



HAL
open science

Introduction à la didactique

Jacques Kerneis

► **To cite this version:**

Jacques Kerneis. Introduction à la didactique. Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? (Séminaire du GRCDI), GRCDI et URFIST Bretagne-Pays de Loire, Sep 2007, Rennes, France. ⟨halshs-01466902⟩

HAL Id: halshs-01466902

<https://shs.hal.science/halshs-01466902v1>

Submitted on 20 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Introduction à la didactique :

Jacques Kerneis, doctorant au CREAD, Rennes 2 : Centre de recherche sur l'éducation les apprentissages et la didactique.

Version du 20. 02. 2009

Introduction :

Le but de ce texte est d'ouvrir la voie à un usage pacifié et heuristique du terme didactique. Cela passe par un tour d'horizon de la recherche en éducation et le questionnement sur un exemple significatif : Le concept de transposition didactique, ses relations avec les savoirs de référence et sa fécondité.

Cette démarche d'enquête est dans le droit fil de l'épistémologie wittgensteinnienne qui sous-tend nos travaux : pour comprendre ce que peut être la didactique aujourd'hui, il nous faut comprendre d'où elle vient et par où elle est passée.

Un nécessaire petit retour en arrière :

On peut rapidement rappeler que la didactique s'est développée en partie en réaction à une certaine sociologie de l'éducation (Dubet, 2004 particulièrement) qui semblait oublier que l'école était un lieu d'apprentissages. Le champ de l'école est sans cesse traversé par de tels courants « contestataires ». Aujourd'hui, il en est un qui remet en cause la fécondité de l'empirisme et ce qu'il considère comme une idéologie constructiviste radicale ...).

- L'article d'Annette Béguin (responsable de l'ERTE), *Didactique ou pédagogie documentaire*, dans la revue *l'école des lettres des collèges* en 1996 est intéressant pour mieux comprendre la situation telle qu'elle se présentait il y a dix ans : elle évoque l'apparition progressive du terme de didactique dans le milieu de la documentation et s'interroge sur le sens de ce changement terminologique. Elle fait référence à la didactique des sciences (1989) et à celle des langues (1992), mais pas à celle des mathématiques pourtant plus ancienne¹.

Elle fait état de l'opposition qui existe depuis 20 ans déjà entre tenants de la pédagogie et de la didactique. Certains l'exacerbant, d'autres la récusant.

Pour elle, la didactique (l'art d'enseigner) repose sur 3 postulats : l'existence de contenus disciplinaires spécifiques, l'éducabilité cognitive des individus et l'existence de techniques de transmission des savoirs formalisables et enseignables. Elle précise, fort à propos, que la légitimité des formateurs d'enseignant s'est assise là-dessus. C'est là que l'histoire de la didactique « croise » celle des IUFM. Michel Develay l'illustre à sa façon dans un article publié fin 1995 dans les Cahiers pédagogiques : *didactique et pédagogie sont dans un bateau ... qui s'appelle IUFM*. Il signale que les instances de formation ont toujours été le lieu d'affrontement entre les spécialistes des contenus et les spécialistes de la pédagogie.

L'articulation de ces deux dimensions nécessaires est souvent difficile, or il se trouve que l'enseignant est simultanément et indissociablement pédagogue et didacticien (ou aucun des deux pour Sarrazy, comme on le verra à la page 3).

Du fait de ce dilemme, les deux termes sont généralement chargés de connotations : technicienne, centrée sur les contenus, obsédée par l'évaluation pour la didactique. Centrée sur la relation humaine pour la pédagogie.

¹ Nous remarquons à ce propos que les travaux princeps de Chevallard et Brousseau en didactique sont presque totalement ignorés dans l'approche didactique de l'information.

Pourquoi ont-ils été pionniers ? Ligozat(2008), après bien d'autres, en donne une raison importante.

La transposition didactique, que nous travaillerons dans la suite de ce texte a été fortement inspirée à Chevallard par la réforme dites des « mathématiques modernes » qui a été mise en place dans les années 1970-1998) et par l'analyse de son échec.

Pour Annette Béguin, *qui dit didactique documentaire dit discipline* et l'usage de ce terme est porteur de changements à venir (souhaités par certains) plus que de changements accomplis. Elle analyse la situation sous la forme d'une communication paradoxale : les documentalistes, qui ont obtenu la création du Capes en 1989, entendent le discours des formateurs IUFM, plus proches de l'université mais tiennent aussi à l'héritage des traditions de la bibliothèque. La situation est encore assez comparable aujourd'hui, me semble-t-il².

Diverses propositions de cohabitation entre pédagogie et didactiques ont été envisagées :

- **Cornu et Vergnioux** (1992, p. 134) font l'hypothèse que « la didactique serait une forme de la pédagogie à l'heure de la complexité, telle que la décrit Edgar Morin ». Ils en fixent néanmoins les limites et soulignent l'importance d'une réflexion pédagogique.

Dans un échange avec Jean Houssaye, Astolfi (1996) conclut ainsi :

« Le fond du débat est épistémologique, et on sait qu'il n'y a pas de vérité de l'épistémologie. Seulement des positions. En définitive, il ne s'agit pas moins de savoir s'il est vrai (ou non) que didactique et pédagogie soient superposables que de savoir ce qu'on gagne (ou ce qu'on perd) à le prétendre et à le discuter ».

- **Marguerite Altet** fait (à cette époque !³) une autre distinction basée sur la temporalité : ce qui se passe *avant* la séance de classe est de l'ordre du didactique et ce qui se passe *pendant* est de l'ordre du pédagogique. Cette distinction, que reprend Pascal Duplessis dans son mémoire de master ne me semble pas pertinente. Elle illustre même parfaitement, à mes yeux, l'impossibilité de tracer une ligne de partage, de séparation entre didactique et pédagogie.

- **Develay** encore, dans un article assez célèbre intitulé *didactique et pédagogie* dans la revue *Sciences humaines* en 1996 distingue 3 postures de didacticien en fonction de sa fonction : celle du chercheur (descriptif), celle du formateur (suggestif) et celle de l'inspecteur (prescriptif). Cette classification montre clairement la complexité du terme. Il distingue également 3 dimensions du rapport au savoir sur lesquelles s'appuie Pascal Duplessis : épistémologique, pédagogique et psychologique. (rapport à soi, aux autres et au monde théorisé en 1997 par Bernard Charlot).

- De son côté, **Sarrazy** propose une approche qui peut réconcilier « pédagogie » et « didactique », sans les « hétéronomiser », ni les réduire ou introduire, comme le fait Develay, une quelconque filiation conflictuelle :

« La mère (la pédagogie) a mis au monde une fille (la didactique) sans en revendiquer la maternité, et la fille ne semble pas être fière de sa mère. Didactique-pédagogie : une filiation non assumée. »
Develay (1997, p.61).

Sarrazy examine la question que pose Develay et qui reprend celle de Cornu et Vergnioux (1992) : « lorsqu'on examine des situations réelles, doit-on parler d'un épisode didactique ou d'un épisode pédagogique ? La réponse de Develay est la suivante :

« la distinction entre didactique et pédagogie prend une signification. Le didacticien considère que la spécificité des contenus est déterminante pour expliquer les réussites et les échecs. Par contre, le pédagogue se centre sur les relations en classe entre élèves, entre élèves et enseignants, et se rend attentif aux relations de pouvoir, d'amour, de haine [...] » (Develay, 1997, p.63).

