Contribution de Jean-Paul Bernié

Jean-Paul Bernié

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1059>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1059

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 mai 2011

Pagination : 107-112

ISBN : 978-2-7535-1449-2

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Jean-Paul Bernié, « Contribution de Jean-Paul Bernié », *Éducation et didactique* [En ligne], 5-1 | 2011, mis en ligne le 30 mai 2011, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1059> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1059>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Tous droits réservés

Contribution de Jean-Paul Bernié

Jean-Paul Bernié

RÉFÉRENCE

Yves Reuter et al., 2010, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Paris, De boeck.

- 1 La deuxième édition de cet ouvrage est, en soi un événement, significatif de l'intérêt de l'entreprise, qui à la fois fournit une masse d'informations précises à l'étudiant et au formateur, mais aussi interpelle toute la communauté des chercheurs sur la possibilité d'offrir une vision d'ensemble organisée des principales références conceptuelles de leur champ.
- 2 S'agit-il d'un « dictionnaire » ? Bien sûr, il y a l'ordre alphabétique des 40 entrées, les mêmes dans les deux éditions, structurées à l'identique : « Première approche de la notion », « Éléments d'éclairage », « Problèmes, questions, débats », puis une brève bibliographie et une petite liste de « notions complémentaires ». Enfin, trois annexes (Index des notions complémentaires, Associations, revues et sites de didactique, Bibliographie générale).
- 3 On ne peut en rester là : aucun dictionnaire n'est la mise à plat d'un savoir convenu, homogène et stable, *a fortiori* ici vu le sujet abordé : « disciplines de recherche » comme les définit Yves Reuter, les didactiques sont en mouvement, l'ouvrage y participe, ce qui autorise les auteurs à y faire figurer comme concepts « fondamentaux » des notions récentes de leur crû, comme la « Conscience Disciplinaire¹ ». Donc, rien d'un musée ! Ce dictionnaire serait-il une grammaire – celle du système de pensée de l'une des équipes actuellement les plus productives ? L'un des représentants de l'équipe déclarait, en ouverture du récent colloque sur « Les contenus disciplinaires² », privilégier les notions sous-tendant les rapports comparatifs informels survenant dans sa communauté : une manière (revendiquée) de refuser toute modélisation du mouvement et de la pluralité. Admettons, mais « informel » ne signifiant pas « incohérent », il faut supposer une cohérence : à nous de la décrypter.

