# Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique.

## Sous la direction d'Yves Reuter

## Éditions De Boeck, 2007

*CDDP, 01/2014*

1. Activités, pratiques : l'activité désigne ce que fait le sujet dans un contexte précis de travail ; les pratiques renvoient aux activités entendues dans un contexte plus large que celui du travail et qui inclut les déterminations sociales et personnelles des activités elles mêmes. Cf jean-Michel Hoc : "la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoi, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions pour remplir ces obligations." En didactique, l'accent mis sur les activités et les pratiques s'explique par la volonté, au delà des déclarations, des prescriptions et des recommandations, de comprendre ce qui se passe effectivement - mais aussi ce qui ne se passe pas - dans les situations didactiques. Les activités comme les pratiques sont aussi bien celles de l'enseignant que celles de l'élève, entendus comme sujets didactiques.
2. Apprentissages : les didactiques restreignent l'usage des apprentissages à ceux qui impliquent une situation intentionnelle d'enseignement et qui concernent des contenus spécifiés disciplinairement. Distinguer deux sens : l'apprentissage comme processus et l'apprentissage comme résultat ou effet du processus. Caractéristiques : l'apprentissage est inséparable d'une programmation didactique, dans y sens large ou restreint (deux facteurs importants : l'âge de l'apprenant et la logique disciplinaire) ; l'apprentissage est contraint, imposé à l'élève en fonction de son statut ; l'apprentissage est organisé dans un système didactique qui impose d'autres contraintes : de lieu, de place, de temps ; la dimension formelle de l'apprentissage est importante, car il est le plus souvent explicite, d'où l'importance de la dimension langagière des apprentissages ; les apprentissages sont constamment évalués. C'est d'ailleurs une question didactique de savoir si un apprentissage est ou non effectué (fiabilité des instruments d'évaluation, du moment de l'évaluation, de pouvoir cerner l'objet d'évaluation). Aides du côté de la psychologie : plusieurs courants dominants ont encore une influence au sein de l'école : le béhaviorisme et son découpage en unités montrant un comportement observable et renforçable, le cognitivisme, le constructivisme, l'interactionnisme social (ou socio constructivisme) de Vygostski.
3. Chronogenèse : ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronologique des objets de savoir et le résultat de ces opérations, c'est à dire l'organisation chronologique de ces objets de savoir = question de le temporalité de la relation didactique. Yves Chevallard : enseignant et élèves n'ont pas la même relation temporelle au savoir : le premier peut anticiper le déroulement chronologique des objets de savoirs tandis que le second ne le peut pas. Le temps de l'enseignement n'est pas le temps de l'apprentissage. Autre intérêt : l'exploitation de la spécificité du rapport temporel des élèves aux objets de savoir selon les disciplines scolaires. Cette notion est également convoquée de façon méthodologique pour repérer les décisions de l'enseignant concernant l'organisation et l'articulation des temps de l'enseignement et de l'apprentissage.
4. Communauté discursive : toute communauté destinée à produire des connaissances, en mettant l'accent sur la dimension langagière et communicationnelle de toute construction de connaissances. La classe est une communauté discursive. Mais les savoirs visés sont aussi produits par des communautés discursives savantes, et l'élève doit s'instituer comme sujet d'un discours pertinent dans une discipline donnée, et prendre des positions discursives propres à cette discipline. Il s'agit de mieux comprendre les formes de "la reconstruction, en contexte scolaire, de savoirs dépendant des communautés humaines de référence et de leur modes d'agir-penser-parler" (Jaubert, Rebiere, Bernié, 2003). Tout apprentissage disciplinaire nécessite l'intériorisation très progressive par les élèves des manières de penser, d'agir et de parler proposes à chaque discipline, autrement dit, des pratiques langagières mais aussi du maniement des outils matériels et intellectuels qui caractérisent chaque discipline. Le risque est grand toutefois que cette notion ne devienne trop vite un sujet de prescription : pour l'heure, son intérêt tient moins à sa valeur praxéologique qu'à son statut d'outil théorique de description.