Elle ne convient pas à Sarrazy :

« La réponse n'est pas aussi simple que celle suggérée par Develay. En effet, si l'on admet que didactique et pédagogie ne peuvent (et ne doivent) être confondues, on ne saurait s'accorder sur les

² De ce point de vue, les travaux récents d'Anne Lehmanns (2008), veulent montrer que le frémissement observé en faveur du courant didactique dans la profession est simplement dû à une réaction à « l'amputation perçue » du rôle pédagogique des documentalistes. Un mouvement insuffisant, à son avis, pour aboutir à la nécessaire constitution d'une discipline.

³ Il faut se garder en la matière des anachronismes. Elle ne défend plus cette idée.

raisons qu'il avance. C'est en effet mal connaître les travaux des didacticiens que d'opposer didactique à pédagogie sur ces dimensions. Le didacticien ne s'intéresserait-il pas aux relations entre les élèves et le maître ? Quid des travaux réalisés sur les interactions didactiques (une revue de didactique portait d'ailleurs ce nom) ? Quid de ceux réalisés dans le cadre de la théorie du contrat didactique, manifestement oubliés par Develay ? Quel sort réserve-t-il alors aux nombreuses études sur les conditions et les phénomènes de dévolution ? La théorie des situations (Brousseau, 1998) n'est-elle pas soucieuse d'examiner les conditions dans lesquelles les élèves peuvent construire leurs connaissances en les soumettant précisément à la « nécessité des choses » (du « milieu » dirait-on en Théorie des situations), pour reprendre ici une expression chère à Rousseau (1762 / 1966) et en les libérant précisément de « l'autorité du maître » (Rousseau, id.)... Et le pédagogue s'intéresse-t-il vraiment aux relations de pouvoir, de haine... ? Quand bien même s'y intéresserait-il, que pourrait-il en dire sans examiner les conditions objectives qui permettraient à l'élève de s'affranchir du pouvoir de celui qui est censé savoir ? ».

Ce petit extrait est significatif de l'état d'esprit de Sarrazy. Dans cet article dont je vous conseille fortement la lecture⁴, il tente d'analyser la résistance *au didactique* qu'il perçoit dans les sciences de l'éducation. Résistance qui s'est, selon lui, toujours focalisée sur l'opposition récurrente entre pédagogie et didactique. Il part d'un exemple d'activité d'enseignement et après avoir posé la question sans s'embarrasser de précautions oratoires « et l'enseignant ? Agit-il en didacticien ? En pédagogue ? » (p.5), il se risque au jeu des définitions (p. 12) :

*« - l'enseignement : action intentionnelle d'un individu doté d'une autorité pédagogique légitimée par une ou des institutions et reconnue comme telle(s) par ceux qui en sont les destinataires.
- la pédagogie recouvre un ensemble de théories éducatives se référant plus ou moins axiologiquement, à une idée de l'Homme et de la société.
- la didactique est la science qui se propose d'étudier et de modéliser sous la forme de situations, les conditions spécifiques de la diffusion des connaissances et du maintien de leurs sens lors de leur passage d'une institution à une autre ».*

Ceci l'amène à tirer les conséquences de son positionnement :

« Ainsi, si la didactique permet de contribuer à la clarification des questions posées dans l'enseignement et si la pédagogie nous permet de repérer dans ces mêmes pratiques un certain nombre de valeurs, le plus souvent contradictoires, l'une comme l'autre ne peuvent prétendre les résoudre ».

Personnellement, je me référerai à cette ensemble de définitions en considérant avec lui et Houssaye, que les sciences de l'éducation devraient être « le lieu rigoureux où s'organise la confrontation des savoirs, des pratiques et des finalités » (1997, p.95).

Sarrazy ajoute une condition que je partage également : il est nécessaire « que cette confrontation porte aussi sur les savoirs produits par la communauté elle-même » (dangers du positivisme orthodoxe, devoir de modestie, impossibilité radicale pour le chercheur de théoriser le singulier ...)

- **Sensevy** : après avoir suscité la réflexion m'apporte une réponse mesurée dans une correspondance où je lui définissais la distinction de Marguerite Altet déjà évoquée : (avant/pendant).

« il me semble que ce type de distinction est assez scolaire. Si on a une vision anthropologique (actionnelle, centrée sur la pratique effective) de la didactique, la séparation entre avant l'action et pendant l'action n'est pas vraiment fondée pour séparer didactique et pédagogie, puisque avoir une action orientée par un savoir, c'est la différencier d'une action qui ne le serait pas... Donc on pourrait dire que du point de vue actionnel, la didactique s'intéresse précisément à ces actions nourries, modelées, par le savoir (celles qui comportent ce que j'appelle des gestes d'enseignement). De toute manière, selon moi, tu l'auras compris, je pense qu'en pareille affaire, le mieux est de ne pas trop se prendre les pieds dans le tapis des termes, et de ne pas trop s'attacher aux définitions ».

Ce me semble effectivement un sage conseil que pourrait aussi donner Beillerot (1996).

⁴ En effet, il précise clairement ce qui pour lui caractérise le rôle et la posture de chacun au service d'une action commune et efficace : l'enseignant, le pédagogue et le didacticien. En ligne sur sa page personnelle (voir bibliographie)

Il peut cependant être judicieux de distinguer (et non de séparer) une macro-didactique qui travaille à la définition des concepts et du curriculum d'une discipline et une micro-didactique qui observe, dans la classe, l'articulation entre le curriculum formel et l'action conjointe de l'élève et du professeur. Cette distinction permettant des échanges fructueux entre ces deux dimensions de la didactique. Encore ne faudrait-il pas s'enfermer dans une nouvelle dichotomie de type top-down et bottom-up.

Un positionnement difficile et l'obsession du pré carré :

Cornu et Vergnionx font dès 1992 le point sur l'avancement des différentes didactiques. Ils précisent que si elles se sont développées de façons très inégales, assez vite une dynamique interdisciplinaire a vu le jour. Des migrations de concepts ont eu lieu et l'on a dégagé des problématiques communes. De l'éternel « Ah mais chez nous c'est pas pareil ? », on a pu évoluer vers des aspects génériques. Pour autant, l'idée d'une didactique générale s'est toujours heurtée à des nombreuses réticences. L'une d'elle est déterminante : une didactique n'a de sens que dans un contexte particulier. L'ancrage disciplinaire a aussi pesé de son poids. Certaines disciplines ont protégé outrageusement leur didactique quand d'autres ne lui laissait aucune place, contraignant ces didacticiens à rejoindre les sciences de l'éducation. La problématique didactique a d'abord été symbolisée par le triangle (élève-maître-savoir). (Vergnaud, 1978).

Or, Cornu et Vergnionx constatent que c'est le concept qui résiste le moins à l'analyse.

« Le troisième pôle n'est pas le savoir, ça pourrait être l'institution. Le savoir n'est ni une substance, ni un objet, c'est une activité intellectuelle. Le savoir n'est pas dans le livre, il est dans la compréhension du livre ».

