

Sieber, Peter; Thévenaz, Thérèse

Editorial: Didactique(s) – entre continuité et réorientation

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 27 (2005) 3, S. 335-341

urn:nbn:de:0111-opus-41273

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Editorial: Didactique(s) – entre continuité et réorientation

Peter Sieber et Thérèse Thévenaz

Pour différentes raisons, les questions de constitution et de positionnement de la ou des didactique(s) sont aujourd'hui brûlantes: la discussion sur et les efforts pour une nouvelle structuration de la formation des maîtresSES exigent une réflexion des fonctions et des tâches des didactiques. Ces réflexions sont soutenues par des développements conceptuels et théoriques – produits au cours des dernières décennies – dans les didactiques disciplinaires. Des orientations d'importance se profilent également au niveau de la politique de la formation à partir du projet – le rapport est actuellement en consultation – *Didactiques spécialisées¹ en Suisse – Constructions de compétences ciblées: qualification des professeurEs et implantation de la recherche* (Projekt Fachdidaktik, 2005). De multiples raisons donc pour s'interroger sur les questions de constitution et de positionnement du champ dans la partie thématique et dans la rubrique discussion du présent numéro de la revue.

Dans les limites de la partie thématique de la *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, nous avons souhaité mettre en perspective le développement des didactiques sur les vingt dernières années et faire ainsi écho aux deux numéros d'Éducation et Recherche² parus sur la question dans les années 1990. Nous avons projeté de montrer les principales directions, convergentes et divergentes, adoptées par les didactiques des disciplines émanant de la culture scientifique germanophone et francophone.

Dans cette perspective, nous aurions, *premièrement*, voulu mettre en dialogue la culture germanophone et francophone de deux didactiques disciplinaires *phares*, à savoir celle qui a été la première des didactiques à se revendiquer d'un nouveau champ de recherche, la didactique des mathématiques, et la didactique de la langue première d'enseignement, le socle de l'enseignement public obligatoire, le français ou l'allemand, selon les régions linguistiques. En demandant aux auteurs de tracer l'évolution de ces deux didactiques dans chacune des cultures, une mise en dialogue était possible.

Secondement, pour tracer quelques grandes lignes du développement de la recherche didactique, nous nous sommes tournés vers des didactiques émergentes,

d'un côté, celles des arts plastiques et de la musique et, d'un autre côté, la didactique comparée qui, comme le lecteur ou la lectrice le découvrira dans le présent numéro, ne se revendique pas d'une didactique générale.

Concernant les didactiques disciplinaires émergentes, la didactique de l'éducation physique aurait pu être candidate au même titre que la didactique des arts. Comme une contribution est déjà parue dans la partie *Varia* du numéro 3/2003, nous avons décidé de privilégier un autre domaine disciplinaire émergent.

En contraste avec le développement du nouveau chantier que représente la didactique comparée, nous espérons publier une contribution du point de vue de la didactique générale, bien ancrée dans la culture germanophone de la formation des enseignants et des sciences de l'éducation. En tant que théorie critique plurielle sur la formation comme facteur d'émancipation, la didactique générale propose des catégories pour définir les contenus, les méthodes et l'apprentissage du point de vue de leurs effets idéologiques et sociaux. Ce discours didactique général portant sur la formation de la génération future aurait donné, en même temps que les lignes de développement du champ, un éclairage sur l'actualité de la politique éducative.

Dans une même perspective, nous nous sommes adressés à B. Schneuwly pour une contribution sous forme de discussion. Ce choix s'est imposé pour trois raisons: tout d'abord, alors que de telles chaires sont extrêmement rares en Suisse, il occupe depuis 1997 une chaire de didactique disciplinaire, plus précisément de didactique du français. A ce titre, par son ancrage institutionnel, il représente un point de vue de didacticien. Ensuite, jadis directement impliqué dans l'édition des deux numéros d'*Education et Recherche* sur les didactiques disciplinaires et la didactique, il se trouve bien placé pour traiter de leur évolution. Pour finir, dans le cadre du «Projet didactiques spécialisées en Suisse», B. Schneuwly est directement impliqué dans les discussions de politique de la formation en tant qu'expert romand du groupe de travail pour une école doctorale suisse de didactique qui devrait, notamment par l'encadrement des doctorants désireux d'écrire une thèse en didactique, permettre la formation de la relève, au niveau professoral, des Hautes Ecoles Pédagogiques et des Universités.

La rubrique discussion a ici pour visée de contextualiser les contributions de la partie thématique dans l'actualité scientifique et institutionnelle suisse et de montrer les principaux enjeux pour la recherche et la formation des enseignants que constituent la tertiairisation et l'universitarisation de cette formation.

