

RASEF

Revue Africaine des Sciences de
l'Éducation et de la Formation



N°3, Décembre 2023

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024



RASEF N° 3, Décembre 2023



ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024

DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

Rédacteur en chef

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Assistants à la rédaction

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEUF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

COMITÉ DE LECTURE

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,
MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIANG, Amadou Yoro, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfou, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

ASSISTANTES

DIOUF Salimata,
THIAM Ndèye Fatou.

Table des matières

ÉDITORIAL	11
« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »	11
ESSONO EBANG Mireille.....	11
RÉFORMES SCOLAIRES ET ACTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE AVEC UNE CELLULE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE AU SÉNÉGAL	12
DIÉDHIYOU Serigne Ben Moustapha, NASSALANG Jean-Denis, MERNA Jane Eulentin, WADE Astou	12
COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET DIDACTIQUE DE LA RÉCEPTION DES TEXTES EN CLASSE DE FRANÇAIS : ANALYSE DE QUELQUES LEÇONS DE LECTURE MÉTHODIQUE AU SECONDAIRE CAMEROUNAIS.	28
BILO'O Hélène.....	28
À PROPOS DE LA DIDACTIQUE AU GABON : MON RÉCIT	40
DEMBA Jean Jacques.....	40
ÉTUDE COMPARATIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DES PROFESSEURS FORMÉS ET NON FORMÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN COURS D'ANGLAIS AU BURKINA FASO	50
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, BATIONO Jean-Claude	50
PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : CAS DES SPÉCIALITÉS DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL TECHNIQUE TERTIAIRE AU BURKINA FASO	62
ZINGUÉ Di, ZAGARÉ Wénégouda, TIENDREBÉOGO Ousséni	62
L'EFFICACITE DES PRATIQUES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GÉOGRAPHIE AU SECONDAIRE	77
SOMÉ Walièma Éric, TRAORÉ Amadou Tiémoko.....	77
ANALYSE COMPARÉE DES CURRICULA DE FORMATION AVANT ET APRÈS L'UNIVERSITARISATION DE L'INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT ET DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN (ISSDH)	90
PAKODE Sakré, KYELEM Mathias, SAWADOGO Amidou	90
DÉVOLUTION DE LA SITUATION AUX APPRENANTS DANS LA PHASE D'INTRODUCTION DE LA SÉANCE DE LECTURE EN CLASSE DE SECONDE	105
MBENGUE Bounama.....	105
LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LA DICTÉE À L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL DU GRAND LOMÉ OUEST AU TOGO	120
AWOKOU Kokou, KPANTE Ounone, TABATI Tchilabalo.....	120
LA QUESTION DE LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE DANS LES LYCÉES : CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN FRANCE ET AU SÉNÉGAL	138
DIA Ibrahim Samba Mody.....	138
UN MODÈLE PRÉCURSEUR POUR ÉTAYER L'ENSEIGNEMENT DE LA COULEUR DES OBJETS EN OPTIQUE PAR LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION	153
ZONGO Issa, ZOUNDI Christian.....	153
EFFET DE L'UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE SUR LES APPRENTISSAGES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU BURKINA FASO ..	169
KABORÉ Issa, NANA Brigitte, SAWADOGO Amidou	169

REPRÉSENTATIONS ET OBSTACLES Á L'INTÉGRATION DES RESSOURCES NUMÉRIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS EN COURS DE GÉOGRAPHIE AU SÉNÉGAL	181
THIARÉ Mamadou, BÂ Amadou Tidiane, DIONE Djibril.....	181
PROBLÉMATIQUE DE L'ATTRITION DES ENSEIGNANTS : QUELS MÉTIERS ALTERNATIFS ET/OU COMPLÉMENTAIRES AU MÉTIER D'ENSEIGNEMENT AU SÉNÉGAL	193
FAYE Cheikh, SÈNE Aliou, BA Djibrou Daouda, CISSÉ Aminata, BA Aissata, NDIAYE Bilguiss, TIMÉRA Mamadou Bouna	193
ÉDUCATION RELIGIEUSE ET LAÏCITE AU SÉNÉGAL : CONTRIBUTION Á LA CITOYENNETÉ.....	209
KHOUMA Seydou.....	209
PAR DELÁ LE CLASSICISME DU XVIIÈME SIÈCLE FRANÇAIS : SUBLIMER <i>LE CID</i> DE PIERRE CORNEILLE	227
OUIGNON Hodé Hyacinthe, AKAKPO Ablavi Rose, HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, TOSSOU Okri Pascal	227
LES RAISONS DE LA FAIBLE FRÉQUENTATION DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES DANS LA VILLE DE KOUDOUGOU	243
KABORÉ Sibiri Luc	243
SITUATION D'URGENCE DANS LA RÉGION DU CENTRE NORD AU BURKINA FASO : QUELS SONT LES FACTEURS DE SCOLARISATION DES ENFANTS AFFECTÉS PAR LA CRISE SÉCURITAIRE ?.	254
BOLY Dramane, YAOGO Elysé	254
LISTES DES AUTEURS.....	268

ÉDITORIAL

« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »

ESSONO EBANG Mireille¹

Chers lecteurs et lectrices de la Revue africaine des sciences de l'éducation et de la formation (RASEF), nous sommes ravis de vous présenter le troisième numéro de notre revue, une édition qui incarne la diversité et la profondeur des questions éducatives abordées par la communauté académique africaine. Pour ce numéro, les articles sélectionnés témoignent de la richesse des recherches en cours dans le domaine des sciences de l'éducation sur le continent. Avec plus d'une dizaine d'articles, les auteurs explorent des problématiques de la recherche en Afrique et ailleurs.