Brousseau parle de sous-systèmes et Moatti du caractère artificiel et dangereux (1996) de cette « désincarnation des savoirs ».

Cornu et Vergnionx proposent eux aussi une définition claire des deux termes :

« - pédagogie : tout ce qui concerne l'art de conduire et de faire la classe (discipline, organisation et signification du travail. L'exercice de cet art et la réflexion sur ses ressources et ses fins sont ici associées.

- les didactiques : l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline et même certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline ».

Ils s'attachent aussi à en définir les relations et concluent de façon très pragmatique :

« On a pu dire que la pédagogie englobait la didactique et plus récemment l'inverse : mais en discuter à l'infini semble assez stérile. C'est la même réalité considérée à des points de vue différents » (p. 15).

Ce qui était déjà évident en 1992 devrait l'être encore plus en 2007.

« Elles apparaissent indissociables dans l'action : leur partage est la marque d'un héritage institutionnel. D'un côté, les instituteurs qui instruisent et éduquent, de l'autre les professeurs qui enseignent ».

L'histoire du système éducatif fait donc apparaître des éléments d'explication : la séparation entre 1^{er} et second degré, l'échec des « maths modernes », la création des IUFM, la situation originale des sciences de l'éducation en France, la culture du pré carré disciplinaire ... Nous allons retrouver la plupart des ces éléments à propos d'un concept central, la transposition didactique.

La transposition didactique : un exemple éclairant ⁵:

- De quoi s'agit-il ?

Nous nous appuyerons pour la présenter sur un texte d'Yvon Léziard (2003) que nous retrouverons plus loin à propos de l'utilisation de ce concept dans la discipline EPS, une des disciplines jeunes qu'il peut être intéressant d'observer en info-documentation.

⁵ On aurait pu aussi bien choisir le concept de contrat didactique.

« La transposition didactique est un des concepts centraux des travaux en didactique⁶. Chevallard (1985-1991) l'a développée après que Verret (1975), un sociologue, l'ait évoquée dans « *le temps des études* ». Nous pouvons d'ailleurs préciser que le texte de Chevallard a été rédigé pour une part en 1980 et pour l'autre en 1982, comme on l'apprend dans la seconde édition publiée en 1991. Ce concept est effectivement essentiel pour comprendre les transformations qu'un savoir social ou scientifique subit pour être enseigné. Chevallard montre à ce propos toute l'importance de la noosphère dans ces choix. Qui préside à ces choix ? Comment se déterminent les contenus à distribuer sur la totalité du parcours scolaire ? Comment hiérarchiser et organiser ces contenus sur la durée d'un cursus ? Ces choix constamment discutés doivent, de plus, maintenir un équilibre entre ce que les parents et élèves attendent de l'école et ce que la société en transformation permanente exige de ses futurs citoyens. Elle représente un enjeu scolaire, social et scientifique.

« La transposition didactique prend sa source dans le savoir le plus élaboré et se juge à son stade ultime lorsque l'on est à même d'apprécier ce que les élèves ont appris ». Présenté de cette façon, le concept semble clair et susceptible de fédérer des recherches fécondes. Cependant, les choses ne sont pas aussi simples.

- Elle n'échappe pas aux raccourcis :

Cornu et Vergnioux (1992, p.61) sentent déjà en 1992 le besoin de préciser le concept. « Chevallard (1982) définissait le « système didactique » comme un objet préexistant doté d'une nécessité propre, d'un déterminisme propre, « objet techno-culturel » dont le façonnement s'inscrit dans l'histoire ». (Ibid., p.12). Cet objet se caractérise par le fait qu'il met en relation un enseignant, des élèves et un savoir. Mais si cet objet est bien défini sur une de ses faces par le passage d'un savoir savant à un savoir enseigné, l'enseignant n'a pas de prise sur ce passage, sinon très limitée.

« La transposition didactique se fait pour sa plus grande part et très certainement la plus déterminante, en dehors de lui. Lorsque l'enseignant intervient pour écrire cette variante locale du texte du savoir qu'il appelle son cours, il y a longtemps déjà que la transposition didactique a commencé ». (Ibid., p. 17).

Cornu et Vergnioux constatent avec effroi que : « ce qui en a été retenu [du concept de transposition], c'est la distinction entre le savoir savant (tel qu'il émane de la recherche) et le savoir enseigné » (celui que l'observateur rencontre dans les pratiques de classe) ». Ils constatent que « l'on entend ordinairement par « transposition didactique » le travail d'adaptation, de transformation du savoir savant en objet d'enseignement en fonction du lieu, du public et des finalités ou objectifs qu'on se donne. Or, c'est une réduction considérable et presque un faux sens par rapport à la problématique initiale ». (Ibid., p.61).

Le concept de transposition didactique a logiquement été lui-même transposé et il peut être tentant de vouloir catégoriser les types de textes qui concernent les savoirs sur l'éducation en général et ceux qui traitent de la transposition didactique en particulier en fonction de leur statut. Meirieu propose de distinguer 6 types de textes :

- Textes scientifiques produisant des connaissances spécialisées : recherche.
- Textes de recherche prospectifs, ne produisant pas de connaissances nouvelles, mais les mettant à disposition de manière ordonnée, intelligible et intelligente : textes à caractère technique et universitaire. Textes qui véhiculent des modèles.
- Textes de vulgarisation faits par les meilleurs auteurs
- Textes militants, sur les innovations pédagogiques, description d'expériences, témoignages.
- Textes purement pragmatiques : outils, textes instrumentaux
- Textes idéologiques, pamphlétaires.

⁶ Toutes les disciplines peuvent être intéressantes. Frisch a particulièrement étudié l'EPS et la technologie, deux disciplines jeunes et centrées sur l'action.

Les difficultés commencent quand on essaie de placer les différents textes évoqués auparavant dans telle ou telle catégorie. Apparaît alors la subjectivité et le positionnement de chacun. Un texte est une entité complexe où se mêle inévitablement des éléments relevant des différentes catégories proposées.

Cependant, un article de la revue Sciences humaines peut difficilement être comparé à ceux de Chevallard ou de Brousseau, par exemple.

- Des utilisations sur des objets divers : l'exemple du fosbury en EPS.

Une des raisons de la transformation du concept originel de transposition didactique vient aussi de son exportation dans d'autres disciplines que les mathématiques. Cela a inévitablement amené une adaptation souvent nécessaire. Yvon Léziard l'exprime de la façon suivante :

« Nous pensons, comme le souligne J.L. Martinand (2001), que la seule référence au savoir savant, dans la transposition didactique empêche de penser certaines disciplines scolaires (dont l'éducation physique) dans une perspective de formation générale ».

Son étude porte de plus sur un objet tout à fait singulier.

« Le fosbury flop par la soudaineté de son apparition et par son caractère révolutionnaire introduit une exigence d'efficacité dans la constitution des savoirs nécessaires aux enseignants. Les enseignants et les élèves connaissent rapidement ces nouvelles pratiques médiatisées et souhaitent l'apprendre et l'enseigner. Comment cependant traduire ou transposer au milieu scolaire cette forme de saut particulière pour la rendre aisément accessible à des élèves et à des enseignants peu avertis ? Cette question présente un réel intérêt pour analyser les étapes et les formes de constitution des savoirs de référence. Le temps est ici compté. La demande d'apprentissage des élèves est forte et les enseignants doivent y répondre ».

