du programme de formation et mette en réseau tout le dispositif et tous ceux qui y participent. Idéalement, les pratiques réflexives devraient donc transcender le domaine de la didactique disciplinaire et concerner non seulement les séminaires interdisciplinaires (séminaires où les futurs enseignants travaillent ensemble sur une question ou un problème) mais encore tous les autres cours de la formation.

#### 4. QUELS DÉFIS ET PERSPECTIVES ?

La didactique et plus spécifiquement les didactiques disciplinaires sont des sciences encore jeunes et toujours en développement. Au-delà de ce qui se fait souvent aujourd'hui, nous croyons à la nécessité d'investir davantage dans trois axes : la recherche, la formation continue et l'enseignement supérieur.

En effet, comme toutes les disciplines, la didactique ne pourra guère se développer si elle se limite à accompagner la formation des enseignants. Elle doit s'investir davantage dans la *recherche* mais pas n'importe quelle recherche. Son champ d'investigation (Y. Chevillard, 2003 : 9-10) doit s'étendre aux questions que soulèvent l'existence et le fonctionnement — y compris les dysfonctionnements — de l'école ; ces questions doivent devenir ses problèmes afin d'y apporter des réponses efficaces. Elle ne peut dès lors fonctionner sur des seules logi-

ques internes en cherchant à se conformer à une certaine image académique de la recherche ce qui suppose d'étroits contacts avec l'enseignement et des équipes de praticiens-chercheurs travaillant de concert à la fois sur le terrain et à l'université.

Par ailleurs, la didactique ne peut se limiter à répondre aux besoins de la formation initiale. Elle doit aussi rencontrer les attentes de la *formation continue* qui est aujourd'hui en grand développement. Là aussi, il convient de s'investir car même s'il s'agit de traiter des problèmes proches de ceux évoqués en formation initiale, les questions des enseignants diffèrent. En ce domaine, nous plaçons également pour de réelles équipes de praticiens-chercheurs qui développent des recherches qui peuvent à leur tour bénéficier aux enseignants en formation.

Quant à l'*enseignement supérieur*, c'est un tout nouveau chantier qui s'est ouvert en Communauté française à la faveur de la création en 2002 du CAPAES (Certificat d'Aptitudes Pédagogiques Approprié à l'Enseignement Supérieur en Haute École) et des nouveaux développements en pédagogie universitaire. À l'Université de Liège, les différents services de didactique se sont impliqués dans la nouvelle formation CAPAES assurant les cours de didactique professionnelle disciplinaire. Mais des services spécialisés au niveau de l'enseignement supérieur peuvent-ils toujours répondre aux demandes de l'enseignement supérieur sans investissement particulier dans ce secteur ? Nous ne le croyons pas et proposons dès lors d'élargir les équipes de didactique aux questions du supérieur ce qui implique nouvelles recherches, nouvelles synergies avec les Hautes Écoles et renforcement des liens avec les services spécialisés en pédagogie universitaire. C'est notamment possible grâce à l'IFRES (Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur) créé en 2005 pour fédérer et développer dans le cadre de l'Académie Wallonie-Europe toutes les initiatives en faveur de la promotion de l'enseignement dans l'enseignement supérieur.

## CONCLUSION

La didactique et plus spécifiquement les didactiques disciplinaires sont des sciences jeunes qui connaissent un certain succès. Leur rôle majeur est d'articuler les connaissances et les pratiques avec l'action d'enseigner et/ou d'apprendre, de jeter les ponts entre la théorie et la pratique, de forcer la réflexion sur l'action et dans l'action d'enseigner.

Leur développement n'est pas étranger à leurs liens étroits avec la psychologie cognitive et l'épistémologie disciplinaire et au développement de nouveaux concepts comme les représentations, le contrat didactique, la transposition didactique et les systèmes de référence.