5. Concepts, champs conceptuels : construction rendant compte de caractéristiques communes à un ensemble d'objets, de faits ou de phénomènes. Il est par conséquent un élément important dans les processus de construction des connaissances. Différencier les concepts scientifiques, scolaires et quotidiens, qui sont en relation. Certains concepts scientifiques peuvent devenir des références pour des objets d'enseignement. Ainsi le didacticiel peut chercher a décrire des processus de transposition didactique en recourant à la confrontation entre concepts scolaires et concepts scientifique de référence. Vergnaud propose de définir un concept scolaire par l'ensemble des situations qui lui donnent du sens, l'ensemble des formes langagières et non langagières qui permettent de le représenter symboliquement, ses propriétés, et l'ensemble des invariants opératoires (ce qui, dans les conduites des élèves, peut être considéré comme fixe et mis en œuvre d'une situation à l'autre). Vygostski montre que les concepts scolaires ou quotidiens sont basés sur des opérations de pensée non conscientes et ne reposent pas sur une définition explicite. Les concepts quotidiens sont utilisés et leur définition s'est construite dans un second temps alors que la construction conceptuelle à l'école nécessite un premier travail sur les définitions avant qu'ils soient mis en lien avec des situations. L'école place l'élève dans une situation ou il lui est indispensable de pendre conscience de ses processus de pensée. Un problème vient de ce que des désignations communes peuvent prêter à ambiguïté comme le concept de hasard, celui de fruit... Accepter de nouvelles définitions, reconnaître des réseaux différents peut être difficile.
6. Conscience disciplinaire : manière dont les élèves (re) construisent la discipline. Nécessité donc de prendre en compte les formes de ces représentations : nombre d'élèves ont des difficultés à indexer disciplinairement le travail qu'ils effectuent. Hypothèse forte : les performances des élèves dans une discipline donnée dépendraient, au moins en partie, de la conscience qu'ils en ont. Cette notion entre en congruence avec le cade constructiviste selon lequel tout sujet reconstruit l'univers au sein duquel il s'inscrit.
7. Contenus d'enseignement et d'apprentissage : tout ce qui est objet d'enseignement et d'apprentissage et qui constitue les savoirs qui sont enseignés et les connaissances que construisent les élèves au fil du temps. Savoir = construit socialement et historiquement, objectif, dépersonnalise et décontextualisé. Connaissance = oint de vue subjectif, résultat intériorisé. Savoirs = connaissances déclaratives ; savoir-faire = connaissons procédurales. Cependant, les connais ces procédurales peuvent faire l'objet d'une prise de conscience, d'un contrôle intentionnel, et être mises en mots : on parle de connaissances métaprocédurales. Notion de compétence, actuellement centrale = mobilisation de savoirs et savoirs faire dans des situations précises pour faire face à des tâches, résoudre des problèmes... Les savoirs peuvent être scolaires ou extrascolaires (et parfois entrer en conflit comme en EPS), explicites ou implicites (notamment suivant les différents niveaux du cursus scolaire), appris ou retenus, à évaluer ou réellement évalués.
8. Contexte, milieu : renvoient à ce avec ou contre l'élève agit, dans une situation donnée. Le milieu est constitué des éléments de la situation avec lesquels le sujet est en relation. Le contexte rassemble alors les éléments avec lesquels le sujet est dans une relation de sens, il est l'ensemble des significations que le sujet attribué à ces éléments. Mais usages et sens très divers suivant les champs didactiques disciplinaires. Pour Brousseau, l'efficacité d'un milieu, conçu comme " le système des objets qui déterminent les pratiques de l'étude des savoirs" peut se mesurer à partir de la pertinence et de la recevabilité des rétroactions qu'il fournit aux actions du sujet. L'enseignant doit élaborer un milieu propice aux apprentissages > théorie de l'apprentissage par adaptation aux milieux, théorie qui s'inspire du constructivisme. Pour Chevallard, le milieu est l'ensemble des objets institutionnels avec lesquels le sujet entretient des rapports institutionnels, en l'absence desquels il n'y a pas de relation didactique. Milieu et contexte se transforment au cours de la situation.