Chevallard a amèrement regretté d'avoir ajouté le sous-titre *du savoir savant au savoir enseigné* à son ouvrage : *la transposition didactique*. Il pense que c'est ce qui a entraîné ce qu'il considère comme une réduction du sens de son concept (à tout le moins) et parfois son rejet. Nous l'apprenons dans la postface de la seconde édition (1991). Il fait état des critiques, mais aussi des appropriations approximatives que le concept a suscitées dans les différentes disciplines. Il n'estime cependant pas que la didactique des mathématiques en soit « propriétaire ».

Il parle maintenant plus volontiers *d'écologie des savoirs* et caractérise simplement la transposition comme le passage d'une sphère institutionnelle à une autre.

Il n'est pas nécessaire qu'il y ait des savoirs savants pour qu'il y ait transposition.

D'autres types de savoirs ont été identifiés : les savoirs de référence ou les savoirs experts par exemple, comme nous allons le voir. Mais on parle aussi dans la littérature de la didactique de savoirs implicites, prescrits, cachés ...

Les logiques de top-down et bottom-up permettent encore de développer des dualismes qui peuvent s'avérer stériles. Le terme de contre-transposition est également utilisé, par Frisch (2008), en particulier, dans le domaine de l'éducation à l'information :

A une première définition que nous exposons précédemment (in Penser l'éducation 2007) : « la contre-transposition s'exerce à partir des pratiques et des activités menées dans l'école, en travaillant au repérage des savoirs d'expérience, à l'extraction des savoirs de l'action, et en mettant les savoirs en mouvement » ; viendrait s'ajouter aujourd'hui : « contretransposer c'est faire avec le matériau existant, réellement déposé, issu de l'activité de l'apprenant et de l'enseignant, dans un contexte particulier, clairement identifié dans un authentique rapport au Savoir ».

Utiliser ce terme est cependant problématique. D'une part, Il induit que la transposition est forcément de type top-down. D'autre part, il met en évidence une dynamique nécessaire d'ajustement et de transformation, notamment en éducation aux médias où l'institution ne joue pas son rôle de moteur.

- Des controverses fécondes ?

- Martinand et les savoirs de référence : (comme sources, moyen et fins ?)

Cet auteur considère qu'il est essentiel de comparer le plus souvent possible les savoirs scolaires aux pratiques (sociales) de référence. Il indique d'ailleurs clairement (2001, p.18) que cette idée de pratique de référence (1981) et la problématique de la référence dans la construction ou l'étude de *curricula* d'éducation scientifique et technologique (1983, 1986) sont venues comme besoin et non en critique de la transposition didactique réactivée par Chevallard et Joshua (1982). Cela ne l'a pas empêché de le faire d'une part en distinguant une transposition restreinte (qu'il attribue à Chevallard) et une transposition générale et d'autre part en indiquant que dans certaines situations, il utilise plutôt les termes de transcodage ou de reformulation.

Nous nous appuyerons encore ici sur l'analyse d'Yvon Léziard, qui constate que dans sa recherche, il est :

« confronté à la détermination des savoirs de référence construits par les spécialistes de l'activité pour des enseignants qui sont pour la plupart novices face à cette pratique nouvelle de saut en hauteur ». Il considère qu'Yves Chevallard (1986 et 1991) et Jean-Louis Martinand (1986 et 2001) se sont opposés sur les concepts de transposition didactique et de savoirs et pratiques de référence. Dans ce débat, il s'engage clairement du côté du second : « Ce débat dépasse très largement les questions de terminologie. Il engage à notre sens une réflexion sur la nature et l'identité des savoirs à transmettre. Il y a de plus, ambiguïté terminologique entre savoir savant consacré et savoir scientifique vivant. Enfin la théorie de la transposition didactique proposée par Y. Chevallard présente un incontestable caractère dogmatique, dans la mesure où les influences réciproques, les adaptations, les transformations, bref le caractère vivant et toujours approximatif de la construction des savoirs, est réduit. Comment en effet, cerner le savoir des disciplines techniques à validation non scientifique, à partir d'une prise en compte peu dynamique de la transposition didactique ? Le savoir de ces disciplines à forte résonance sociale n'est jamais un savoir « pur ». Il est daté historiquement et indissociable des conditions de sa production, de sa formulation, de sa diffusion. Les références sont à la fois des sources, des fins, des moyens. L'école, pour reprendre les orientations de M. Verret, doit choisir parmi les savoirs sociaux disponibles, doit les dénaturer sans cependant perdre le sens du réel dont ils sont issus. Cette question centrale de la constitution des savoirs scolaires rend l'analyse du rapport des savoirs scolaires au réel particulièrement intéressante. Nous estimons que l'idée de référence en didactique possède sa propre logique et trouve sa pertinence dans la réflexion sur ce qui est enseigné dans les disciplines praxiques. La notion de référence défendue par J.L. Martinand inclut la prise en compte des pratiques dans tous leurs aspects y compris dans leurs composantes de savoirs discursifs ou non, explicites ou implicites, individuels ou collectifs. Le savoir est donc daté, construit à une période déterminée et rassemble de manière hétéroclite mais sans doute avec le souci d'une structuration poussée, des pratiques et les savoirs attachés à ces pratiques. Ces savoirs se distinguent des savoirs savants par l'assemblage folklorique des emprunts qui les constituent alors que les savoirs savants sont structurés et répondent à des normes très particulières. Soulignons que les savoirs de référence peuvent comporter des savoirs savants, mais que ces derniers ne constituent pas leur totalité. Ils sont présents comme traces, comme appuis ou justifications de certaines constructions théoriques en éducation physique. Il paraît tout à fait certain que ce sont les pratiques et elles seules, qui ont d'abord constituées, la référence de cette matière d'enseignement. Par la suite, des théorisations des pratiques ont dégagé des savoirs de référence de l'éducation physique. Dans le cas de cette discipline, pratiques physiques et analyses de celles-ci sont incontestablement liées et composent en grande partie ses savoirs de référence. Soulignons cependant pour qu'aucune ambiguïté ne subsiste que c'est une théorie de la pratique qui est enseignée. La constitution du savoir à enseigner est le fait d'un constant réglage entre des propositions élaborées par des personnes autorisées et des questionnements inspirés de la pratique des enseignants ».

Même si l'on peut penser que Chevallard réfuterait l'analyse que Léziard fait de sa vision de la transposition, force est de constater qu'il évoque des questionnements qui sont bien proches de ceux des didacticiens de l'information- documentation. En effet, Chevallard a défini un système didactique ouvert qui peut parfaitement intégrer les pratiques sociales. Cependant, Martinand (2001, p.22) craint que cette ouverture « se traduise par une centration sur le savoir avec [une simple] prise en compte des contextes pratiques du savoir ». Considérer la référence

externe comme simple contexte et non comme source ou plus encore comme fins et moyens pour les processus didactiques : situations, milieux. L'accent mis sur les pratiques sociales de référence semble révéler, comme le soulignent Cornu et Vergnion, une préoccupation nouvelle des didacticiens : ils se posent toujours la question de comment enseigner, certes, mais aussi, pour quelles fins ? Chaque discipline a ses références et chaque chercheur se doit de les expliciter dans son domaine. Les situations sont cependant variées et les relations entre références et savoirs sont complexes dans chaque discipline. L'auto-référence scolaire, mise en évidence par Chervel (1988) est d'ailleurs souvent présente comme l'indique Teurisse (2001, p. 9).