Ce numéro recense une variété de sujets qui couvrent l'ensemble du spectre éducatif, de la salle de classe à la gestion des réformes scolaires. De l'expérience de recherche innovante sur les réformes scolaires à l'analyse approfondie des pratiques d'enseignement, chaque article offre une perspective unique et précieuse.

Un autre point porte sur l'enseignement et l'évaluation sous l'œil de la recherche. Les auteurs nous guident à travers des investigations approfondies, telles que l'étude comparative des pratiques enseignantes à l'efficacité des pratiques d'évaluation formative. Ces contributions éclairent les enjeux actuels de l'enseignement et de l'évaluation dans des contextes éducatifs variés.

Le rôle de l'éducation dans la société est également exploré, qu'il s'agisse de la question délicate de la laïcité, de la problématique de l'attrition des enseignants, ou de la situation d'urgence dans certains pays en Afrique. Ces articles nous encouragent à réfléchir profondément aux liens complexes entre éducation, citoyenneté et crises sociales.

Dans un monde en constante évolution, nous examinons également l'impact de la technologie sur l'éducation physique et sportive, ainsi que les obstacles à l'intégration des ressources numériques chez les enseignants dans le contexte africain.

La RASEF continue de servir de catalyseur pour le dialogue et la collaboration au sein de la communauté éducative africaine. Nous invitons nos lecteurs à s'engager activement dans ces discussions, à partager leurs idées et à contribuer à l'enrichissement continu de notre compréhension collective de l'éducation en Afrique.

Nous remercions chaleureusement les auteurs, les évaluateurs, et tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce numéro. Votre engagement à promouvoir la recherche éducative de qualité en Afrique est inestimable. Nous espérons que ce numéro de la RASEF suscitera des réflexions profondes et inspirera de nouvelles avenues de recherches et de pratiques éducatives en Afrique.

Bien cordialement.

¹ Enseignante chercheuse au Gabon, Vice-Présidente chargée de la recherche au RACESE

À PROPOS DE LA DIDACTIQUE AU GABON : MON RÉCIT

DEMBA Jean Jacques

Résumé

Cet article tente d'établir l'évolution de l'usage du mot didactique au Gabon en s'appuyant, entre autres, sur un récit. Il fait aussi ressortir diverses significations qui lui sont associées, témoignant des enjeux et de la vie de ce champ d'études et d'analyse qu'est la didactique aujourd'hui.

Mots-clés : didactique, Gabon, parcours académique et professionnel, pédagogie, sociodidactique.

Abstract

This article attempts to establish the evolution of the use of the word didactic in Gabon by relying, among other things, on a story. It also highlights various meanings associated with it, testifying to the challenges and the life of this field of study and analysis that is didactics today.

Key-words: academic and professional career, didactic, Gabon, pedagogy, sociodidactic.

Introduction

Qu'est-ce que la didactique ? Telle est la question que je me suis souvent posée en tant que professionnel de l'éducation au Gabon et enseignant-chercheur. Formulée ainsi, cette question pourrait laisser croire qu'il y a une définition de la didactique. Or, la définition de ce qu'il faut entendre par didactique est toujours un enjeu. C'est du moins ce que je tenterai d'illustrer dans ce texte qui s'appuie sur mon parcours académique et professionnel.

À l'instar de Richard Hoggart (1956/1970), universitaire et sociologue anglais, qui tire profit de son expérience pour mieux saisir la culture ou les aspects de la vie des classes dites populaires de son pays, je fais également appel dans cette contribution, comme dans mes précédents travaux (Demba, 2010 et 2012), à mon expérience pour tenter d'éclairer l'évolution de l'usage de ce terme au Gabon et les définitions qu'on lui attribue. L'usage abusif de la première personne du singulier dans ce texte est tributaire de ce choix (le récit).

Pour traiter la problématique formulée plus haut, je montrerai, dans un premier temps, que la didactique est un terme peu usité au Gabon jusque vers la fin du XX^e siècle. Par la suite, je présenterai les éléments ayant favorisé son usage ou sa pratique courante à l'orée du siècle présent et, finalement, j'examinerai brièvement les significations associées à ce concept en convoquant quelques auteurs dont les propos me semblent intéressants au regard de ma pratique d'enseignant-chercheur et de la situation de la didactique et de la pédagogie dans mon pays.

1. La didactique : un usage limité au Gabon jusque vers la fin du XX^e siècle

Si l'acte de naissance de la didactique est situé au XVII^e siècle avec la publication par Comenius de la *Didactica magna* (la *Grande didactique*) en tchèque (1649) et en latin (1657), le terme n'est utilisé qu'au XX^e siècle en France (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 2008; Marchive, 2011). D'abord un usage comme adjectif désignant ce qui a trait à l'enseignement, l'éducation ou la pédagogie (plusieurs dictionnaires ont recours à cette connotation dans les définitions qu'ils proposent). Ainsi, un enseignement est dit « didactique » lorsqu'on veut insister sur son caractère « systématique, linéaire, progressif, voire un peu pesant (il prend alors une coloration péjorative) » (Astolfi et al., 2008, p. 67). Ensuite, l'usage du terme comme substantif se démarquant de ces significations dépréciatives est bien plus récent et correspond à un mouvement de conception de la didactique comme nouveau champ de recherche visant à étudier et à analyser des phénomènes d'enseignement/apprentissage, en lien avec des contenus disciplinaires ou d'apprentissage bien spécifiés, par exemple en histoire, en géographie, en mathématiques, en sciences physiques, en sciences de la vie et de la terre, en français, en éducation physique et sportive, etc. (Astolfi et al., 2008; Marchive, 2011; Mercier, 2008).