9. Contrat didactique : ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, lies aux objets de savoir mis en jeu dans cette situation. Jeanine Filloux établit plusieurs contrats : le contrat initial est d'origine institutionnelle et fixe les rôles et les statuts des enseignants et des élèves. Le contrat pédagogique s'instaure entre les enseignants et les élèves pour adoucir ce premier contrat ou le masquer. Brousseau : le contrat didactique est l'ensemble des obligations réciproques que chaque partenaire de la situation didactique impose ou croit imposer aux autres, qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose. D'autres contrats locaux peuvent être construits : contrat disciplinaire, contrat de communication...
10. Dévolution : ensemble des actions de l'enseignant visant à rende l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question en suspens (Brousseau). L'enseignant s'efforce de mettre les élèves dans une relation bénéfique à l'apprentissage. Phase décisive dans le processus de médiation.
11. Didactiques : disciplines de recherche qui analysent les contenus en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage, référés / référables a des matières scolaires. Elles ne sont ni des pratiques d'enseignement, ni des prescriptions, ni des recommandations, même si elles font partie de leur champ d'analyse.
12. Didactique comparée : projet de recherche récent qui vise à mettre en dialogue les didactiques disciplinaires, destiné à décrire les spécificités de chacune d'elles, mais aussi les invariants de toute didactique. Ce n'est pas un projet alternatif aux didactiques disciplinaires, mais en quelque sorte un accompagnement épistémologique.
13. Didactique et autres disciplines de recherche : les didactiques émergent dans les années 1970. Mais aucune discipline de recherche ne peut vivre en autarcie : domaines partiellement communs, zones d’articulation possibles, circulation de concepts ou de méthodes. Les didactiques se sont prodigieusement développées ces trois dernières années, mais demeure souvent des sous-domaines institutionnels de disciplines-mères ou des sciences de l’éducation.
14. Disciplines scolaires : construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... Articulés à des fins éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école.
15. Élève, apprenant, sujet didactique : les acteurs en tant qu'ils sont constitués par des objets d'enseignement ou d'apprentissage institutionnalisées à des objets de savoir, référés à des disciplines. La relation d'enseignement/apprentissage à laquelle ils doivent participer est située institutionnellement (métier d'élève de Philippe Perrenoud par exemple), formatée pédagogiquement et simultanément structurée disciplinairement. Les sujets didactiques sont catégorisables dans cette triple inscription, et aussi selon leur place et leur statut dans cette relation. Même si c'est le sujet en tant qu'il apprend ou qu'il enseigne dans telle discipline qui intéresse le didacticien, celui ci ne peut ignorer qu'il est en même temps un enfant ou un adulte, issu de tel milieu, de telle histoire familiale...
16. Enseignement : ensemble des activités déployées par les maîtres, directement ou indirectement, afin qu'à travers des situations formelles (dédiées à l'apprentissage), des élèves effectuent des tâches qui leur permettent de s'emparer de contenus spécifiques (prescrits par l'institution, organises disciplinairement....). Jean Houssaye refuse l'emploi systématique de l'expression "enseignement/apprentissage", car ce n'est pas un processus global. Les deux processus sont distincts. On peut également considérer que la gestion des relations au sein de la classe afin que le climat soit propice à l'étude constitue une part non négligeable de l'enseignement. Pour un didacticien, la nature des savoirs entraîné des situations scolaires singulières.