Disons-le d'emblée, ce que nous avons envisagé n'a que partiellement réussi. Espérons que le présent numéro suscitera des contributions ultérieures, dans la partie *Varia*. Malgré notre volonté, dans le temps imparti par l'édition du présent numéro de la revue, nous n'avons pas obtenu une contribution du point de vue de la didactique générale. La restructuration de la recherche et de la formation en Suisse semble mobiliser les rares ressources existant dans le domaine didactique.

Par ailleurs, si les deux contributions portant sur la didactique des langues premières, plus précisément sur la didactique de l'expression écrite (Bronckart, ici même) et la didactique de l'écriture (Sieber, ici même), représentent une mise en dialogue de l'évolution des recherches et des questions dans un champ proche, sur une période semblable, nos démarches du côté de la didactique des mathématiques en Suisse alémanique ou en Allemagne n'ont pas abouti. L'absence de répondant de la didactique des mathématiques s'explique de notre point de vue d'une part par la réorganisation de la formation des enseignants dans les structures des Hautes Études Pédagogiques et d'autre part certainement aussi par l'ancrage disciplinaire de la présente revue en sciences de l'éducation.

La mise en place des Hautes Études Pédagogiques suppose une redéfinition de la recherche entre institution de formation et Université. Eu égard au caractère récent de la restructuration, les chercheurs intéressés ont été objectivement limités dans leur possibilité de tracer une évolution de leur champ. Par ailleurs, les didacticiens se revendiquant d'un ancrage universitaire «mathématiques» disposent de leurs propres réseaux et ne voient pas un intérêt immédiat à publier une contribution dans une revue des sciences de l'éducation. Pour le développement du champ – pas seulement pour la didactique des mathématiques, la question de l'ancrage institutionnel des didactiques reste une question vive. Notons-le, les auteurs ayant contribué au présent numéro sont impliqués dans la formation des enseignants – ce qui n'est pas nouveau pour la didactique disciplinaire et générale –, en sciences humaines et sociales, à savoir dans leur champ disciplinaire et/ou en sciences de l'éducation.

Parmi les nombreux aspects susceptibles de montrer l'évolution du champ didactique, nous nous limitons à trois aspects. Un autre aspect doit alimenter les discussions à venir: le positionnement, institutionnel aussi, des didactiques disciplinaires en tension avec les sciences de l'éducation et sociales, les disciplines académiques et le champ scolaire (Fachkommission Fachdidaktik, 1998; Projekt Fachdidaktik, 2005). Nous avons retenu les trois aspects suivants:

1. Les standards de formation et les compétences attendues des élèves;
 2. Le curriculum scolaire et la progression des contenus;
 3. L'actualité de la prise en compte du triangle didactique: élève, contenu d'enseignement et enseignant.
-
1. Le débat sur l'impact de l'enseignement/apprentissage scolaire ou sur les capacités des élèves sortant du système de formation officiel est d'actualité; il interroge les didactiques dans leurs capacités d'intervention. Sont-elles à même de fournir des orientations et des contenus d'enseignement/apprentissage répondant aux aspirations et attentes politiques et sociales? Aujourd'hui, cette discussion s'organise à partir de l'élaboration de standards de formation permettant l'évaluation des élèves et la définition de niveaux de compétences susceptibles d'être testés. Est-ce que ces termes – standards et compétences – représentent des termes familiers aux didactiques? Comment les prennent-elles

en charge? Orientées sur les capacités d'agir en situation et le résultat, sur quelles bases s'appuient l'enseignement/apprentissage de compétences? Comment s'agence la progression des contenus? Conformément au principe que ce qui s'évalue est enseigné, quel curriculum fonde le choix des tâches évaluées et des situations? Les deux dernières questions concernent le deuxième aspect retenu par nous.

2. Les aspirations et les attentes politico économique sociales à l'égard du système éducatif se manifestent non seulement du point de vue de l'impact et du résultat, mais aussi par une exigence de cohérence et de systématisme du point de vue des contenus d'enseignement transmis aux générations futures. Ce sont par l'agencement des contenus, leur organisation systématique et leur traduction en moyens d'enseignement dans un *curriculum* que s'opérationnalisent ces aspirations et attentes (Westbury, 1998). Destiné à orienter les pratiques des enseignants, le curriculum devrait fournir les conceptualisations susceptibles d'être traduites en plan d'action – en tâches, en situations, voire en séquences d'enseignement organisées dans une cohérence – pour doter les élèves des capacités attendues tout au long de la scolarité. Le curriculum devrait en conséquence répartir les contenus selon un agencement temporel, selon une *progression*, et anticiper les principaux apprentissages de façon à les échelonner de manière optimale. La recherche didactique ne peut se soustraire à cette réflexion d'ordre curriculaire. Programmatiquement, elle concerne tout le cursus scolaire. Est-ce que les différentes contributions entrent d'une manière ou d'une autre en matière sur cette réflexion?
3. Depuis leur émergence dans les années 1970-1980, les didactiques disciplinaires se sont revendiquées du triangle didactique, élève, contenu d'enseignement et enseignant. Privilégiant plutôt l'un ou l'autre des axes – l'axe contenu-élève, l'axe contenu-enseignant ou encore, toujours en tenant compte du contenu, l'axe enseignant-élève –, la prise en compte des trois termes suppose cependant de privilégier un point de vue. En regardant quels sont les axes prioritaires, le triangle didactique constitue une troisième manière d'observer l'évolution du champ didactique. Assiste-t-on à un déplacement des axes? Si oui, lequel?

