

APPEL À CONTRIBUTIONS

Deuxième colloque international de

l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD)

co-organisé par **Théodile-CIREL (EA 4354), Université Lille 3**

Villeneuve d'Ascq (France) les 20, 21 & 22 janvier 2011

LES CONTENUS DISCIPLINAIRES

LES RAISONS D'UNE THÉMATIQUE

La thématique du colloque manifeste un retour à une des questions fondamentales des didactiques qui se sont constituées, comme champs théoriques, par l'interrogation épistémologique des contenus disciplinaires en tant qu'objets d'enseignement (à enseigner ou enseignés) et d'apprentissage : savoirs, savoir-faire, rapports à, valeurs, comportements, etc. Depuis quelques années, on peut observer une centration des recherches didactiques sur les pratiques des enseignants et des élèves, accompagnée parfois de l'appropriation de cadres théoriques extérieurs aux didactiques, dans un dialogue théorique avec l'ergonomie, la psychologie du travail, la psychologie développementale, l'anthropologie, etc. Dans cet infléchissement des recherches didactiques, la question des contenus disciplinaires (natures, places, statuts, catégories...) n'a évidemment pas été ignorée : elle reste l'entrée qui spécifie les didactiques entre elles et qui les caractérise par rapport à d'autres champs de recherche. Mais la réflexion explicite sur la notion même de contenu ou sur les contenus empiriques a été minorée dans les publications récentes, y compris au sein des recherches en didactique comparée.

Ce « retour » à une problématique théorique fondamentale pour les didactiques s'explique donc essentiellement par le souci d'une mise au clair épistémologique sur les contenus disciplinaires au sein des didactiques et relève du projet comparatiste pour trois raisons :

– d'une part, parce que ce projet permet de déplacer le questionnement théorique que peut mener chaque didactique sur cette notion, en mettant à l'épreuve d'autres didactiques les approches traditionnelles de chacune d'elles ;

– d'autre part parce que le projet comparatiste peut contribuer à la construction de ce qui est absent encore des recherches didactiques, à savoir une définition métathéorique de la notion même de contenu disciplinaire, comme objet propre des didactiques, au sein de l'école et d'autres lieux institués et/ou formels d'enseignement et d'apprentissage ;

– enfin parce que la comparaison de différentes didactiques contribue à questionner ce que peut apporter de spécifique, dès lors qu'on s'interroge sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, l'entrée par les contenus par rapport à d'autres entrées théoriques.

Cet intérêt théorique rencontre des considérations institutionnelles qui ne manquent pas d'interroger les apports des didactiques et leurs cadres théoriques :

– les didactiques ont à mener une analyse critique de l'idée même d'un retour aux « savoirs fondamentaux », qui tend, dans le discours politique et sociétal, à une réorganisation et une sélection athéorique des contenus et des disciplines (donc des contenus disciplinaires) ;

– la multiplication des changements des programmes scolaires, l'introduction de socles communs de connaissances, la prolifération des référentiels de formation ou des cadres de références internationaux donnent aux didactiques une responsabilité sociale dans le contrôle des effets de ces changements dans la définition des contenus ;

– les propositions incessamment faites d'« éducations à » posées comme trans- ou adisciplinaires, auxquelles sont affectés des contenus, interroge aussi la réorganisation des contenus disciplinaires (dans la perspective des « éducations à ») mais aussi le découpage disciplinaire lui-même ;

– le développement de la notion de compétence, qui tend à homogénéiser, au moins en surface, les contenus de référence de ces cadres institutionnels, nécessite une clarification théorique de ce que recouvre la notion et de ce qu'elle tend à oblitérer, ainsi qu'une réflexion sur les redéfinitions, sans doute fort différentes d'une discipline à l'autre, des contenus prescrits, enseignés, évalués ;

– dans le dialogue avec des approches pédagogiques qui, légitimement, favorisent la transversalité des objets d'enseignement et d'apprentissage, les didactiques se doivent d'interroger la disciplinarité de ces derniers.

PRINCIPES DU COLLOQUE

Il faut préciser que *discipline* désigne ici un mode d'organisation, à des fins d'enseignement et d'apprentissage, de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... Le mot est donc à entendre de manière ouverte :

– si l'on parle de l'école, *discipline* peut avoir le sens de *matière* scolaire ou de *sous-matière* au sein d'une même matière scolaire ;

– mais *discipline* ne renvoie pas à la seule discipline *scolaire* et l'approche de la question peut traiter de l'école ou d'autres lieux d'enseignement et d'apprentissage (formation d'adultes, milieux professionnels, famille, académies d'arts, fédérations sportives...).