À propos de cette évolution, si on prend l'exemple de la France, la première didactique disciplinaire à se constituer dans ce pays comme champ d'études et d'analyse autonome fut la didactique des mathématiques dans les années 1970. Et c'est Brousseau qui en fut l'auteur en lui donnant la définition de « science des conditions de diffusion des connaissances et des savoirs » (Marchive, 2011, p. 111). Visant à élaborer des connaissances sur l'enseignement et à améliorer les conditions d'apprentissage pour les élèves, de même cherchant à comprendre certaines questions vives à l'instar de l'échec scolaire ou des inégalités de réussite scolaire et à fonder à partir de cette compréhension des propositions innovantes et fécondes pour le monde de l'éducation, la didactique ou plutôt les didactiques disciplinaires³ deviennent une composante incontournable de la formation des enseignants et des enseignantes dans plusieurs

³ Même si le débat reste ouvert, l'emploi de didactique au singulier renvoie souvent aux dimensions transversales de ce champ d'études et d'analyse, alors que son usage au pluriel se réfère à des spécificités disciplinaires (Jonnaert, & Laurin, 2001).

pays (Astolfi et *al.*, 2008; Marchive, 2011). C'est une évolution comparable de l'usage de ce concept que le Gabon a connue, comme nous le verrons dans le récit qui suit.

Après mon baccalauréat du second degré général obtenu en 1987⁴, la direction des bourses et stages de mon pays m'a orienté à l'École Normale Supérieure (ENS), où j'ai suivi une formation de cinq ans pour devenir professeur de lycée et de collège. Durant les quatre premières années de ma formation dans cette École, je n'ai jamais entendu parler de didactique ni par les enseignants, ni par les étudiants. Il y avait pourtant un département des sciences de l'éducation, qui dispensait des cours de psychopédagogie, de philosophie de l'éducation, de sociologie de l'éducation, de dynamique de groupe, etc., mais aucune allusion n'était faite au terme didactique.

Arrivé à ma cinquième année de formation à l'ENS, j'ai suivi un cours de didactique, donné par une Française (détail important!)⁵. Dans ce cours, on approfondissait certains thèmes des programmes d'histoire et de géographie des niveaux d'études secondaires, on apprenait à planifier les activités scolaires, à réaliser des fiches de préparation de cours, etc. Je n'ai pas de souvenir d'une définition de didactique dans ce cours. Nous utilisons le terme didactique dans le sens d'adjectif (matériel didactique, par exemple) et jamais sous la forme nominale. Pour moi, cette professeure était là pour nous apprendre à être opérationnels sur le terrain, dans un proche avenir, puisque nous étions en train de terminer notre formation, c'est d'ailleurs ce qu'elle faisait car elle nous accompagnait durant nos six mois de stages dans les lycées et les collèges. Je n'avais jamais su qu'elle faisait partie du département des sciences de l'éducation. Pour moi, elle était de notre département d'histoire et de géographie, du reste, elle y était constamment avec les enseignants du département, jamais avec ceux et celles du département des sciences de l'éducation. J'ai commencé ma pratique d'enseignant au lycée à partir de l'année scolaire 1992-1993 avec cette compréhension, et même cette confusion, que la didactique c'est la pédagogie. Pendant mes sept premières années de pratique, je ne faisais aucune différence entre ces deux termes.

2. La didactique : un usage plus courant (fin XX^e siècle jusqu'à nos jours)

Vers la fin de la décennie 1990-2000, avec l'institutionnalisation des cours de didactique à l'ENS et la délocalisation du programme de formation de master en sciences de l'éducation de l'Université Laval de Québec à l'ENS de Libreville (j'y reviendrai), le discours officiel du monde éducatif au Gabon devint fortement influencé par ce concept et tout ce qui se rapportait désormais à l'enseignement était systématiquement en lien avec la didactique, comme si on ne voulait plus parler de pédagogie, qui semblait dépassée, démodée. Par ailleurs, des enseignants de l'ENS, qui dispensaient des disciplines comme l'histoire, la géographie, les sciences de la vie et de la terre, les mathématiques, etc., sont tous devenus des didacticiens.

A priori, il n'y a aucun problème au fait que ces enseignants se proclament didacticiens, ou encore que le vocable didactique soit utilisé. Si l'on adopte le point de vue de Martinand, cité par Baillat (1997, p. 87), « Les didacticiens sont des spécialistes d'une discipline qui cherchent à comprendre pourquoi il est difficile de s'approprier cette discipline et qui s'emploient à concevoir des approches nouvelles ». Il n'y a donc pas de mal à ce qu'un spécialiste d'une discipline soit didacticien, mais la question que l'on peut se poser est celle de savoir si le proclamer suffit-il à le devenir?