- 4 À première vue, on balaie large : l'ouvrage présente une masse d'informations et de références variées sur des notions très diverses. Mais on notera d'abord celles qui concernent la description des pratiques et de leur cadre empirique, et non plus les seuls objets : Activités-Pratiques, Communauté discursive, Conscience disciplinaire, Contexte-milieu, Elève-apprenant-sujet didactique, Forme scolaire, Pratiques scolaires et extrascolaires, Tâches, etc. Signe de l'émergence dans le champ, depuis une quinzaine d'années, des problématiques de l'activité, cette simple coexistence suggère des liens et territoires virtuels : des notions n'appartenant qu'à une didactique, un auteur ou une école, pourraient avoir quelque chose à dire à l'ensemble du champ, par exemple, « Dévolution », qui semble ne jamais avoir migré bien loin de la didactique des mathématiques.
- 5 Une bonne partie des entrées novatrices semble correspondre à la prise en compte, comme le dit Michel Brossard, « *des représentations que l'élève se fait de l'école, des attentes d'autrui, de la représentation de soi comme écolier, de l'objectif qu'il s'agit d'atteindre*³ ». On ne s'étonnera pas de la présence dans l'Index final des notions complémentaires de « Mémoire didactique » renvoyant à « Chronogenèse » ou de « Coutume didactique » à « Contrat didactique » : signes d'un projet visant au dépassement des « didactiques sèches » d'il y a 20 ou 30 ans. On remarque par exemple une entrée comme « Erreur – dysfonctionnement », qui marque un changement qualitatif par rapport à la littérature pédagogique car elle tente de la redéfinir dans un esprit didactique et fait état des variations disciplinaires, pour s'interroger ensuite sur la « valeur didactique » d'une erreur. Dans des termes, il est vrai, qui mobilisent peu le spécifique (types d'erreurs par tâches ou disciplines) : le Dictionnaire relève d'une sorte de lieu générique (p. 101) ...à qui il ne manque que d'être conceptuellement construit.
- 6 On le voit, des acquis aussi incontestables sont en eux-mêmes générateurs de questions, entre autres en raison du silence sur le lieu d'où l'on peut parler des didactiques sans verser dans une illusoire didactique générale – mais sans adopter non plus le comparatisme comme principe. On le verra à propos d'une autre série d'entrées, concernant les outils et méthodes de recherche et de description de divers phénomènes didactiques. Dans quelle direction, dans quel espace entend-on dépasser les didactiques sèches ? Sur ce terrain, je n'ai que des doutes, c'est pourquoi je vais m'interroger sur diverses absences ou réductions, ne concernant que certains aspects du Dictionnaire : ceux qu'en fonction de mes options propres je considère comme au fondement du didactique.
- 7 Pourquoi n'y a-t-il pas d'entrée « Savoirs » ? Ni « Interactions didactiques » ? Commençons par la première, pilier de tout édifice didactique. On parle souvent des savoirs dans le Dictionnaire, pierre angulaire de la notion même de didactique, mais sans jamais formuler – éventuellement pour le mettre en débat – le noyau problématique qui aurait largement justifié une mise au point formelle. Dans l'entrée « Contenus », la position du problème du statut des savoirs dans la définition même du didactique est évitée d'emblée au profit de distinctions savoir/connaissances, savoirs/savoir-faire, déclaratif/procédural, savoir/compétences, savoirs évalués, etc., sans que le noyau central, la nature, l'histoire, l'enjeu de la notion de « savoir » aient été seulement évoqués : que recèlent d'original les savoirs scolaires pour qu'ils aient le pouvoir de susciter du développement ? Ni question ni réponse. Bien sûr, la partie « Problèmes, questions, débats » de cette entrée « Contenus » signale que certaines des

distinctions ci-dessus ne sont ni fiables ni éclairantes. Mais faute d'une position claire du problème central, les termes du débat restent dilués.

- 8 Une pierre de touche : les problèmes considérables, à la fois didactiques ET sociaux et idéologiques que pose l'invasion de la notion de « compétence » ne sont pas formulés ; la critique de son usage, p. 50, ne fait allusion qu'à des aspects mineurs du débat ; un article fondateur de toute perspective critique comme celui de Johsua sur la question⁴ est absent des bibliographies.
- 9 On en vient à se demander si l'évacuation du débat savoirs/compétences dans un tel ouvrage n'est pas l'effet de la perspective implicitement organisatrice. Certes, on a raison de chercher à élargir les perspectives, de nous expliquer que toute recherche sur les contenus enseignés doit englober « valeurs », « normes » et « rapports à » (p. 49) : mais une perspective didactique cherchera à élucider leurs rapports avec l'objet enseigné, problématique connexe de celle du savoir, et leur devenir dans les « éducations à », or le « Dictionnaire » ne soulève pas la question. Une entrée significative dans sa conception est celle du « Métalangage », mise dans le même ensemble que « Activité métalinguistique ». Cette entrée (la plus remaniée entre les deux éditions) empaquette deux notions renvoyant à deux réalités bien différentes, ce qui interroge sur la nature et les raisons de l'emballage. On en viendrait à évacuer les enjeux de la première en termes de savoirs, et donc à relativiser à nouveau ceux-ci. L'on passe en revue toutes les manières possibles d'envisager le métalangage, sauf celle qui le pose comme condition *sine qua non* de la transmission des savoirs. Le dit et le non-dit de cette entrée le réduisent *de facto* à une aide, tolérée si elle ne prend pas le pas sur les savoir-faire, par exemple dans le cas de la gestion de la production d'écrits. On notera un lien avec le statut des « Concepts » : les « Entrées complémentaires » des deux notions (p. 39 & 132) ne suggèrent aucune mise en relation entre elles...
- 10 Ce qui nous interroge dans un Dictionnaire dont la qualité influencera étudiants et jeunes chercheurs, c'est le passage sous silence des problèmes de recherche concernant le fondement de choix aussi importants : ici, ne pas poser la question de savoir si le métalangage est indispensable ou accessoire pour dominer tous les champs de savoirs qui ne sont pas immédiatement liés à la vie quotidienne constitue au moins une lacune, au plus la trace d'une conception non explicitée du didactique : l'entrée ne fait aucune place aux conceptions posant que le métalangage est organiquement lié au didactique et qu'il faudrait « penser le méta comme intégrant la totalité de l'enseignement⁵ ». On peut se demander si l'enveloppe « métalangage-activité métalinguistique » ne contribue pas à obscurcir la question : la deuxième a bien sûr droit de cité puisqu'elle est un moyen de construire le premier, mais elle est aussi impliquée dans la description de toutes ces attitudes de contrôle semi-automatisé de l'activité langagière, développées à des niveaux divers (épilinguistique, métadiscursif...), qui font dire à certains que, le méta étant partout et nulle part, il ne saurait constituer un objet d'enseignement. L'assimilation métalangage – activité métalinguistique est porteuse de cette pirouette-évitement. On ne peut que mettre en relation cette ambiguïté et le sort fait à l'entrée « Outil », avec une définition restrictive en termes d'« aides didactiques » (p. 157). Le panoramique balaie limites et extensions de la notion d'outil (surtout matériel et technique) sans mentionner ni questionner la valeur d'« outil psychologique » des savoirs, cristallisée dans le métalangage. D'où la difficulté, renouvelée, à situer ces entrées du dictionnaire dans une problématique didactique