Leur rôle est assez fondamental dans la formation des futurs enseignants à condition qu'elles offrent à ces derniers à la fois des points d'appui sûrs (modèles, concepts, méthodes) et des zones de recherche, d'expérimentation et de réflexion. Car il ne s'agit pas de transmettre une matière mais d'amener les étudiants à s'approprier savoirs, démarches et attitudes, à devenir des praticiens réflexifs et des facilitateurs d'apprentissages pour leurs élèves. La tâche n'est donc guère aisée et les défis ne manquent pas. Nous en avons épinglé trois : développer des recherches-actions, répondre aux nouvelles attentes de la formation continue et

élargir le champ d'investigation à l'enseignement supérieur. Toutefois, au-delà de ces impératifs, toute didactique n'aura rempli sa mission qu'à la condition d'aider les enseignants à conserver tout au long de leur vie le plaisir d'enseigner et à partager avec leurs étudiants le plaisir d'apprendre, le plaisir de se former, le plaisir de s'impliquer...

## BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'École pour apprendre*. Paris : ESF, Coll. « Pédagogies ».
- ASTOLFI, J.-P. et Develay, M. (1989). *La Didactique des sciences*. Paris : PUF.
- BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor Éducation.
- BECKERS, J. (2006). *Enseignants en Communauté française de Belgique. Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles : De Boeck, Coll. « Pédagogies en développement ».
- BROUSSEAU, G. (1998). *Tbéorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1985, rééd. 1991). *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (2003). *Didactique et formation des enseignants*, Journées d'études INRP-GEDIAPS  
([http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Didactique\\_et\\_formation\\_des\\_enseignants.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Didactique_et_formation_des_enseignants.pdf)).
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF, Coll. « Pédagogies ».
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF, Coll. « Pédagogies ».
- DEVELAY, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, Coll. « Pédagogies ».
- DUMORTIER, J.-L. (2006). *Notions de didactique du français à l'usage des futurs agrégés de l'enseignement secondaire*, Liège : Université de Liège, inédit.
- GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1987). *Les Origines du savoir*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- JONNAERT, P. (2001). La question de la référence en didactique. La posture épistémologique du chercheur et ses implications, in A. Terrisse (éd.), *op. cit.*, 49-64.
- JONNAERT, P. et LAURIN, S. (2001). *Les Didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- KOLB, D. (1985). *Learning Style Inventory*. Boston : Mc Beer.
- MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (2005). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*, Bruxelles : De Boeck, Coll. « Action ».
- MIALARET, G. (2005). *Les Sciences de l'éducation*. Paris : PUF, Que sais-je 1645.
- MULLER, F. (2005). *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant)*. 2<sup>e</sup> éd. Paris : L'Étudiant.
- PELPEJ., P. (1993). *Se former pour enseigner*. 2<sup>e</sup> éd. Paris : Dunod, Coll. « Savoir enseigner ».
- PERRENOUD, P. (2001a). *La Formation des enseignants au 21<sup>e</sup> siècle*. Genève : Université de Genève  
([http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_21.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_21.rtf)).

- PERRENOUD, P. (2001b). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ». *Cahiers Pédagogiques*, 2001 : 390, p. 42-45  
([http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html)).
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (2003). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- RAISKY, C. (2001). « Référence et système didactique », in A. Terrisse, *op. cit.*, 25-47.
- SIMARD, J.-C. (2001). L'épistémologie. *Épistémologie*, 2001 : 3  
(<http://www.apsq.org/sautquantique/telechargement/Epistemologie.pdf>)
- TERRISSE, A. (éd.). *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université, Coll. « Perspectives en Éducation et formation ».
- THERER, J. (1992). Nouveaux concepts en didactique des sciences. *Bulletin de la Société géographique de Liège*, 28, p. 5-10  
(<http://www.ulg.ac.be/lem/documents/THERER1993Didactique.pdf>).
- VERGNAUD, G. (2001). « À quoi sert la didactique ? », in J.-C. Ruano-Borbalan (coord.) *Éduquer et former*. 2<sup>e</sup> éd. Paris : Éd. Sciences Humaines.