17. Erreur, dysfonctionnement : le dysfonctionnement didactique est une partie ou la totalité d'un produit estimée problématique (inadéquate, inappropriée), en fonction d'un cadrée de référence didactique déterminé. L'erreur est variable dans ses contours, mais aussi selon les tâches et les disciplines. A l'inverse, un dysfonctionnement est toujours situé (dans le temps, dans une situation sociale...) et construit (par l'élève, un pair ou l'enseignant) en référence à un cadre d'analyse. Le problème principal est sans doute celui de la valeur didactique du dysfonctionnement : le dysfonctionnement à valeur didactique est considéré comme tributaire de cet espace socio-institutionnel, compréhensible dans un cade d'analyse et traitable, au moins potentiellement, dans ce même espace. Pb aussi du statut des dysfonctionnements : élément structurel des fonctionnements didactiques, car la possibilité de l'erreur est au fondement même de la forme scolaire. De plus, les dysfonctionnements justifient l'enseignement. Ils peuvent être considérés comme des modalités de fonctionnement : on apprend avec, contre... Pour les maîtres, ce sont aussi des outils de guidage.
18. Évaluation : prise d'information qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation, en les rapportant à des normes ou à des objectifs. Elle poursuit des buts de certification, de régulation des apprentissages ou des comportements, d'amélioration des produits ou des processus de production, ou enfin de prédiction de l'avenir. Elle suppose en amont un choix de démarches et d'instruments d'évaluation ou de mesure, et en aval, une interprétation de l'information recueillie, une communication aux acteurs directs ou indirects et des prises de décision quant aux interventions ou adaptations à faire dans la situation d'enseignement, de travail ou de formation. Çe n'est pas initialement une situation didactique ( cf docimologie des 1930). La pédagogie par objectifs (PPO) a modifié la réflexion sur l'évaluation ; en posant les questions de la nécessaire explicitation des moyens pour atteindre les buts assignés, elle a jeté les bases de l'évaluation formative, qui contribue à la régulation continue des apprentissages. L'évaluation formatrice, elle, donne une grande importance à la compréhension et au contrôle des processus d'apprentissage par les élèves. Cette évaluation à finalité didactique est à distinguer des évaluations à fonction institutionnelle qui contribuent au pilotage des systèmes éducatifs, de l'évaluation à fonction de certification (examens) et de l'évaluation à fonction prédictive (tests psychométriques). "Un des problèmes importants pour les didactiques aujourd'hui consiste à spécifier comment l'évaluation contraint les objets d'enseignement/apprentissage et, en retour, comment ces objets contraignent l'évaluation. Ainsi de l'oral : l'obligation d'évaluer l'oral amène à privilégier certains types de pratiques orales (évaluables) et certains aspects (évaluables) de l'oral ; en retour, certaines dimensions de l'oral ( ses caractéristiques interactives, par exemple) interrogent des pratiques d'évaluation qui ne porteraient que sur des productions individuelles monologua les (Nonnon, 2005).
19. Forme scolaire : configuration qui structure de manière spécifique la relation d'enseignement/apprentissage, en la différenciant notamment des formes informelles qu'elle peut prendre. Transmission formelle entre un maître et des élèves (situation collective). Cette forme de relation d'autonomies des autres relations sociales, en s'appuyant notamment sur un lieu et un temps propres. Cet ensemble de contenus, les pratiques qui leur sont associées et leur mode d'organisation constituent une véritable culture spécifique qu'on peut appeler la culture scolaire (André Chervel).
20. Genre du discours : produits culturels qui régissent les discours des membres d'une société dans les infinies situations de la vie sociale. Elle suppose des principes de catégorisation des formes d'organisation du langage qui s'opposent à une approche purement interne. Cf Mickail Bakhtine : tout énoncé verbal réalise a la fois une dimension commune et une forme individuelle. Elle intéresse la didactique du français qui l'utilise pour catégoriser les objets d'enseignement, suivant l'articulation de 3 dimensions : les contenus du discours, la structure communicationnelle et les configurations d'unités linguistiques. La dimension culturelle constitutive de la notion de genre concerne toutes les disciplines. Et cette notion peut contribuer à analyser les objets d'enseignement qui possèdent une dimension langagière, quelque soit la discipline, ainsi que les formes langagières de l'enseignement, des apprentissages, de l'évaluation... Cf le compte rendu d'expérience dans l'enseignement scientifique, qui constitue l'activité scientifique elle même.