d'ensemble, ou tout au moins dans un champ de débat clairement construit, impliquant nécessairement les théories de l'apprentissage.

- 11 Cette difficulté semble tenir également à l'éclairage évasif sous lequel est présenté ce qui tient à la question du contexte, qui participe ici du statut incertain des savoirs. Deux exemples : à la fin de l'entrée « Apprentissage » et notamment sur les « conditions proprement didactiques » (p. 22), le Dictionnaire cite une réflexion de J.-P. Bronckart sur le terrain sur lequel se joue le développement du sujet, qui pose la question du contexte. Nous sommes d'accord : cette notion (avec les paramètres de l'interaction didactique, absents du Dictionnaire mais formalisés par Bronckart⁶, avec leur dimension psychologique et leurs prolongements sociaux) n'est pas périphérique ; elle est pleinement didactique, dans le cadre d'une conception du didactique qu'aucune Grande Muraille ne sépare du psychologique (ce qui appellerait un affinement de la notion de « Discipline contributoire », entrée du Dictionnaire, cf. *infra*). Une position contraire serait défendable : le problème est qu'elle n'est pas défendue. Le débat n'est pas mentionné alors qu'il est déterminant pour le découpage même du champ didactique, justement parce que nous ne sommes plus dans les « didactiques sèches » ! Les limites entre ce qui relève d'un didactique « sec » et ce qui relève du psychologique ou du sociologique sont indirectement évoquées dans le dernier paragraphe de l'entrée « Élève – Apprenant – Sujet didactique » (p. 94), mais avec une rare prudence : les problématiques de la subjectivation ou de la différenciation ne sont pas mentionnées, les recherches afférentes non plus ; les conséquences de l'aspect évasif des limites entre le scolaire et l'extrascolaire ne sont pas thématisées. D'autre part, dans l'entrée « Contexte » elle-même, la p. 57 juxtapose un ajout de la deuxième édition, un rapprochement très pertinent avec la question du contrat, et un paragraphe où le couple contextualisation/décontextualisation, prend la place de décontextualisation/recontextualisation, poutre maîtresse de l'apprentissage : on en reste aux images négatives de l'abstraction scolaire, sans faire apparaître un problème de recherche : dans quelle mesure les savoirs sont-ils constitutifs d'un véritable contexte social aux propriétés sémiotiques identifiables, informé dans des positions énonciatives, concentrant la rencontre des savoirs « quotidiens » et scolaires⁷, le gros du choc de l'apprentissage et les germes du développement ? Faut-il alors s'étonner :
 - que le traitement par la recherche des interactions didactiques ne fasse l'objet d'aucune entrée ni mise au point spécifique, alors que leur interrogation (à condition de suivre le fil du savoir) constitue un moyen privilégié d'appréhender les contextes didactiques et leurs effets ;
 - que la notion de « zone de développement proche », vue comme le cadre possible de la description de la rencontre entre contextes et de la dialectique entre concepts quotidiens « germant vers le haut », et concepts scientifiques, « germant vers le bas » *par l'intermédiaire les uns des autres*⁸, notion de plus utilisée par une quantité non négligeable de didacticiens, soit absente du dictionnaire ?
- 12 Entendons-nous bien : il n'y aurait aucun sens à reprocher aux auteurs d'avoir manqué à une orthodoxie vygotskienne qu'il est de leur droit le plus strict d'ignorer. En revanche, il est possible de regretter que, dépassant les « didactiques sèches », et touchant aux questions développementales (la question des valeurs portées par les contenus est bien affaire de capacités psychiques supérieures ?), ils privent leur ouvrage d'une problématisation conséquente des soubassements de leurs options.