⁴ C'est le diplôme qui sanctionne la fin des études secondaires au Gabon et qui permet, entre autres, l'entrée à l'université ou dans des grandes Écoles par voie de concours. À l'époque où j'ai obtenu ce diplôme, on pouvait s'inscrire à l'École Normale Supérieure sans passer le concours. Actuellement, le concours devient inévitable pour pouvoir y accéder.

⁵ Dans la société gabonaise, tout ce qui vient de l'Occident, notamment la France, ancien pays colonisateur, est considéré comme une nouveauté, voire de l'excellence, ce qui était le cas de cette nouvelle discipline en ce temps.

Cette volonté de se déclarer désormais didacticien semble correspondre aux mutations structurelles de l'École Normale Supérieure. D'une grande École faisant partie de l'Université Omar Bongo, la première université du pays, elle est devenue un établissement autonome et postuniversitaire. Ce changement de statut s'accompagne d'une révision de la « clientèle » estudiantine et des enseignements. Comme je l'ai souligné, autrefois l'École accueillait massivement les étudiants titulaires du diplôme de fin d'études secondaires qui devaient recevoir à la fois des enseignements dans les disciplines de base (français, histoire, géographie, physique, mathématiques, etc.) et dans les disciplines des sciences de l'éducation (didactiques disciplinaires, pédagogie appliquée, pédagogie générale, dynamique de groupe, psychopédagogie, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, législation scolaire, etc.). Aujourd'hui, ce sont ces dernières disciplines qui sont plus dispensées aux nouvelles recrues titulaires d'un diplôme universitaire (licence, maîtrise, diplôme d'études approfondies, etc.). La carrière à l'ENS des spécialistes des disciplines de base était donc menacée⁶.

À ce propos et comme le souligne Astolfi, au cours de la « Table Ronde » animée par Vergnaud (In Colomb, 1992), l'intérêt est faible si derrière l'usage du vocable didactique on continue à penser et à faire de la même manière. Cela a, malheureusement, été souvent le cas dans notre système éducatif, et ce, jusqu'à maintenant : l'utilisation du mot « didactique » dans les situations évoquées ici ne signifiait pas une nouvelle grille de lecture de la pratique enseignante, encore moins une nouvelle manière de poser des questions sur les programmes d'études, sur les outils pédagogiques utilisés comme les manuels ou sur ce qui se passe dans la classe. Autrement dit, la façon de voir les situations d'enseignement/apprentissage semble demeurer toujours la même, toujours pédagogique; ce qui reconfortait en moi l'idée selon laquelle didactique et pédagogie étaient synonymes.

Comme je l'ai dit plus haut, à partir de l'année 1999, un groupe d'enseignants et d'enseignantes de mon pays (et j'en faisais partie) a participé à un programme de master en sciences de l'éducation (notamment en didactique) délocalisé de l'Université Laval à l'École Normale Supérieure de Libreville au Gabon. Là, je commençais à m'interroger sur cette formation, surtout ce que pouvait être la didactique pour mériter toute une formation. Par ailleurs, les participants à cette formation semblaient en être fiers et parlaient désormais d'une façon différente. Alors, je m'étais posé la question de savoir si une discipline didactique existait? Et qu'est-ce qu'elle pouvait bien enseigner? Enfin, j'ai eu en 2005 l'occasion et l'opportunité de venir faire un doctorat en didactique à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, formation achevée en 2010. Ces formations m'ont permis de revoir mes représentations initiales de la didactique que j'ai présentées dans ce récit, de les discuter, de mieux les comprendre, d'avoir une autre lecture de la didactique, d'aller de découvertes en découvertes et, finalement, d'élaborer, dans la foulée de Joshua et Lahire (1999), un cadre théorique sociodidactique pour mes travaux de recherche (Demba, 2010 et 2012).

La sociodidactique est un dialogue ou une collaboration entre la sociologie de l'éducation et la didactique. Cette collaboration peut prendre plusieurs voies. Comme le suggèrent Joshua et Lahire (1999), elle peut se faire *via* les concepts de la didactique, tel celui de la transposition didactique qui éclaire les processus de construction ou de reconstruction du savoir enseigné ou encore le concept de contrat didactique, plus proche de la sociologie de l'éducation, qui permet de rendre compte des interactions en classe et de mieux saisir le caractère implicite de la 'définition de la situation' ou de ce qui a cours en classe. Elle peut aussi se faire *via* les courants

⁶ Une nouvelle « clientèle » nécessitant des enseignements de base semble avoir atténué cette menace. Il s'agit des étudiants recrutés pour enseigner plusieurs disciplines au secondaire alors que leur spécialisation au recrutement ne concerne qu'une discipline. Autrement dit, l'étudiant, qui a été recruté avec le diplôme d'histoire, doit recevoir dans sa formation à l'ENS des cours de géographie et d'éducation à la citoyenneté qu'il est appelé à dispenser au secondaire. Il en est de même des disciplines comme la physique et la chimie, la géologie et la biologie (sciences de la vie et de la terre), etc.