L'évolution que nous pouvons esquisser montre un déplacement de la réforme des programmes et d'une élaboration innovante des contenus vers des conceptualisations marquant une rupture avec la logique des réformes du système éducatif adoptant un point de vue d'innovation. Certaines didactiques vont jusqu'à s'intéresser à une analyse du fonctionnement *ordinaire* de l'enseignement/apprentissage d'un contenu donné et de ces contraintes générales et spécifiques (Margolinas; Schubauer-Leoni & Leutenegger, ici même).

Au-delà de l'ancrage culturel des didactiques francophones ou germanophones, ces conceptualisations proprement didactiques consistent en emprunts effectués dans différentes disciplines académiques du point de vue des exigences

et des contraintes de l'enseignement/apprentissage d'un contenu donné. Ce mouvement d'emprunts et de réélaboration, à caractère interdisciplinaire, finalisé par l'enseignement/apprentissage est présenté dans toutes les contributions de la partie thématique du présent numéro et se trouve pleinement théorisé comme phénomène didactique d'ensemble dans la contribution de Schubauer-Leoni et Leutenegger «Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée». De ce point de vue, l'applicationnisme strict est pour le moins en voie de dépassement, puisque les emprunts se trouvent raisonnés et réélaborés dans une perspective didactique.

La référence aux compétences représente une illustration de cette élaboration propre aux didactiques. Terme revendiqué ou contesté dans les contributions de didactique des langues, le débat n'est abordé que par la bande. Emanant du monde du travail, visant l'adéquation à la situation et l'efficacité (Bronckart & Dolz, 2000; Bulea & Bronckart, 2005), une compétence se définit de manière contradictoire, soit transversalement ou au contraire disciplinairement, soit en tant que ressources disponibles de l'agent ou en tant que processus dynamique au cours duquel les ressources sont mobilisées dans l'agir. Par exemple, la définition des compétences³ sur laquelle s'appuie le projet d'Harmonisation de la scolarité obligatoire (HARMOS) (Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction publique, 2004), conformément à un principe d'éducabilité, désigne les ressources dont dispose l'individu ou qu'il peut acquérir. La compétence consiste en une description d'états distincts, selon des niveaux. HARMOS conçoit les compétences du point de vue des et en lien avec les fondements des disciplines scolaires. Pour être mesurables, les compétences sont traduites en tâches et en situations problèmes. Ce point de vue concerne indubitablement les didactiques dans la mesure où elles se proposent d'étudier les tâches, les situations, le milieu ou plus largement les séquences d'enseignement/apprentissage.

Une mise en veilleuse des interrogations curriculaires s'observe-t-elle? La contribution ici présente de Sieber pourrait le suggérer lorsqu'il évoque une période – dépassée – de recherche et de révision du curriculum. De l'*input* on serait passé à l'*output* ou mieux encore à l'*outcome*, c'est-à-dire non pas aux résultats, mais aux retombées de l'enseignement/apprentissage. De fait l'accent, relevé dans les contributions, mis sur les tâches et les situations, et l'analyse des conditions d'études des élèves peut aussi être vu comme un approfondissement faisant suite aux interrogations curriculaires interrogeant autrement la logique d'ensemble. La didactique pourrait-elle cependant se soustraire à la tâche de penser les progressions, échapper à l'étude de ce que produirait la juxtaposition des tâches et des situations d'écriture, mathématiques ou d'écoute musicale? Concevoir les contenus de manière cohérente pour l'ensemble de l'école obligatoire reste une perspective, d'ailleurs entamée, mais encore largement programmatique (voir Dolz & Schneuwly, 1996; ou pour le cycle 4 à 8 ans, Saada-Robert, Claret Girard, Veuthey & Rieben, 1997). Même si les tâches, les situations ou les séquences sont élaborées de manière à intégrer la complexité des processus en jeu

dans les activités d'enseignement/apprentissage, l'agencement temporel des contenus opérationnalisés par le truchement de tâches, de situations ou de séquences constitue un défi pour les didactiques qui ne semble pas vraiment levé. La didactique des mathématiques appréhendent les phénomènes temporels au sein de la conduite d'une situation (Margolinas, ici même), mais comment conceptualise-t-elle les décisions relatives à l'ordre temporel concernant aussi bien la répartition des objectifs généraux entre les différents cycles de l'enseignement obligatoire (progression intercycle) que l'agencement temporel des objectifs et des contenus disciplinaires à l'intérieur de chaque cycle (progression intracycle)? La définition de compétences attendues visée par le projet HARMOS peut-elle se passer de telles élaborations? La question concerne toutes les didactiques disciplinaires.