21. Institutionnalisation : moments de l'étude singularisés par l'instauration d'un rapport officiel à un savoir ou à un savoir faire ; ou processus par lesquels l'enseignant amené les élèves eux mêmes à reconnaître les apprentissages réalises. Ces deux approches se différencient par leur place dans les apprentissages : dans le premier cas, n'importe quand, même au début. Dans le deuxième, cf Brousseau : "Les maîtres doivent rendre acte de ce que les élèves ont fait, décrie ce qui s'est passé et ce qui a un rapport avec la connaissance visée, donner un statut aux événements de la classe, comme résultat des élèves et comme résultat de l'enseignement, l'identifier, rapprocher ces productions des connaissances des autres (culturelles ou du programme), indiquer qu'elles peuvent resservir." Nécessaire car les élèves peuvent avoir des difficultés à décontextualiser, et à ne pas juger nécessaire d'aller plus loin que la résolution d'un problème. Peut être considéré comme le processus réciproque de la dévolution. Elle prend une forme différente suivant la discipline.
22. Métalangage - activité métalinguistique : constituer la langue comme objet de discours ou d'étude. Métalangue ou métalangage : répertoire de termes spécialises dans ces analyses qui est en relation avec l'activité cognitive de prise de conscience et de mise à distance des phénomènes langagiers. Toute discipline construit un langage spécialise et développe une activité métalinguistique à propos de ses objets. L'enseignement, quelle que soit la discipline, repose sur une activité métalinguistique importante : il revient à chaque discipline de travailler sur les dimensions langagières indissociables de la pensée (concept) et du langage (mot). Dans de nombreuses activités d'apprentissage, l'activité métalinguistique est fortement sollicitée, surtout en français : décontextualiser les mots de la langue, les déconnecte de leur langage ordinaire, et à les recontextualiser dans un travail spécifique. Question qui est à la croisée de théorisations linguistiques (Jakobson) et de recherches en psychologie cognitive (Gombert). Enfin, l'apprentissage, quelle que soit la discipline, est évalué, en partie, au travers de l'activité métalinguistique des élèves et de leur maîtrise du métalangage.
23. Méthodes de recherche : donne un statut scientifique aux didactiques. Ne s'appuie pas sur le réel mais sur une reconstruction de celui-ci : processus d'interprétation du réel. Ne se réduit pas à des techniques. Méthodes nombreuses et diverses en didactiques. Varie suivant les chercheurs et les objets de recherche : est en quelque sorte une invention instrumentée. Plusieurs éléments permettent de la décrire : choix des moyens et des techniques, terrains et espaces d'investigation, organisation des techniques de recueil de données, poids accordé aux ressemblances ou aux différences, moments d'écriture et formes de l'écrit...
24. Modèle didactique : vise à proposer une formalisation pour analyser ce qui est enseigné (ou non), ce qui est enseignable (ou non). Construction théorique à visée descriptive et/ou praxéologique. Cf Dolz et Schneuwly pour parler des genres de discours. Le concept de modèle didactique sert à comprendre les principes de construction des objets didactiques. Il sert également d'outil pour la création de séquences didactiques (ingénierie didactique) et peut permettre l'explicitation des modèles intuitifs qui régissent ordinairement l'enseignement et être un outil important dans la formation des enseignants et dans l'évaluation des performances des élèves. Cette notion permet également de proposer un cade pour penser la didactique elle même : modélisation qui renvoie à une dimension réflexive de la didactique sur ses propres processus, une métadidactique en quelque sorte.
25. Niveaux de formulation : énoncés de différents niveaux produits pour décrire un même concept en fonction des moments du cursus et des problèmes spécifiques étudies. Astolfi et Develay montrent que ces niveaux se distinguent sur 3 plans : linguistique, psychogénétique et épistémologique. Ces énoncés permettent de porter un regard analytique sur les situations didactiques, en interrogeant les savoirs enseignes et leur lien avec les savoirs de référence, et en prenant en compte les élèves et leurs capacités à acquérir des savoirs. Certains préfèrent le terme de registre plutôt que de niveau, car peut varier suivant les sphères sociales.