- 13 L'intérêt et les interrogations suscitées par ce Dictionnaire, rebondissent à l'examen d'une autre de ses polarités : les entrées qui articulent les méthodes de recherche (objet de séminaires organisés par les auteurs et publiés : une avancée incontestable), et diverses notions-outils visant à cerner le cadre dans lequel l'activité peut être comprise : par exemple, Méthodes de recherche, Modèle didactique, Programmation didactique, Système didactique, ou Chronogenèse et Topogenèse, curieusement orphelines de Mésogenèse, qui ne figure ni en tant qu'entrée ni comme élément d'une autre⁹. Si l'on ajoute que l'entrée « Méthodes de recherche » ne souffle mot de l'épineuse question du longitudinal (or, quels effets d'apprentissage peut-on chercher voire trouver sans elle ?), on pourra soit imputer au style « dictionnaire » ce traitement qui vide diverses notions de leur identité et de leur dynamique propres ; soit même se demander s'il n'y aurait pas une relation avec une certaine conception de l'autonomie des didactiques. Leur projet de connaissance, tel qu'Y. Reuter l'a déjà plusieurs fois formulé, serait de décrire des fonctionnements afin de mieux les comprendre et les améliorer, et non de viser une conformité légitimante à quelque modèle que ce soit. Mais, outre le fait qu'un modèle ignoré est un modèle qui se venge, l'affaire pourrait se révéler complexe, comme le montre l'entrée « Disciplines contributoires », notamment p. 82-83. Le Dictionnaire se garde avec raison de trancher dans la typologie des attitudes repérées sur la question, mais il signale par ailleurs que la didactique est à son tour située comme « discipline contributoire » dans d'autres champs de recherche. Par exemple, le « Manifeste » publié en 1996 par les organisateurs du centenaire de Vygotski¹⁰ faisait de la didactique le lieu de validation des sciences humaines et sociales. Les modèles des uns piègent circulairement la description de l'empirie de l'autre...
- 14 Une entrée résume un peu l'affaire, celle des « Disciplines scolaires ». Voici la définition de base (p. 85) : « Une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école ». Rien à redire, mais... Suivent composantes, visées éducatives, fonctionnements institutionnels, relations aux espaces théoriques ou extrascolaires, variations synchroniques et diachroniques, « effets » [...] ; la mise en débat se centre sur les relations structurelles disciplines/sous-disciplines et permet aux auteurs d'avancer leur très pertinente notion de configuration disciplinaire. Une absence : l'élève, à travers celle de la dimension psychologique des disciplines et du statut du savoir. Qu'il me soit permis de me citer moi-même :
- « Il y a [...] incidence de l'apprentissage sur le développement, lorsque les interventions ou actions exercées ou exerçables sur des objets contribuent au développement d'un ensemble complexe de fonctions psychiques. [...] Une discipline est un cadre cohérent pour le développement de capacités psychiques données. Un point de repère : comment Vygotski reprend-il, après l'avoir critiquée, la notion de « discipline formelle¹¹ » d'Herbart, philosophe et pédagogue des Lumières ? Une matière qui, contrairement à d'autres, apporte plus à l'enfant que les connaissances et habiletés impliquées par ses contenus, et enrichit par des voies spécifiques les capacités intellectuelles générales et donc le développement¹². »
- 15 Or, l'apport des auteurs sur la « Conscience disciplinaire » semble pouvoir converger avec ce souci (p. 43), comme avec nos propositions d'analyse de la classe en termes de « communauté discursive X-scolaire » (X étant la variable disciplinaire) toujours à (re)construire. On flotte donc entre une définition des disciplines éliminant le psychologique, et une entrée « Communauté discursive¹³ » qui consacre (p. 32) des