En tout état de cause, il va de soi qu'il convient de ne pas naturaliser les notions : une *discipline* ou une *matière* sont des constructions sociales, mouvantes, sujettes à discussion et à redéfinition, susceptibles d'interrogations théoriques, notamment au sein des didactiques. Et on évitera surtout de poser comme évident l'usage institutionnel de ces termes : ainsi, tout lieu d'enseignement ou d'apprentissage (préscolaire, professionnel, familial...), même s'il n'est pas institutionnellement organisé en *disciplines*, rencontre inévitablement, pour des didacticiens, la question des disciplines et mérite donc d'être un lieu d'investigation théorique dans le cadre de ce colloque. Ce dernier sera aussi le lieu de confrontations des concepts que recouvrent ces termes selon les cadres théoriques de chacune d'elles.

La didactique comparée est un projet récent, qui demande à être précisé par des confrontations théoriques aussi fines que possible. Après le premier colloque de l'ARCD à Genève en janvier 2009, qui se voulait ouvert pour faire le point sur ce champ de recherches émergent, ce deuxième colloque envisage un type de comparaison particulier, portant sur la spécification des contenus selon les disciplines (aux divers sens rappelés ci-dessus) : cela nécessite une comparaison entre disciplines ou entre didactiques et exclut, par exemple, une comparaison, dans une même discipline, entre contextes institutionnels (sauf dans les symposiums, selon des modalités définies ci-dessous). Cette limitation a pour objectif de contribuer au projet de didactique comparée en suscitant le dialogue entre les didactiques, pour donner toute sa spécificité et toute sa pertinence au colloque de l'ARCD par rapport aux colloques concernant chacune des didactiques.

Il est en revanche dans la logique du colloque d'envisager des comparaisons entre disciplines au sein d'une même matière scolaire selon les découpages divers qu'en proposent

les didactiques (par exemple : orthographe et littérature ; écrit et oral ; géométrie et analyse ; histoire et géographie ; cirque et sports collectifs...). De même, il est possible d'envisager une comparaison (particulièrement internationale) des façons dont des systèmes d'enseignement différents produisent des configurations disciplinaires et une distribution ou une organisation des contenus qui soient proches ou divergentes (une réflexion pouvant, à cet égard, être menée sur les différences ou les convergences entre didactique comparée et éducation comparée).

PREMIER AXE : LES CATÉGORIES DE CONTENUS ET LEUR MODE D'ORGANISATION SELON LES DISCIPLINES

La question de cet axe est de savoir comment les disciplines et les didactiques spécifient les modes de catégorisation et d'organisation des contenus disciplinaires. Les débats sur la construction des contenus à enseigner et enseignés ont été une source considérable de réflexions sur la nature des contenus en jeu dans une situation d'enseignement et d'apprentissage et sur leur origine. Mais ces réflexions étaient précisément guidées par les enjeux propres à chaque didactique, par spécifications successives plus que par comparaison.

La question peut être envisagée à trois niveaux d'analyse :

– quels sont les catégorisations et les modes d'organisation des contenus que proposent les didactiques dans leurs élaborations théoriques destinées à décrire les contenus disciplinaires ? Quelles sont les influences de chacune des disciplines scolaires et des didactiques correspondantes sur ces choix théoriques ? Pour prendre quelques exemples : la distinction entre savoirs disciplinaires, paradisciplinaires, protodisciplinaires est-elle influencée par la discipline « mathématiques » ? L'approche curriculaire d'un certain nombre de didacticiens de la technologie est-elle influencée par l'histoire et le statut de la discipline « technologie » ? Quelles disciplines trouvent pertinentes la distinction implicite/explicite ? Plus généralement, comment se sont constituées, dans les didactiques, les différents contenus identifiés et les relations qu'ils entretiennent entre eux : attitudes, compétences, comportement, connaissances, pratiques, rapports à, savoirs, valeurs, etc. ?

– dans les disciplines scolaires, quels sont les contenus qui sont identifiés par les programmes, les manuels, les écrits des enseignants ? Comment sont-ils organisés et catégorisés selon les disciplines ? Par exemple, l'organisation chronologique des contenus, qui a quelque sens en histoire, en a-t-elle en biologie ? Une organisation thématique, envisageable en français, peut-elle l'être en mathématiques ?