Concernant le triangle didactique, les contributions le convoquent en privilégiant un des axes. L'entrée par les processus rédactionnels, la contribution de Sieber, porte sans conteste sur l'axe élève et l'activité d'écriture textuelle, dans ses composantes complexes. Il se trouve le seul parmi les contributeurs du numéro à explicitement adopter le point de vue de l'apprenant et du contenu en se revendiquant d'une compétence textuelle que l'école se doit d'enseigner. La contribution de Margolinas montre que cet axe a constitué l'axe privilégié dans les années 1980. Pour étudier les situations d'ingénierie didactique, le didacticien des mathématiques a assumé le rôle de l'enseignant pour se centrer sur l'axe contenu-élève. Ce déplacement de responsabilité a engendré une rééquilibration vers l'axe contenu-enseignant.

Pour des raisons similaires, la didactique du français suit le même mouvement. Il s'agit d'explorer l'action de l'enseignant, c'est-à-dire d'observer quelles sont les conditions créées par l'enseignant, quelles sont les contraintes de l'enseignement et quels sont les contenus médiatisés au cours des séances en classe. Pour ce faire, la recherche didactique recourt à des méthodes d'observation empirique pour étudier les pratiques, soit, comme déjà précédemment, selon le point de vue de l'intervention didactique (Mili & Rickenmann; Bronckart) soit en laissant l'enseignant élaborer lui-même le contenu, comme c'est le cas pour l'étude des pratiques enseignantes ordinaires (Margolinas; Schubauer-Leoni & Leutenegger). Rompant avec la stricte logique d'intervention, un nouveau chantier, qui ne fait pas consensus, s'ouvre dès lors.

Les différentes contributions de la partie thématique et les trois aspects soulevés ici esquissent un vaste champ de réflexion. Le caractériser, identifier les convergences et les divergences en vue d'élaborer des perspectives pour le développement du champ didactique constitue la tâche de la rubrique discussion de B. Schneuwly. Plus généralement, espérons que la discussion aujourd'hui nécessaire s'entame et ne se verrouille pas.

Notes

- 1 A noter que le terme de *didactiques spécialisées* est une appellation dans laquelle les didacticiens des disciplines francophones ne se reconnaissent pas et montre un découpage du champ en didactique générale et spécialisée.
- 2 Voir numéros d'Education et Recherche (3/1990 et 1/1991).
- 3 «Les standards de formation définissent en premier lieu les compétences que les établissements scolaires doivent développer chez leurs élèves afin que ceux-ci atteignent certains objectifs fondamentaux et précis de la formation, et ils déterminent en second lieu les compétences que les enfants et les jeunes doivent avoir acquis jusqu'à un degré scolaire précis. Troisièmement, ces compétences sont décrites suffisamment concrètement de sorte qu'elles puissent être traduites en tâches ou en situations-problèmes et puissent être saisies et vérifiées à l'aide de tests.» (CDIP, 2004, Finalités et conception du projet HARMOS, p. 7)

Références bibliographiques

- Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (2000). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières. In J. Dolz & E. Ollagnier (Hrsg.), *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons Éducatives n° 2, S. 27-44). Bruxelles: De Boeck.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). Coda: pour une approche dynamique des compétences (langagières). In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Hrsg.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (S. 193-227). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP) (2004). *HARMOS. Finalités et conception du projet, juin 2004*. Berne: Secrétariat général.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Fachkommission Fachdidaktik (1998). Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung (BzL)*, 16/2, 222-230.
- Projekt Fachdidaktik (2005). *Fachdidaktik in der Schweiz – gezielter Kompetenzaufbau: Qualifizierung von Dozierenden und Etablierung der Forschung*. Schlussbericht. September 2005. Bern: EDK/CRUS/SKPH.
- Saada-Robert, M., Claret Girard, V., Veuthey, C. & Rieben, L. (1997). *Situations didactiques complexes et spécifiques pour l'entrée dans l'écrit en 1E-2E-1P-2P*. Genève: FPSE et Maison des Petits.
- Westbury, I. (1998). Didaktik and Curriculum Studies. In B. Gundem & S. Hopmann, *Didaktik and/or Curriculum: an International Dialogue* (pp. 47-78). New York: Peter Lang.