sociologiques, en l'occurrence l'interactionnisme symbolique, en ce qu'il met en avant la question de la construction du sens en éducation, une construction dans laquelle il y a prise en compte, entre autres, de l'acteur, des savoirs en jeu, de l'autrui, construction qui serait, selon Charlot, Beautier et Rochex (1992), « centrale dans l'analyse de la réussite et de l'échec scolaire » (p. 20). Cette collaboration peut aussi se faire *via* la problématique du rapport au savoir, une problématique plus sociodidactique qui éclaire la question de l'échec scolaire, entre autres, en s'intéressant à la singularité de l'élève (au sens qu'il donne à l'apprendre, à la relation qu'il entretient avec le savoir, etc.), sans pour autant la détacher du « jeu des relations aux autres et des rapports sociaux » dans lesquels elle s'est construite : « L'expérience la plus individuelle [ou la plus singulière] reste socialement construite dans le jeu des relations aux autres et des rapports sociaux » (Dubet et Martucelli, 1996, p. 14). La problématique du rapport au savoir dans une perspective sociodidactique donne aussi à mieux lire la relation que l'élève établit avec le savoir et avec l'école, relation pouvant se décrire selon trois registres non exclusifs, soit le registre identitaire, le registre du rapport social et le registre épistémique.

Le registre identitaire correspond à la façon dont le savoir prend (ou fait) sens dans l'histoire du sujet : ses attentes, ses repères, la vie qu'il veut mener, le métier qu'il espère exercer mais aussi le destin qu'il s'assigne, ses rapports aux autres, l'image qu'il a de lui-même et celle qu'il veut donner aux autres. On pourrait encore dire qu'on parle ici de rapport identitaire dans la mesure où la relation de sens entre le sujet et le savoir s'enracine dans son identité. Par exemple, et parfois dans une large part à son insu, l'enfant ou l'adolescent peut apprendre pour conquérir son indépendance et espérer devenir un jour une personnalité importante. Le rapport positif que cet enfant ou cet adolescent pourrait développer serait alors caractérisé soit par une visée de construction de soi, de son image (apprendre pour sortir de la dépendance), soit par une visée utilitaire de l'école et du savoir (aller à l'école ou apprendre pour être une grande personnalité, pour espérer un meilleur avenir). Mais quelle que soit la visée, l'élève donne sens à son apprentissage, à son travail scolaire, au fait d'aller à l'école, ce qui pourrait contribuer à sa réussite laquelle produirait, en retour, un effet de réassurance et d'estime de soi. Les propos ci-dessous d'un élève de 4^e sont éloquentes. Comme le soulignent Charlot et *al.* (1992), « il existe une médiation entre l'école et l'avenir » et cette médiation, dans ce cas, c'est « apprendre » ou « continuer d'apprendre » pour espérer « une bonne situation sociale et familiale » (p. 76).

La chose que j'ai appris qui me semble le plus important est mes bases scolaires et elles me permettront de bien suivre pour l'avenir. Et maintenant j'attends de l'avenir de continuer d'apprendre et apprendre pour me retrouver dans une bonne situation sociale et familiale (p. 76).

La relation au savoir s'inscrit aussi dans un registre social dans la mesure où elle se construit en se confrontant avec l'autre (qui peut être un obstacle ou un médiateur du processus d'apprentissage, par exemple un enseignant, l'auteur du manuel en tant qu'il s'adresse à l'élève, etc.) et avec les contenus ou les programmes scolaires qui ne sont pas neutres. Elle se construit également à travers des projets personnels d'avenir, des aspirations typiques d'un certain groupe social (qui peuvent être celles de l'élève, de ses parents, de l'école, du gouvernement, etc.). La construction du rapport au savoir pourrait donc dépendre des autres, de la famille, des gouvernants, de l'évolution du marché du travail, de l'école, mais aussi des situations scolaires auxquelles l'élève est confronté. Par exemple, comme le souligne Fatiha, élève de 3^e, il peut dépendre du rapport à certaines disciplines scolaires, qu'elle juge monotones, ennuyeuses et banales au quotidien, surtout qu'elle doit les supporter « toute une année! » :

C'est, c'est, c'est comme d'habitude heu... Au lieu d'être... Quand je rentre en cours à 8 heures, au lieu d'être contente, je suis plutôt déçue. Je dis « oh, elle va encore me prendre la tête, elle va encore nous faire une prise de tête pendant une

heure ». C'est toujours pareil, quoi, ça change pas, c'est toujours pareil. Le français, les trucs subordonnés, tout ça, je comprends plus rien. Ça m'embrouille, je comprends plus rien. L'anglais, c'est toujours pareil. La grammaire, et puis l'histoire... Hitler et toute la clique, ça me prend la tête, quoi (...) C'est toujours pareil, ça change pas! Ils nous racontent l'histoire, bon, c'est bien, c'est bien, mais une heure, deux heures, trois heures, c'est bon, mais toute une année! Heu... c'est pas possible, j'arrive pas à supporter quoi. (Charlot et *al.*, 1992, p. 55)

Il peut tout aussi dépendre de « l'ambiance » du collège ou de « l'effet établissement » et de la cité dans laquelle vit l'élève, comme le souligne encore Fatiha : « J'veux partir d'ici, de ce collège! J'veux partir de... la cité, je veux partir d'ici. Je veux vivre, quoi, c'est... on dirait que j'suis en prison! » (Ibid.).