Derrière ces approches différentes on voit nettement apparaître la question de l'utilité du savoir. S'agit-il surtout de faire la vie bonne (expression chère à Chevallard) dans une école momentanément coupée du réel ou d'être rapidement efficace sur le marché du travail en s'appuyant sur des situations isomorphes au réel (chaque apprentissage devant alors avoir une pratique de référence, une utilité bien définie).

- Joshua et les savoirs experts, techniques (1998) : Celui-ci distingue :

- les savoirs (experts) qui ne requièrent pas (ou peu) de moments d'étude distincts et systématiques. C'est le règne de l'imprégnation, du frayage, des apprentissages silencieux pilotés par :

« ... les innombrables leçons, souvent tacites et quasi imperceptibles de l'existence quotidienne, insinuations, reproches, silences, évitements » (Bourdieu, 1994).

- les savoirs techniques qui nécessitent des cibles d'apprentissages repérables qui nécessitent une étude systématique en vue de leur maîtrise.

Il admet facilement qu'il y a des savoirs intermédiaires et prévient que cette classification ne recoupe pas celle qui distingue les savoirs théoriques des savoirs pratiques. Il précise par ailleurs que l'appartenance à l'un ou l'autre catégorie n'est pas intrinsèque et que certaines activités humaines (la lecture, l'écriture, les mathématiques ...) ne peuvent jamais être maîtrisées sans un passage par l'étude systématique. Il signale aussi que les savoirs du premier type, les plus nombreux ne peuvent être évités, alors que l'on peut choisir de renoncer aux seconds. Il rappelle qu'il a défendu l'idée (en 1996) que le problème de la source de la transposition n'est en rien central et que le fait que cette source n'est pas savante n'enlève rien à ces contraintes de transposition. Il s'appuie sur Martinand qui a introduit la notion de pratiques sociales de références, sources extérieures possibles pour produire un enseignement. Il rappelle que ce n'est jamais la pratique en tant que telle qui sert de référence pour un enseignement intentionnel, mais toujours un modèle de la pratique, un savoir sur la pratique qui s'en sépare qualitativement.

Il insiste sur les connotations qui accompagnent les savoirs savants. Pour lui, il n'y a aucune hiérarchie, il n'y a pas de savoirs nobles, par essence. Le savoir savant est défini par des critères sociologiques : sont considérés comme savants les savoirs qu'une société considère comme tels à un moment de son histoire. Quand elle le fait, elle leur confère des attributs institutionnels visibles, académiques, par exemple.

« Et ces institutions ont alors vocations à porter la « culture » en ce domaine, et l'autorisation est donnée à une communauté restreinte de « dire le vrai ». (Ibid., p. 92).

Joshua propose d'appeler savoirs experts les savoirs techniques et les savoirs hautement techniques étudiés à l'école qui ne sont pas « élus » au titre des savoirs savants. Ces savoirs experts sont en général portés par des groupes qui ont une visibilité moins grande. Il complète le tableau en proposant de considérer également les savoirs personnels (le coup de main de tel pâtissier, le geste technique innovant ...). Il précise qu'ici encore la figure concrète des références est la mixité et qu'on a plus à faire à des continuums au sein même d'une institution et d'une tradition donnée.

Mais il y a toujours nécessité de faire reposer la légitimité d'une discipline sur une référence extérieure (savante ou experte) :

« l'école, considérée ici en tant qu'institution d'aide à l'étude des savoirs doit toujours légitimer de quoi l'étude est l'étude ». (Ibid., p. 93).

Ce tableau dressé est très éclairant. Il nous interroge sur les différentes dimensions de l'éducation à l'information ou aux médias et sur leur légitimité à l'école et dans la société aujourd'hui.

- Du curriculum formel au curriculum réalisé : on distingue de façon classique (Paun, 2006) une phase de transposition externe qui se passe hors de portée de l'enseignant et qui aboutit à un curriculum formel (ou prescrit : le savoir à enseigner : Chevallard, 1985). Celui-ci fait ensuite l'objet d'une transposition interne qui se fait sous l'égide du contrat didactique, le plus souvent implicite. On y distingue le curriculum réel (savoir enseigné) et le curriculum réalisé (le savoir appris et retenu). Ce processus met bien en évidence la participation de chaque acteur (l'élève et le professeur) comme le signalent Sensevy et Mercier (2007). Nous sommes alors bien dans une approche de type communicationnelle.

Paun évoque aussi le curriculum caché⁷.

Ce vocabulaire peut être très utile pour un champ en cours de didactisation (l'éducation à l'information ou l'éducation aux médias). L'observation des séances réelles permet de situer l'origine des différents éléments factuels.

- Jacobi : les savoirs non formels et les apprentissages implicites

Jacobi montre (2001), que d'un point de vue communicationnel, la différence essentielle entre savoir scolaire et savoir médiatique (fourni par les médias) se situe essentiellement sur l'axe formel/informel. La conséquence est que ces savoirs médiatiques donnent lieu, grâce à une mémoire implicite à des apprentissages qui le sont aussi, qui s'effectuent à l'insu de l'apprenant. Il y a donc un problème d'appropriation de ces connaissances. De Smedt définit alors clairement le rôle de l'enseignant par rapport aux savoirs non formels proposés par les médias : il doit les « désimplémenter ». Cela ouvre les portes à une véritable autonomie cognitive de l'apprenant. Pour cela, ce renier auteur propose alors six axes de travail :

« en faisant l'hypothèse que ce caractère implicite est dû à certains aspects des dispositifs médiatiques que le pédagogue devra s'employer à contourner » (Ibid., p. 42) :

1- une certaine passivité physique : un état spectatorial variable (cinéma, TV, roman...) dont il est bon de prendre conscience grâce à une reformulation de l'expérience spectatorielle (distinguer ce qui provient d'une perception externe et ce qui relève réellement de l'imagination du spectateur).

2- Un questionnement du type : comment cela a-t-il été fait ? Si le média devient moins transparent, l'apprentissage devient plus explicite.

3- le croisement des regards entre spectateurs : il fait surgir clairement le fait que chacun voit et retient des choses différentes.

4- la mise en situation de l'élève dans une démarche active d'investigation l'oblige aussi à gérer ses apprentissages, donc à les expliciter.

5- L'examen des règles implicitement ou explicitement suivies dans les différents genres médiatiques apporte aux élèves des outils conceptuels pour différencier les messages, les dispositifs médiatiques.