– quels sont les modèles théoriques de construction des contenus élaborés par chaque didactique ? Quelles sont, pour chacun de ces modèles, les références ou les influences (explicites ou implicites) qui déterminent (au moins en partie) la construction des contenus ? Quelle est la part, dans les descriptions des contenus (et de leurs catégorisations) selon les didactiques, des disciplines universitaires, des disciplines de recherche, des champs professionnels, des pratiques sociales, etc. ? Par ailleurs, toutes les didactiques portent-elles la même attention à la construction des contenus disciplinaires, à leurs conditions d'émergence, à leur légitimité ?

Deux grandes questions se posent donc sur cet axe, transversales aux trois niveaux d'analyse proposés ci-dessus :

– d'une part il s'agit d'interroger les catégories de contenus identifiées dans les écrits concernant les disciplines, que ces catégories soient théoriques ou issues des pratiques didactiques, et les liens que ces catégories tissent ou non entre elles (par exemple : quel lien telle discipline établit entre savoirs et valeurs, que telle autre discipline n'envisage pas ;

comment se constitue la progression des contenus, dans le cadre d'une séquence d'enseignement ou dans un curriculum...);

– d'autre part se pose la question de la catégorisation des contenus dans la constitution même des disciplines (par exemple : à quelles conditions la littérature en français ou le cirque en EPS sont-ils appréhendés en termes de contenus disciplinaires ou comme disciplines à part entière ?)

DEUXIÈME AXE : LES MANIÈRES DONT LES CONTENUS SPÉCIFIENT L'ENSEIGNEMENT ET LES APPRENTISSAGES

Cet axe envisage de traiter la manière dont les contenus disciplinaires spécifient les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. C'est une manière d'interroger le rapport entre les contraintes résultant de la forme scolaire et les effets des contenus dans la construction de l'enseignement et de l'apprentissage.

Il s'agit ici de s'intéresser aux pratiques effectives et de décrire l'influence que peuvent avoir sur elles les contenus disciplinaires :

– comment ces derniers influencent-ils l'activité d'enseignement, les gestes professionnels, voire le métier d'enseignant ?

– comment les apprentissages sont-ils envisagés ou réalisés selon tels ou tels contenus disciplinaires ?

– au confluent de l'enseignement et de l'apprentissage, comment les contenus disciplinaires rendent-ils nécessaires ou non telle modalité d'évaluation des performances et des apprentissages des élèves ?

– comment les contenus disciplinaires spécifient-ils l'action conjointe de l'enseignant et des élèves dans un système ou une situation didactique ?

Pour exemplifier les questions posées ci-dessus, il peut être pertinent de développer une réflexion sur les différences que l'on peut observer quand les contenus concernent la géométrie ou l'art cinématographique, l'orthographe ou la citoyenneté, un repérage historique ou une pratique professionnelle...

Les questions posées dans cet axe peuvent donner lieu à des comparaisons de recherches déjà effectuées, avec une interrogation du rôle des contenus disciplinaires dans les différences observées, ou à des recherches nouvelles (observation d'activités d'enseignement, d'apprentissages, de production d'enseignants et d'élèves...) destinées à éclairer, à la lumière du questionnement théorique proposé ici, le rôle des contenus disciplinaires dans la spécification des pratiques d'enseignants de disciplines différentes ou d'un même enseignant selon les disciplines.

On peut envisager, sur cet axe, deux manières de traiter la question :

– soit l'on procède à une comparaison entre disciplines telles qu'elles sont délimitées (par diverses instances, à préciser : instructions officielles, manuels, didactiques...) et la question est de savoir comment les pratiques observées par les didacticiens dans ces disciplines sont spécifiées par les contenus ;

– soit l'on part d'une comparaison entre didactiques, pour interroger la part des contenus disciplinaires dans la construction des cadres théoriques et méthodologiques de chaque didactique.

TROISIÈME AXE : LES MODES DE CIRCULATION DES CONTENUS ENTRE LES DISCIPLINES

Ce dernier axe interroge la manière dont les contenus circulent d'une discipline à l'autre. Il s'agit d'interroger comment les disciplines s'influencent au niveau des contenus

disciplinaires ou des méthodes de traitement (d'enseignement, d'évaluation, d'apprentissage...) de ces contenus. C'est une manière particulière de poser la question de la transdisciplinarité, par la transversalité des contenus ou des pratiques (langagières notamment), et par la porosité des disciplines ou systèmes disciplinaires.