La relation au savoir participe aussi d'un registre épistémique. Elle renvoie à la nature de l'activité qu'un élève met sous les termes apprendre et savoir : par exemple, apprendre, c'est quoi faire ? Ça signifie quoi d'aller à l'école, d'y travailler ? Selon Bautier et Rochex (1998), « Tous les élèves donnent et construisent [...] un sens aux objets d'apprentissage et aux situations scolaires, mais ce sens est différent chez les uns et les autres, et il peut être de nature à favoriser ou, au contraire, à gêner l'appropriation des savoirs » (p. 35). Prenons, pour illustrer cela, ce que signifie « travailler à l'école ». Selon Charlot et *al.* (1992), cette expression ne revêt pas le même sens pour tous les élèves : chez certains (qui présentent de bons résultats scolaires), cela est synonyme « d'apprendre » (acquérir et mettre en œuvre certaines compétences, s'approprier des savoirs, réfléchir, etc.), alors que chez d'autres (qui ont des difficultés scolaires), cela signifie aller aux cours, écouter les enseignants, etc.

En définitive, la sociodidactique nous paraît intéressante, parce qu'elle permet de mieux éclairer « les difficultés, malentendus, dialogues de sourds, incompréhensions, etc., [qui] ne sont pas inscrits dans la logique de la situation didactique » (Rochex, 2011, p. 77), et qui ne sont pas pris en compte dans les élaborations des concepts et des théories didactiques. Elle est aussi importante pour des raisons pratiques, notamment de prise de décisions dans la résolution des problématiques sociales auxquelles sont confrontés nos systèmes éducatifs, comme le souligne Losego (2014, p. 5) :

Implicitement ou explicitement, les recherches éducatives sont engagées dans des problématiques sociales (l'échec scolaire, les sorties du système sans diplômes, etc.) et identifient des leviers d'action, plus ou moins réalistes ou illusoire. Or, généralement, la sociologie tend à identifier des contraintes structurelles peu accessibles à l'action alors que les recherches didactiques débouchent presque automatiquement sur une critique de la formation des enseignants. Or, les faits éducatifs (par exemple les inégalités d'apprentissage) ont ceci de complexe qu'ils sont observables dans les classes mais que tous leurs déterminants ne se trouvent pas nécessairement à ce niveau (...). Une démarche conjointe, à la fois didactique et sociologique, devrait amener à situer des niveaux d'intervention plus réalistes et plus efficaces.

Si la sociodidactique est une perspective prometteuse en didactique, elle ne fait pas d'elle une discipline unifiée.

3. La didactique : un territoire moins unifié mais prometteur

La didactique n'est pas un territoire unifié. Elle prend des formes différentes, entre autres, selon les disciplines de référence (didactique des mathématiques, didactique des sciences, didactique du français, didactique des sciences humaines...) et les objets (les contenus d'enseignement, les situations, le statut accordé à l'élève et à ses savoirs, etc.). Par exemple, les concepts que la

didactique convoque sont sans cesse redéfinis suivant les besoins théoriques d'analyse dans le champ considéré (Astolfi et *al.*, 2008; Demba, 2010 et 2012). De même, la définition de ce qui peut être tenu comme territoire de la didactique et de la pédagogie est un enjeu.

Selon Dabène (cité par Baillat, 1997, p. 93), la pédagogie peut être définie comme « l'art d'enseigner » ou encore, de façon précise, comme « l'étude de la mise en œuvre dans la classe de certaines stratégies pouvant faciliter l'apprentissage, donc l'art de gérer la classe au quotidien ». Qui dit art voudrait aussi dire habileté ou encore don. Dans cette optique, l'art ou le don récuse toute forme de questionnement, toute remise en question des façons de penser et de faire. On peut aussi comprendre « l'art d'enseigner ou de gérer la classe au quotidien » dans le sens des prescriptions, c'est-à-dire des normes ou des règles, par exemple sur la conduite de la classe, édictées par les autorités de l'Éducation Nationale (conseillers pédagogiques, inspecteurs...). Dans ce sens et si l'on en croit Develay (1997, p. 63), la pédagogie se rapprocherait d'une certaine didactique, celle de l'injonction ou des inspecteurs « qui recommande et même prescrit », qui dit « ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire ».

S'autoriser à quitter le terrain prescriptif serait une manière de mieux comprendre les spécificités de l'institution scolaire, notamment l'élève, un acteur central de cette institution, qu'il faut considérer comme doté de savoirs avant son inscription à l'école, comme le souligne Lahire (2007, en ligne) :

Les enfants ou les adolescents arrivent à l'école déjà dotés de savoirs ou de savoir-faire de tous ordres et avec l'expérience préalable de formes de relation d'apprentissage plus ou moins éloignées de la forme scolaire, qui constituent autant de ressources ou d'obstacles à l'appropriation des savoirs en situation scolaire.

Comment conjuguer cette spécificité du sujet apprenant avec les schémas prescriptifs? Tel est souvent le dilemme des futurs enseignants du primaire et du secondaire, voire ceux en exercice. On comprend bien leur difficulté de se démarquer, un tant soit peu, des injonctions, leurs carrières professionnelles en dépendent, étant donné qu'ils sont évalués au regard de ces prescriptions.