6- La comparaison de différents médias ou de différentes informations sur le même sujet amènent aussi à interpréter, contextualiser ... »

⁷ Sensevy (2007, p.196) apporte aussi des éléments sur cette distinction : « il serait conceptuellement dangereux de constituer cette distinction [interne et externe], de manière radicale, de la référence. Il semble plus opportun, si l'on tient à la conception holiste de la référence, de distinguer des cercles de référence du plus local au plus global, dont la nécessité ou la pertinence renvoient au projet d'action. Les liens entre les lois du genre (référence externe) et les contraintes de la situation (référence interne) sont décrits par les théories de la transposition didactique (Mercier, 2002) ; mais le poids de la référence externe dans la constitution d'une référence heureuse parce que de ce fait, légitime, a été relativement peu étudié à ce jour ; il est pourtant essentiel, notamment dans la constitution de ce que certains nomment « le curriculum caché ». Il est par ailleurs à noter que le chercheur doit inférer pour percevoir cette référence interne (à la classe).

Il constate d'ailleurs que ces pratiques sont très proches de celles des pionniers qui ont voulu donner aux médias le pouvoir d'enseigner et de celles des enseignants qui font aujourd'hui de l'éducation aux médias et qui ont intuitivement senti l'importance de l'esprit critique.

- Et qu'en est-il des savoirs en éducation aux médias ? Les catégories précédemment mises au jour ne prennent pas suffisamment en compte à notre avis la distinction essentielle entre savoir (scientifique ou non) vivant et savoir consacré. L'élève peut-il (doit-il ?) avoir accès aux savoirs du premier type ? C'est une question essentielle. Chevallard (2004) s'y intéresse en abordant les PER (parcours d'étude et de recherche) qui sont à rapprocher des dispositifs qui se sont développés dans le système éducatif français (TPE, IDD ...). Ce faisant, il donne, une définition originale des médias (comprenant le cours et le manuel scolaire) et des postures adaptées de l'élève dans un tel contexte cognitif (dialectiques des médias et des milieux).

Grâce à l'analyse empirique d'une première séance de classe, nous avons pris conscience des parallèles qui apparaissent entre les concepts qui intéressent le producteur de médias et le récepteur mais aussi des nécessaires distances qu'il faut établir entre eux. Cette distinction étant encore plus nécessaire au moment où l'interactivité se développe grâce au Web 2.0. Cette analyse a été enrichie grâce à un échange avec Thierry De Smedt qui invite à considérer avec prudence et lucidité les concepts utilisés en éducation aux médias. Leur origine et leur intérêt se trouvent essentiellement du côté des producteurs de médias. Nous aboutissons donc ici à un autre type de savoirs que l'on peut qualifier d'intermédiaires, de supports voués à un indispensable dépassement. Donnons un exemple pour illustrer cette idée : connaître le travail de hiérarchisation de l'information réalisé par les journaux (être conscient de son pouvoir relatif) et pouvoir ensuite le dépasser, s'en « prémunir » et/ou l'utiliser pour présenter ses propres travaux).

Muriel Frisch apporte aussi quelques pierres à la didactisation de l'éducation à l'information :
- en mettant en garde contre la confusion entre disciplinarisation (recherche de légitimité) et didactisation. Cette confusion qu'elle soit réelle ou perçue est effectivement à considérer. (2007)

- en distinguant les pratiques sociales de référence des professionnels et celles des usagers. Cette précaution permet d'une part de répondre à la critique (parfois fondée) que les documentalistes entendent parfois : « vous voulez que les élèves deviennent de petits documentalistes ! » (auto-référence) et d'autre part d'éclairer les apports réciproques des ces deux domaines de pratiques. (2003).

C'est une idée importante à retenir pour l'éducation aux médias.

Celle de contre-transposition explorée par Frisch puis par Duplessis en est une autre dont a vu le caractère problématique.

Réagissant sur un épisode d'une séance d'éducation aux médias que je nous lui avons transmis, elle mettait bien en évidence la différence entre une activité d'éducation aux médias en milieu scolaire et l'acquisition raisonnée de notions.

- Le didactique, domaine de l'anthropologie, des sciences de l'éducation, d'une didactique générale ou plutôt d'une didactique comparée ?

Dans sa postface à la deuxième édition de *la transposition didactique* (1991), Chevallard se positionne par rapport au rattachement de la didactique des mathématiques. Il dit que l'isolement de la didactique, même s'il a été nécessaire n'est pas souhaitable pour le futur. Il rejette rapidement l'idée d'une didactique générale mais fustige aussi la pratique si répandue du « pré carré ».

Pour lui, la reconnaissance du générique, par delà le spécifique de chaque discipline, (et même de chaque objet à l'intérieur de chaque discipline), ne peut se faire que si chaque

didactique se détache de la discipline qui l'abrite et le met à l'abri des regards jaloux et suspicieux des autres disciplines. Le nécessaire dialogue pacifié autour de concepts génériques tels que le *contrat* ou la *transposition* ne peut s'épanouir que dans une discipline extérieure qu'il propose d'appeler théorie anthropologique du didactique (TAD) et dont il trace les contours⁸.

L'avis de Philippe Perrenoud (1996) est différent. Il soutient l'idée d'une nécessaire ouverture de la didactique, mais rappelle que l'anthropologie n'est pas une discipline et couvre l'ensemble des sciences humaines et sociales. Il considère qu'il est un peu prétentieux et disproportionné « de vouloir réinventer l'entier des sciences de l'homme à partir de la perspective didactique ».

Mais est-ce vraiment de cela dont il s'agit ? La question est de définir dans quel « milieu » une didactique féconde peut prospérer dans une optique transdisciplinaire. Ce lieu peut être celui d'une didactique comparée accueillie par les sciences de l'éducation. (Mercier, Schubauer-Léoni & Sensevy, 2002).

La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) et ses récents développements essaie d'avancer dans cette direction (Sensevy et mercier, 2007).

A lors que la TAD se centre sur « ce qui est appris et ses origines » (transposition didactique), la TACD réponds à la question : « qu'est ce qui se passe quand on apprend quoi ? »

Une ouverture :

Ce texte a été présenté dans ses grandes lignes par Pascal Duplessis. Je lui transmets publiquement mes remerciements pour avoir accepté de présenter quelques aspects de mon travail. J'ai lu, comme lui, la plupart des textes qui concernent l'avènement de la didactique et j'en arrive à une position très voisine de la sienne. Ce qui n'était pas évident au départ. Je tiens aussi à dire que j'ai été fortement impressionné par la lecture du mémoire de son master recherche et le travail qu'il a réalisé avec son équipe sur les cartes conceptuelles. La profession tient là un outil très prometteur.

Nous nous appuyerons d'ailleurs sur le chapitre 5.5 (p.33) de son mémoire : Répondre aux questions de la discipline. Il nous semble clair que les thèmes qu'il évoque : désinformation, blogs, rumeur pour n'en citer que quelques-uns sont le « cœur de cible » de l'éducation aux médias.

Alexandre Serres parle de 3 voisins⁹ (2007, p. 61) dans son article des *dossiers de l'ingénierie éducative* :

« beaucoup de notions communes, de domaines et d'apprentissages très proches demandent impérativement une clarification à la fois scientifique et didactique ».