26. Noosphère : ensemble des acteurs intervenant à l'intersection du système d'enseignement et de la société (parents, savants, institutionnels...), et lieu important du processus de transposition didactique. Chevallard : elle permet le rééquilibrage entre le système d'enseignement et l'environnement sociétal. C'est un lieu de débat sur les choix des objets d'enseignement ou sur la méthodologie propre à la discipline. De plus, elle est constamment en train de vouloir de faire oublier, n'estime pas un lieu institutionnel stable, mais une entité abstraite. Aussi lieu de production des programmes, d'ouvrages pour les élèves ou les enseignants. Mais notion pas vraiment stabilisée.
27. Obstacles - objectifs-obstacles : cf Bachelard : les obstacles épistémologiques sont les causes d'inertie, de dérive ou d'erreur dans la démarche de construction des savoirs scientifiques. Les obstacles peuvent être définis comme des structures et des modes de pensée qui font résistance dans l'enseignement et l'apprentissage. Recherches qui ont mené à des catalogues de représentations fréquentes dans différentes disciplines. Mais les obstacles sont pins nombreux, souvent liés à plusieurs représentations. L'étude des représentations n'est donc que la première étape avant l'analyse des obstacles qui les sous-tendent. L'obstacle n'a pas un sens négatif mais participe d'un. Certain fonctionnement intellectuel. Le plus souvent, il n'est pas vécu par le sujet apprenant comme une difficulté, et la reconstruction des connais ce peut être coûté pour lui. Jean-Louis Martinant a construit un concept permettant de coupler cette notion d'obstacle à celle d'objectif : exprimer les objectifs de l'apprenant en terme d'obstacle franchissable. Le dépassement d'obstacles identifiés devient un moteur dans la construction des connaissances.
28. Outils : dispositif matériel ou artefact servant une situation d'enseignement/apprentissage. Deux catégories : ceux conçus pas l'école, ceux conçus hors de l'école et transformés par elle. L'outil est appréhendé au delà de son aspect physique par l'usage qui en est fait (tableau, cahier, manuel...). Ces outils contribuent à la constructif de l'image de l'école, des savoirs et des disciplines. Certains sont définis comme des aides didactiques, avec 3 finalités : solliciter l'activité et la réflexion personnelle des élèves, rendre possible un travail autonome adapté à chacun, et les familiariser avec des outils de communication lies aux différentes disciplines. Vygostski évoque la notion d'outil psychologique : langage, moyens de calcul, moyens mnémotechniques, symboles, écriture ...
29. Pédagogie : mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissage qui ne prend pas spécifiquement en compte les contenus disciplinaires mais s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations qu'elle analyse et qui sont liées aux relations entre apprenants et enseignants ou entre apprenants, aux formes de pouvoir et de communication, au choix des modes de travail et des dispositifs, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation. Elle peut être théorique, théoricien-pratique ou praxéologique. La pédagogie pose la question des finalités et des valeurs de l'enseignement (philosophie de l'éducation), détermine différentes théories de l'apprentissage (psychologie), et de la socialisation des individus (sociologie). Elle est également intéressée par l'histoire des mouvements pédagogiques. Articuler pédagogie et didactique : cf Francis Ruellan.
30. Pratiques langagières : analyse des fonctionnements du langage en contexte, en s'interrogeant sur la production de sens et d'effets, et sur le rapport du sujet au langage et à la situation. Elle permet de décrire les spécificités des usages scolaires du langage par rapport aux usages extrascolaires. Cf Bernard Lahire pour qui les pratiques langagières scolaires orales ou écrites sont marquées par les exigences du langage écrit. Cette notion permet aussi de spécifier les fonctionnements disciplinaires : les discriminés scolaires reposent sur des pratiques langagières spécifiques. En troisième lieu, cette notion permet de penser certaines sources possibles d'échec comme non-maîtrise d'une forme sociale spécifique, la forme scripturale scolaire. Enfin, elle peut s'articuler avec d'autres concepts importants en didactique : communauté discursive, rapport à , genre du discours.