Houssaye (1988), Cornu et Vergnioux (cités par Baillat, 1997) relèvent aussi un rapprochement entre pédagogie et didactique, notamment dans ce qu'ils appellent le triangle didactique. Selon ces auteurs, il n'y aurait rien de bien nouveau là-dedans : ce triangle aux sommets duquel on trouve l'enseignant, l'élève et le contenu d'apprentissage existait déjà comme objet de réflexion (notamment en pédagogie). Toutefois, poursuivent-ils, ce qu'il y a de nouveau dans la didactique, c'est une nouvelle approche théorique (et pratique) de ces différents éléments : la didactique proposerait un réaménagement de ces dimensions, une réflexion sur leur interactivité. Autrement dit, isolé l'un des trois axes du triangle (« 'enseigner' qui privilégie l'axe professeur-savoir, 'former' qui privilégie l'axe professeur-élèves, 'apprendre' qui privilégie l'axe élèves-savoir », Houssaye, 1988, p. 233) anéantirait en quelque sorte la dimension didactique au profit, pourrait-on dire, d'autres dimensions, en particulier la dimension psychopédagogique (Laroche et Désautels, 1999).

Ces propos de Cornu et Vergnioux tendent à rejoindre ceux de Simard (1993) qui considère la didactique comme une discipline qui s'intéresse à l'acte éducatif dans son environnement pluridimensionnel : le milieu éducatif, qui correspond généralement au système scolaire, le milieu disciplinaire, où s'élabore et s'exerce une discipline particulière (la physique, la chimie, les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre, les sciences économiques et sociales, la philosophie, l'histoire, la géographie, etc.) et, enfin, le milieu social en général. Ce terrain d'investigation fort complexe l'amène à se préoccuper du pourquoi enseigner, quoi enseigner, comment enseigner, qui, quand, où enseigner, etc. On comprend alors son insistance

beaucoup plus grande sur les savoirs, les contenus d'enseignement et sur les difficultés d'appropriation par les élèves, contenu par contenu, domaine par domaine.

Ce terrain d'investigation fort complexe conduit la didactique à forger de nouveaux concepts dont plusieurs sont empruntés à d'autres champs ou à d'autres disciplines mais repris et rectifiés pour répondre à des questions spécifiques, par exemple, les représentations et le conflit sociocognitif à la psychologie sociale, le rapport au savoir à la sociologie et à la psychanalyse, la transposition didactique et le contrat didactique à la sociologie (Alpe, Beitone, Dollo, Lambert & Parayre, 2007; Astolfi, 1995; Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 2008; Astolfi & Develay, 2002; Astolfi & Houssaye, 1996; Audigier, 1996 et 1997; Brousseau, 1986; Charlot, 2003 et 2005; Chevallard, 1985 et 2003; Daunay, 2007; Develay, 1997; Jonnaert & Vander Borgh, 1999; Raïsky & Caillot, 1996). Selon Develay (1997, p. 62), ces concepts feraient de la didactique « une fille moderne au regard de la pédagogie, mère davantage traditionnelle ».

Conclusion

Si Simard (1993) entrevoit la didactique au singulier s'intéressant à l'acte éducatif dans son environnement pluridimensionnel et propose même une didactique générale (sous l'angle épistémologique) qui engloberait des connaissances variées touchant la conduite de la classe, les styles pédagogiques, les moyens d'enseignement, les procédures d'évaluation, etc., d'autres auteurs comme Astolfi, Audigier et Martinand (dans Colomb, 1992) proposeraient des didactiques plurielles, intrinsèquement liées à des disciplines enseignées, lesquelles sont différentes et que ces didactiques épouserait donc leurs différences.

À l'instar d'autres pays, l'introduction et l'usage du vocable didactique au Gabon sont assez récents. Si les deux emplois du terme (comme adjectif et substantif) demeurent, c'est le second usage qui devient de plus en plus la référence avec l'institutionnalisation des didactiques disciplinaires, notamment à l'École Normale Supérieure, et la formation des didacticiens. La présente contribution qui s'appuie sur le récit a tenté de retracer l'évolution de ce concept au Gabon mais aussi de réfléchir sur ce qu'on entend par didactique. Comme on l'a vu, il n'y a pas UNE définition de la didactique. Définir ce mot (de même que se déclarer didacticien) est toujours un enjeu. On peut penser à l'enjeu disciplinaire et de pouvoir : définir ce terme dépend des disciplines de référence, des objets et des projets poursuivis. De même que se réclamer didacticien peut être une manière de se positionner par rapport à l'évolution des institutions universitaires et, donc, si l'on peut dire, de vouloir sauver son avenir professionnel. Toutefois, il semble hasardeux pour les formateurs de s'autoproclamer didacticiens. Cela requiert, comme le souligne Develay (1997), une certaine formation, une autre façon de voir, de faire, de comprendre les situations éducatives, et de fonder à partir de cette compréhension des propositions innovantes et fécondes pour le monde de l'éducation. Au moment où les gouvernements de plusieurs pays reconnaissent la nécessité d'accroître la capacité d'innovation, notamment en éducation, la didactique doit apparaître aujourd'hui comme un corpus de connaissances particulières, une science qui pose des questions, qui cherche à mieux comprendre les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage et qui soit au diapason du renouvellement du savoir et des habiletés à créer des connaissances, des approches et stratégies didactiques. Enfin, la diversité d'opinions d'auteurs sur la didactique, comme on l'a vu, n'est pas une tare; bien au contraire, cela témoigne de la vie de ce domaine.

Références bibliographiques

- Alpe, Y., Beitone, A., Dollo, C., Lambert, J.-R. & Parayre, S. (2007). *Lexique de sociologie* (2^e édition). Dalloz.
- Astolfi, J.-P. (1995). *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*. ESF.

- Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies* (2^e édition). De Boeck & Larcier.
- Astolfi, J.-P. & Develay, M. (2002). *La didactique des sciences*. Presses universitaires de France.
- Astolfi, J.-P. & Houssaye, J (1996). Didactique et pédagogie sont dans un même bateau... *Éducation*, Janv.-fév., 18-21.
- Audigier, F. (1996). La didactique comme un oignon. *Éducation*, Janv.-fév., 34-38.
- Audigier, F. (dir.) (1997). *Concepts, modèles, raisonnements. Actes du 8e colloque 'Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales'*. Institut de la Recherche Pédagogique.
- Baillat, G. (1997). Autour des mots « didactique, discipline scolaire, pédagogie ». *Recherche et formation*, 25, 85-96.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 33-50). Fabert.
- Charlot, B. (2005). Le rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est une façon de poser le problème. *Vie pédagogique*, 135, 11-15.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Fabert.
- Colomb, J. (1992). Table Ronde. Dans J. Colomb (dir.), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres. Actes du colloque* (pp. 15-35). Institut National de Recherche Pédagogique.
- Daunay, B. (2007). Rapport à. Dans Y. Reuter, C. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 191-196). De Boeck.
- Demba, J. J. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*. Thèse de doctorat en didactique publiée, Université Laval, Québec.
- Demba, J. J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*. Préface de C. Trottier & postface de M. Larochelle. ODEM.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 120, juillet-août-septembre, 59-66.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Hoggart, R. (1956/1970). *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre* (J.-C. Garcias & J.-C. Passeron, trad.). Minuit.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique (théorie et pratique de l'éducation scolaire)*. Peter Lang.

- Johsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et Sociétés*, 4, 29-56.
- Jonnaert, Ph. & Laurin, S. (dir.) (2001). *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Presse de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. & Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation & didactique*, 1 (1), 13-81. <http://educationdidactique.revues.org/86> (Page consultée, le 27 février 2023).
- Larochelle, M. & Désautels, J. (1999). *Interdisciplinarité et didactiques. Recueil de textes*. Programme de maîtrise en didactique de l'Université Laval à l'École Normale Supérieure de Libreville. Document inédit.
- Losego, Ph. (2014). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie*, 188, 5-12. <https://doi.org/10.4000/rfp.4528>
- Marchive, A. (2011). Didactique. Dans P. Rayou & A. Van Zanten (dir.), *Les 100 mots de l'éducation* (pp. 110-111). Presses universitaires de France.
- Mercier, A. (2008). Didactique et pédagogie. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 149-153). Presses universitaires de France.
- Raisky, C. & Caillot, M. (dir.) (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. De Boeck & Larcier.
- Rochex, J.-Y. (2011). Transformations de l'enseignement secondaire et expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : appropriation des savoirs et élaboration de soi. Dans M. Kučera, J.-Y Rochex & S. Štech (dir.), *La transmission du savoir comme problème culturel et identitaire* (pp. 107-120). Charles University.
- Simard, C. (1993). Prolégomènes à la didactique. *Revue de l'ACLA. Journal of the CAAL*, 59-73.

LISTES DES AUTEURS

AKAKPO Ablavi Rose, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

AWOKOU Kokou, Université de Lomé, Togo ;

BA Aissata, Sciences de l'Education, de la Formation et des Sports (SEFS), Sénégal ;

BÂ Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

BA Djibrou Daouda, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

BATIONO Jean-Claude, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BILO'O Hélène, École normale supérieure de Bertoua, Cameroun ;

BOLY Dramane, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;

CISSÉ Aminata, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Gabon;

DIA Ibrahim Samba Mody, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, Université du Québec à Montréal, Canada ;

DIONE Djibril, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure, Gabon;

EULENTIN Merna Jane, Secrétaire général des services éducatifs aux Seychelles, Seychelles ;

FAYE Cheikh, Université Assane Seck Ziguinchor, Sénégal ;

HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

KABORE Issa, Université Norbert Zongo, Burkina Faso ;

KABORE Sibiri Luc, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso ;

KHOUMA Seydou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

KPANTE Ounone, Université de Lomé, Togo ;

KYELEM Mathias, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;

MBENGUE Bounama, Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education, Sénégal ;

NANA Brigitte, Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso;

NASSALANG Jean-Denis, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NDIAYE Bilguiss, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

OUINGNON Hodé Hyacinthe, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

PAKODE Sakré, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
SAWADOGO Amidou, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
SAWADOGO Amidou Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso ;
SÈNE Aliou, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;
SOMÉ Walièma Éric, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
TABATI Tchilabalo, Université de Lomé, Togo ;
THIARE Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
TIENDREBÉOGO Ousséni, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
TIMERA Mamadou Bouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
TOSSOU Okri Pascal, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;
TRAORÉ Amadou Tiémoko, Enseignement Secondaire, direction régionale des enseignements
postprimaire et secondaire des Cascades, Burkina Faso ;
WADE Astou, Étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada ;
YAOGO Elysé, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;
ZAGARÉ Wénégouda Olivia Solange, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
ZINGUÉ Di, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
ZONGO Issa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
ZOUNDI Christian, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.

Informations utiles

www.racese.org

www.revue-rasef.org

<https://www.linkedin.com/company/racese/>

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100080796643354>