Il ajoute d'ailleurs plus loin que le même travail est à faire avec les disciplines d'enseignement (qui sont déjà constituée !). Dans son texte du séminaire du Cersic « culture informationnelles et institutions », en avril 2007, il hésitait entre *fille*, membre de la famille ou proche *cousine* : « l'éducation aux médias : fait-elle partie de la culture informationnelle ou est-elle une proche cousine ? ». A l'évidence, de nombreux points de couplage, de

⁸ Chevallard ouvre le premier numéro de la revue *Education et didactique* aux Presses Universitaires de Rennes par un article : *éducation et didactique : une tension essentielle* où il fait un large tour d'horizon de la question en s'appuyant très largement sur des productions médiatiques et en analysant ce qu'elles disent sur le rapport de la société avec son école.

Ce numéro se termine par la traduction d'un texte de 1986 qui a eu une grande influence sur le monde éducatif anglo-saxon : *ceux qui comprennent*. Il aborde la question de la centration sur les contenus et décrit les « compétences » à développer chez les enseignants.

⁹ Education à l'information, éducation aux médias et éducation à l'informatique.

nombreuses passerelles existent déjà, notamment parce que les acteurs sont généralement les mêmes (enseignants-documentalistes). Alexandre Serres termine ce paragraphe en disant :

« qu'entre l'EAI et L'EAM circulent de multiples enjeux, notions et thématiques communes aux deux cousines qu'il faudrait bien expliciter ».

On ne peut qu'être d'accord, et souhaiter que cela se fasse au plus tôt.

Aujourd'hui, s'il on en croit l'intitulé de l'intervention d'Alexandre Serres, ces deux entités seraient de nouveau voisines.

Il me tarde de mieux connaître l'état des relations de voisinage !¹⁰.

Plus sérieusement, nos lectures de l'été (2007) nous ont amené à « découvrir » une nouvelle cousine : l'EAC ! Louis Porcher (2006) considère effectivement que ce qui est fondamental, c'est une éducation à la communication (aux compétences de la communication) et que les concepts des sciences de l'information-communication peuvent en fonder les apprentissages légitimes, obligatoires pour tous les citoyens au XXI^{ème} siècle. L'éducation aux médias en étant un (important) terrain d'application. Il se réfère pour cela aux théories de Bourdieu, Mac Luhan et Bachelard et critique sévèrement l'action menée jusqu'ici en éducation aux médias. Je le cite ici assez longuement :

« La communication, telle est, à coup sûr, le socle conceptuel ou l'ensemble organisé de compétences qui, négligé depuis la création, par l'Unesco : (rappelons-le), du concept d'« éducation aux médias », a vu celui-ci balbutier jusqu'à maintenant, et procéder par à-coups. Sans systématisme ni méthodologie. Les médias, en effet, n'ont jamais été véritablement considérés comme un ensemble, mais plutôt comme une liste de pratiques disparates, sans que l'on se soucie des caractéristiques « diagonales » (Roger Caillois) qui leur confèreraient une unité permettant l'organisation d'une authentique éducation. Or, cette unité, c'est la communication; celle-ci, qui a toujours existé entre deux individus ou deux communautés, a littéralement explosé en formes multiples. Pour rétablir l'unité de ces instruments désormais pluriels, il n'y a pas d'autre voie que de développer et d'exhiber leurs dimensions communes, leurs aspects partagés, leurs caractéristiques omniprésentes, comme nous avons essayé de le faire ici, chapitre par chapitre: l'éphémérité, l'abolition de l'espace et du temps, la globalité, le privilège de la sensorialité, etc.

Ces dimensions construisent une « compétence à la communication » et forment des apprenants capables de s'orienter dans un monde où l'information et la communication, denrées immatérielles, sont devenues les richesses les plus hautes, instrumentalement d'abord par les possibilités techniques qu'elles ouvrent. Culturellement ensuite par les chemins qu'elles dégagent à l'élaboration de pratiques neuves et de significations inédites susceptibles d'être partagées, échangées. Ainsi donc s'élabore une nouvelle circulation internationale qui met en relation les biens patrimoniaux (locaux ou nationaux) et le monde entier, sans que les uns appauvrissent les autres, au contraire.

Cette compétence de communication constitue un nouveau territoire du savoir, enclenche un nouveau « déterminisme régional », fonde une nouvelle épistémologie, et sur ces trois pieds sert d'appui nécessaire à l'élaboration d'une éducation aux médias puisque ceux-ci forment la plus fréquente, massivement, des modalités de fonctionnement et de production communicationnels...

L'éducation aux médias est à reconstruire de fond en comble parce qu'elle obéit à des canons qui, pour tous les autres contenus d'enseignement, sont maintenant considérés comme incapables à eux seuls de fonder une démarche éducative : ne se préoccuper justement que des contenus eux-mêmes, en négligeant la réflexion sur la dimension éducative d'une part et sur la composante communicative de l'autre. Il importe donc de transformer épistémologiquement et méthodologiquement ce territoire d'apprentissage.... Il importerait d'abord de circonscrire fermement, explicitement, et clairement, les contenus du secteur éducatif à construire. Pour l'instant, un tel périmètre reste étonnamment flou et c'est probablement là qu'il faut chercher d'abord pour quelles raisons l'éducation aux médias demeure

¹⁰ C'est l'occasion de rappeler gentiment à Alexandre que d'une part les « nouveaux médias » sont entrés depuis belle lurette dans les préoccupations du Clemi et les praticiens de l'éducation aux médias (et pas seulement Le Monde et le JT !) et que d'autre part, il existe aussi des passerelles entre les deux cousines. (Les relations à 3, c'est toujours très compliqué !). Juste pour faire emblème, citons l'article d'Isabelle Breda, responsable de la commission Internet du Clemi dans le numéro des *dossiers de l'ingénierie éducative* sur la maîtrise de l'information : (Breda, 2007, p.12-14). Son titre me semble d'ailleurs assez équivoque : L'éducation aux médias pour le B2I.

Ceci dit, il ne faut effectivement pas tout mélanger et j'avoue sans détour que du côté de la didactisation, l'éducation aux médias a un long chemin à faire. Il serait dommage qu'il le fasse tout seul.

aussi peu systématique, aussi aléatoire, aussi soumise aux désirs de l'enseignant et à ceux des élèves : certes, la motivation des uns et des autres est capitale mais elle ne saurait tenir lieu de programme et de progression, donc d'objet d'enseignement. Le processus pédagogique, s'agissant des médias, devrait obéir à plusieurs nécessités ».

Il rappelle alors les notions classiques de besoins, objectifs, démarche pédagogique et d'évaluation¹¹.

Le propos est radical et fait appel à des auteurs incontournables, déjà cités qui, me semble-t-il sont à compléter : Lahire (2004) sur *la culture des individus*, en fait par exemple partie. Il est aussi à équilibrer avec la perspective épistémologique proposée par Jacquinet en 2001 dans un article dont le titre est parfaitement explicite : *les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue à propos des médias et des technologies éducatives* (2002).

La métaphore familiale peut, nous semble-t-il être filée assez utilement (*sans entrer dans les subtilités des cousins à la mode de Bretagne*).

On peut aussi utiliser celle du terrain à arpenter, comme le fait Porcher. Un projet architectural doit, dès le départ prendre en compte l'ensemble des unités qui le composent s'il veut être cohérent et pertinent !