1. Pratiques scolaires - pratiques extrascolaires : faut-il que l'école prenne en compte les pratiques extrascolaires des élèves ? Deux thèses se confrontent : éviter de les introduire, car l'école se construit hors des univers familiaux, en gardant une forme scolaire spécifique. Vision ascétique des études, affirmation de valeurs fortes, et appréhension de la société et de son évolution, discours sur la baisse de niveau... La seconde position postule qu'il est impossible de négliger ces pratiques, étais on du fonctionnement même des apprentissages (on apprend avec, Grace ou malgré elles, mais pas sans)' et aussi parce que l'école a multiplié les passerelles entre univers scolaire et extrascolaire : correspondances, sorties, classes vertes... Reuter pense qu'on peut même tirer des bénéfices de ces pratiques : effet de connaissance (modifier l'image des élèves chez les enseignants), l'effet de reconnaissance (valorisation des élèves) et l'effet passerelle (opérationnalisation des deux premiers).
2. Pratiques sociales de référence : cf Jean-Louis Martinant : des pratiques sociales peuvent servir de référence à des activités scolaires, pour analyser les contenus d'enseignement, mais aussi pour en proposer. Elles peuvent être très variées : productions industrielles ou artisanales.... Permet de sortir du processus de transposition didactique du savoir savant. La référence choisie n'est pas neutre. Permet de poser les problèmes de la référence en terme d'écart, de choix (politiques), et de cohérence.
3. Programmation didactique : processus de planification temporelle des contenus d'enseignement d'une discipline. Elle est consubstantielle au système d'enseignement, ou au système didactique prépare par l'enseignant. Cf chronogenèse. Quand elle parle des différentes étapes de la scolarité, c'est le programme. L'enseignant met en place une programmation annuelle ou sur des temps plus courts (séquences ou cycles d'enseignement). Ces deux programmations peuvent être en conflit. P. Perrenoud propose de distinguer curriculum prescrit et curriculum réel. Conflit aussi entre programmation à priori et programmation en acte. La didactique doit mettre en garde contre l'illusion d'un apprentissage linéaire des savoirs. Bertrand Daunay : "une séquence, en toute logique, n'a pas à être un carcan mais un outil prévisionnel qui contient dans sa logique propre les conditions de sa mutabilité. Une séquence ne saurait en effet être pleinement cohérente avant sa mise en œuvre avec les élèves."
4. Rapport à : l'apprentissage des contenus d'enseignement est indissociable du rapport à ces contenus que construit l'apprenant. Le concept de rapport à en didactique désigne la relation (cognitive mais aussi socio psycho affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers. Il peut devenir à son tour un objet d'enseignement. Il vise à appréhender le sujet comme individu, dans sa relation complexe au savoir, notamment scolaire. Le rapport au savoir reste socialement différencié.
5. Représentations : systèmes de connaissance qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas (s'oppose au concept de tête vide). L'enseignement consiste alors à une réorganisation intellectuelle une transformation des modes de pensée. Terme introduit par Durkheim en sociologie. Jean Migne en didactique souligne que représentations et concepts scientifiques constituent deux modes de connaissance différents. Du coup, nouvelles formes d'enseignement, avec catalogues de représentations, constances et invariances, mais aussi variabilité suivant la situation et le contexte. Travail d'interrogation des logique qui génèrent les représentations les plus fréquentes : développement cognitif des élèves, obstacles épistémologiques, discours sociaux extrascolaires, part inconsciente de la pensée... Le travail à partir des représentations suppose une analyse et une interprétation cf. Astolfi. Giordan et De Vecchi préfèrent le terme de conception. Pour Jean-François Halte, "à la fois obstacles et points d'appui, elles doivent être repérées, objectivées, travaillées par les pratiques d'enseignement".