remarques fort pertinentes à la dimension développementale : l'intérêt du discursif, l'enjeu du positionnement énonciatif, n'ont de sens qu'en fonction du « X », les savoirs disciplinaires comme facteurs spécifiques du développement, traversés par le scolaire mais à l'œuvre dans les conflits qui traversent les zones de développement proche. En ce sens, mes questions au « Dictionnaire » sont sous-tendues par un espoir : celui de voir la troisième édition actualiser des lignes de fuite encore virtuelles.

NOTES

1. Introduite par Yves Reuter dans un remarquable article d'*Éducation et Didactique*, vol. 1 n° 2 de 2007.
2. Lille, 19-21 Janvier 2011, colloque en coopération ARCD - Théodile-Cirel.
3. Brossard, M. (1989) Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne, *Enfance*, t. 42, n° 1-2, p. 9-56.
4. S. Johsua, « La popularité de la notion de « compétence » peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? », in *L'Énigme de la compétence en éducation*, J. Dolz & E. Ollagnier édés., Raisons Éducatives, De Boeck Université. Paris-Bruxelles, 2000.
5. M. Develay, cité par B. Schneuwly, *Lettre de la DFLM* n° 18, 1996-1, p. 21.
6. « Le fonctionnement des discours – Un modèle psychologique et une méthode d'analyse », avec D. Bain, B. Sshneuwly, C. Davaud & A. Pasquier, Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1985 & 1994, p. 31-35.
7. On me cite p. 53. Mon propos est en fait : « Le contexte englobe tout ce qui fait sens dans l'univers social des tâches scolaires ». Par exemple : comment le « sujet » du contexte quotidien devient-il le « sujet » du contexte grammatical ? Cette manière de voir éclaire autrement la question des communautés discursives, ou celle du métalangage, qui est le langage « normal » d'un contexte et de sociabilités autres.
8. L.-S. Vygotski, *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute, 1997, p. 372. Le choc serait loin d'être aussi frontal que ne le disent certains didacticiens ... « Décontextualisation / recontextualisation » note une dialectique.
9. La solidarité quasi trinitaire du triplet, adopté par les recherches comparatistes, est démontrée dans le numéro fondateur de la *Revue française de Pédagogie* (n° 141, décembre 2002), sous la plume de M.-L. Schubauer-Leoni, A. Mercier et G. Sensevy.
10. Bronckart, J.-P., Clémence, A., Schneuwly, B., Schurmans, M.-N. (1996). Manifesto. Reshaping humanities and social sciences : a Vygotskian perspectives. *Swiss journal of psychology*, Vygotsky Piaget, vol. 55, n° 2/3. 74-83.
11. « Délibérément dédié à... ». Voir « situation formelle d'apprentissage ».
12. « Défendre le « français » en transformant un champ sans unité en ensemble co-disciplinaire », conférence au VII^e colloque de l'AIRDF. Québec, Août 2004.

13. Je voudrais témoigner de ma reconnaissance réelle envers le « Dictionnaire » pour la manière particulièrement pertinente dont il parle de cette notion, après la somme de fantaisies interprétatives que j'ai dû lire à son sujet.

AUTEURS

JEAN-PAUL BERNIÉ

(universités de Bordeaux 2 & 4, LACES-DAESL)