L'éducation aux médias a, de notre point de vue, un « gros retard » par rapport à l'éducation à l'information concernant la didactisation.

Les documentalistes ne sont « que » des acteurs parmi d'autres de l'éducation aux médias (alors qu'ils sont plus centraux en éducation à l'information pour le moment en tout cas).

Hormis cette différence, il y a un point commun entre les 3 voisins (ou cousins) : les disciplines les ont (officiellement) intégrées plus ou moins largement. C'est à notre sens un aspect dont il faut mesurer la portée, et qui devrait nous amener à regrouper les énergies au plus tôt. D'autant plus qu'elles sont assez complémentaires.

Jacques Kerneis.

¹¹ De son point de vue, les médias ne peuvent être vus comme une matière en soi. C'est un entrelacement entre un objet et un sujet, la matière et la personne (regarder ce que les médias me font !) et il affirme que l'absence de prise en compte de cette dimension est une des causes de l'échec de l'éducation aux médias (Ibid., 33).

Bibliographie chronologique :

- Verret, M (1975). *Le temps des études*. Thèse de doctorat d'état en sociologie. Paris, Librairie Champion, 2 volumes.
- Vergnaud, G. (1978). *Revue française de pédagogie*, N°45.
- Chevallard, Y.& Johsua, M.A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*. Vol 3.2.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage. 2^{ème} édition en 1991.
- Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne, Peter Lang.
- Astolfi, J.P &Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris, Puf, Que sais-je.
- Cornu, L. & Vergnion, A (1992). *La didactique en questions*. Paris. Hachette.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, le Seuil.
- Develay, M. (1995). Didactique et pédagogie sont dans un bateau ... qui s'appelle IUFM. *Cahiers pédagogiques*, n° 338, pp. 44-46.
- Beillerot, J., Mosconi, N. & Blanchard-Laville, C. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Moatti, D. (1996). Méthodologie pédagogique : la lecture face à sa dimension affective. *Inter-CDI*, 140.
- Beguin, A. (1996). Didactique ou pédagogie documentaire ? *Ecole des lettres des collègues*. N°12. pp. 49-
- Develay, M. (1996). Didactique et pédagogie. *Sciences humaines*, hors série n° 12, pp 58-60.
- Astolfi, J.P. (1996). Didactiques et pédagogies, (dossier coordonné par). *Educations*, n°7.
- Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In Caillot et Raisky, *La didactique au-delà des didactiques. Regards croisés sur des concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, p61-73.
- Perrenoud, P. (1996). Didactique(s) : O.P.A ou retour aux sources. *Educations*, n°7.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Joshua, S. (1998). Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*.p.79-97.
- Jacobi, D. (2001). Savoirs non formels ou apprentissages implicites. In *Recherches en communication*, n°15, pp. 134-169.
- Martinand, J.L. (2001) Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire, In TERRISSE A. *Didactique des disciplines*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Meirieu, P. (2001). Le savoir et les médias. *Les Cahiers du Credam*, 1, 54-64.
- Mercier, A, Schubauer-Léoni, M.L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de l'éducation*, n°141, pp. 5-16.
- De Smedt, T. (2002). Pour un pédagogue « expliciteur » d'apprentissages. In Actes du séminaire national : un partenariat exemplaire, l'école et les médias, Paris, octobre 2001. Paris, Clemi. Pp. 39-45.
- Fabre, M. (2002). Nos républicains seraient-ils schizophrènes ? Critique de la rhétorique anti-pédagogique. Education et devenir.[page web]. Accès : <http://education.devenir.free.fr/tribune7.htm>
- Sarrazy, B. (2002). Didactique, Pédagogie et Enseignement : pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation ». In J.F. Marcel *Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline ?* [Actes de l'Université d'été « Éducation, Recherche et Société » 5, 6 et 7 juillet 2000 – Carcassonne] de Paris : l'Harmattan. Chap. VI 131-154.[Page Web]. Accès : http://perso.orange.fr/daest/Pages%20perso/textes_sarrazy/dpe_carcas_2002.pdf (consulté le 09 juillet 2007).
- Jacquinet-Delaunay, G. (2002). Les Sciences de l'Education et les Sciences de la

Communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives, *L'Année sociologique*, La Sociologie de la Communication, vol. 51, 2. 391-410.

- Léziart, Y. (2003). Transposition didactique et savoirs de référence : illustration dans l'enseignement d'une pratique particulière de saut, le Fosbury-flop. *Science & Motricité*, n° 50. Page Web]. Accès :

http://www.cairn.info/resume.php?ID_REVUE=SM&ID_NUMPUBLIE=SM_050&ID_ARTICLE=SM_050_0081 (consulté le 09 juillet 2007).

- Frisch, M. (2003). *Evolutions de la documentation : naissance d'une discipline scolaire*. Paris, L'Harmattan.

- Chevallard, Y. (2004). *Vers une didactique de la codisciplinarité, notes sur une nouvelle épistémologie scolaire*. Texte préparé en vue d'une communication aux Journées de didactique comparée 2004 (Lyon, 3-4 mai 2004). Version retouchée du 19 mai 2004.

[Page Web]. Accès :

http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Vers_une_didactique_de_la_codisciplinarite.pdf (consulté le 06 juillet 2007).

- Lahire, B. (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte.

- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n°22, pp3-13.

- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *L'action conjointe*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- Duplessis, P. (2007). La cartographie conceptuelle au service de la didactique de l'information.

[Page Web]. Accès : [http://www.pedagogie.ac-](http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1177924054937/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=DOC)

[nantes.fr/1177924054937/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=DOC](http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1177924054937/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=DOC) (consulté le 09 juillet 2007).

- Serres, A. (2007). Maîtrise de l'information : la question didactique. *Les dossiers de l'ingénierie éducative : la maîtrise de l'information*. N°57 , pp59-62.

[Page Web]. Accès : <http://www.cndp.fr/archivage/valid/89418/89418-14447-18257.pdf> (consulté le 09 juillet 2007).

- - Breda, I. & Guichet, L. (2007). L'éducation aux médias pour le B2I. *Les dossiers de l'ingénierie éducative : la maîtrise de l'information*. N°57, pp12-14.

- Beitone, A. (2007). Pour en finir avec la pédagogie inductive. *Les cahiers pédagogiques*, n°449, pp. 66-69.

- Frisch, M. (2007) Disciplinarisation et didactisation de l'information-documentation. *Esquisse*, n°50-51, pp. 155-164.

- Chevallard, Y. (2007). Education et didactique : une tension essentielle. *Education et didactique*, Vol.1, 1, 9-27.

- Shulman, L.S. (2007). Ceux qui comprennent : le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Education et didactique*, Vol.1, 1, 97-114.

- Lehmann, A. (2008). *La formation à l'information : de la didactique à la disciplinarisation*. Colloque : « les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation, quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ? », Bordeaux, septembre 2008.

[<http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/lehm.pdf>].

- Ligozat, F. (2008). Un point de vue de didactique comparée sur la classe de mathématiques. Etude de l'action conjointe du professeur et des élèves à propos de l'enseignement/ apprentissage de la mesure des grandeurs dans des classes françaises et suisse romandes. Thèse de doctorat, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève et Département des Sciences de l'Education, Université de Provence.