6. Situations didactiques, en tant qu' "objet d'étude didactique" : elle se définit dans le temps et l'espace de la classe, comme ce qui est et reste nouveau. Identifier une situation didactique dans un continuum de séances d'enseignement, c'est poser comme nouveau une objet de savoir et les activités associées. Lorsque cet objet perd son statut de nouveau pour devenir ancien, la situation s'éteint. On ne considère en didactique que des apprentissages et des enseignements en tant qu'ils sont situés. Notion multiforme : situations d'évaluation, de travail réflexif, de validation, de communication, d'institutionnalisation... Brousseau conçoit 3 types de situation en maths : action, formulation et validation. Ruellan aussi en écriture : situations fonctionnelles, différées ou de structuration. Différents agencements de situation peuvent être proposés pour penser et structurer les activités d'élèves en vue de la construction de connaissances ou de compétences nouvelles. Mais notion très fluctuante selon les auteurs et les disciplines.
7. Système didactique - triangle didactique : système de relations qui s'établissent entre le contenu d'enseignement, l'apprenant, l'enseignant, souvent représenté sous la forme d'un triangle. C'est l'analyse des relations entre les 3 qui caractérise les didactiques comme disciplines théoriques. Donc, une relation duelle ne relève pas de la didactique (pédagogie, psychologie...) Jean Houssaye : "toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts." Ne pas confondre le système didactique avec une classe réelle. Triangle qui semble parfois insuffisant : cf Michel Dabène qui l'inclut dans le contexte social et éducatif, prenant en compte aussi les représentations et la pratiques sociales de la langue, des textes et des discours : constellation didactique.
8. Tâche : travail à faire pour répondre à la demande et aux attentes de la personne qui l'a donné à faire et qui en sera généralement le destinataire et/ou l'évaluateur. Elle renvoie à la face visible de la transposition didactique, permet de décrire et de comprendre le travail de l'enseignant et de l'élève. Elle permet de revisiter chacun des tris pôles du triangle didactique. Elle est le produit d'une interaction. Yves Clôt montre que l'activité réelle est une interprétation de la tâche prescrite. Cette conception interroge fortement les représentations ordinaires des tâches scolaires comme applications d'une consigne. La tâche peut aussi servir pour analyser le travail de l'enseignant : utilisation de schèmes professionnels, c'est à dire ensemble de gestes de raisonnements, de jugements, d'affects, que l'on reconstruit à partir l'observation des conduites des enseignants en situation. Les schèmes correspondent à une même classe de situations, ils sont organisés et relativement stables, et permettent de décrire l'activité effective de l'enseignant face aux tâches effectuées par les élèves. Cependant, la première tâche des élèves est, pour Michel Brossard, de déceler les attentes du maître, de percevoir ses intentions didactiques.
9. Topogenèse : ensemble des opérations qui organisent les différents lieux occupés par les acteurs de la relation didactique et le résultat de ces opérations, c'est à dire l'organisation des différents espaces. Lieux est à entendre ici dans un sens symbolique : comme place par rapport au savoir. Concept élaboré par Chevallard en tant que contrainte portant sur le système didactique : l'instauration d'une relation didactique suppose 2 positions par rapport au savoir, occupées respectivement par l'enseignant et par l'élève, en fonction du savoir en jeu (et non par des théories supra didactiques). Intérêt : étude des latitudes dont dispose l'enseignant pour réaliser la topogenèse, étude des actions et décisions de l'enseignant et recherche de modèles.
10. Transposition didactique : travail qui fait d'un objet de savoir à enseigner un objet d'enseignement. Cf. Chevallard. Passe par la mise en texte des savoirs (programmes, manuels...), leur décontextualisation de leur sphère de production pour être recontextualisés dans la sphère scolaire. A l'école, le savoir est toujours dépersonnalisé, et séquentiel (programmable). Ceci est une transposition didactique externe, faire par la noosphère. Il existe aussi une transposition didactique interne, qui peut parfois être en rupture avec la première. Concept dynamique, car le savoir savant n'est pas figé, et la société intègre rapidement de nouvelles questions, de nouveaux savoirs. Notion très facilement adoptée dans toutes les disciplines, mais tout de même discutée, par exemple en ce qui concerne les savoirs-faire. De plus, les savoirs enseignés ne proviennent pas toujours de savoirs savants : savoirs experts (musique, EPS..).