Cette question peut être traitée à deux niveaux :

– au niveau des disciplines instituées (par les didactiques ou par d'autres instances sociales) : par exemple, une approche historique peut montrer comment tel contenu, spécifique à telle discipline à une époque, a été intégré à une autre discipline ; une comparaison des programmes ou des pratiques des enseignants peut faire apparaître comment des contenus identiques (ou posés comme tels par une instance sociale) sont traités différemment, voire changent de nature, selon les disciplines ; ou comment tel contenu d'une discipline influe sur l'enseignement ou les apprentissages d'un autre contenu dans une autre discipline ; ou encore comment l'organisation curriculaire des contenus dans telle discipline est influencée par celle d'une autre discipline, etc.

– au niveau des pratiques transversales instituées (non référées spécifiquement à une discipline donnée), quelle est l'influence des disciplines sur la pratique effective d'enseignement et sur les apprentissages effectués ? La question peut se poser pour l'enseignement préscolaire, non constitué en disciplines, mais dont certains apprentissages peuvent être décrits comme disciplinaires. Elle concerne aussi les projets transversaux, non seulement pour identifier, dans ces projets, les contenus disciplinaires identifiables, mais aussi la différence de traitement de contenus disciplinaires quand ils sont envisagés dans un cadre a priori non disciplinaire. Elle concerne encore la circulation des contenus entre disciplines en fonction de la manière dont se structurent et se définissent les disciplines.

SOUMISSION DES PROPOSITIONS ET ECHEANCIER

Les contributions porteront sur des recherches appuyées sur des données empiriques solides, constituées de corpus issus soit des discours didactiques, soit des discours institutionnels, soit des pratiques observées. Une approche historique est possible également sur tous les axes pour montrer l'évolution, selon les disciplines, des catégorisations et des modes d'organisation des contenus, mais aussi les différences, selon les disciplines, entre une relative permanence ou un changement régulier des contenus ou encore la manière dont les contenus apparaissent ou disparaissent dans les disciplines.

La plupart des communications se feront en ateliers. Chaque communication durera 20 minutes et sera suivie de 10 minutes de discussion. Le comité scientifique examinera également les propositions de communication affichées (posters).

Des symposiums sont envisagés pour permettre un dialogue entre comparatistes et tenir les principes du colloque définis ci-dessus sans pour autant exclure des comparaisons entre des contextes institutionnels différents dans une même discipline : une telle comparaison « interne » aura sa place si l'organisation du symposium permet, par la comparaison entre au moins trois didactiques, de confronter diverses comparaisons « internes ». Les symposiums doivent prévoir un discutant qui posera, lors de la proposition du symposium, une problématique de départ et confrontera, lors du colloque, les approches comparatistes différentes des communications.

Étape 1 : 30 mars 2010 ; soumission des propositions (3000 signes) ; 31 mai 2010 : retour des expertises.

Étape 2 : 31 août 2010 : envoi d'un résumé (10000 signes) de la communication (mis en ligne sur le site). L'envoi de ce résumé est obligatoire pour l'organisation des ateliers et la prise en compte de la communication dans le CD-Rom du colloque.

Étape 3 : 15 novembre : envoi d'un texte long (30 à 35000 signes), pour l'édition du CD-Rom. **NB** : ce CD aura le statut « d'actes du colloque sur CD-Rom » (pouvant être institutionnellement comptabilisé). Passé ce délai, plus aucun texte ne pourra figurer sur ce CD-Rom.

Étape 4 : fin février 2011 : envoi d'un texte révisé pour les communications pressenties en vue de la publication d'un ouvrage.

Contacts : edith.delamarre@univ-lille3.fr, <http://python.bretagne.iufm.fr/arcld/>

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Teresa ASSUDE (Université de Provence – IUFM, UMR ADEF, France)
François AUDIGIER (Université de Genève, Suisse)
Barbara BADER (Université Laval, CRIRES, Québec, Canada)
Jean-Paul BERNIE (Universités Bordeaux IV – IUFM, II-Laces-DAESL, France)
Théodora CAVOURA (Université nationale et Kapodistrian d'Athènes, Grèce)
Jean-Pierre CUQ (Université de Nice, UMR ADEF, France)
Bertrand DAUNAY (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France),
Isabelle DELCAMBRE (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Christiane DONAHUE (Dartmouth Collège, NH, États-Unis)
Jean Louis DUFAYS (Université de Louvain, Belgique)
Dominique LAHANIER-REUTER (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Joël LEBEAUME (Université Descartes, Paris 5, EDA, France)
Francia LEUTENEGGER (Université de Genève, Suisse)
Florence LIGOZAT (Université de Genève, Suisse)
Régis MALET (Université Lille 3, Proféor-CIREL, France)
Alain MERCIER (Université de Provence - UMR ADEF, France)
Maria Isabel ORELLANA (Université Diego Portales Santiago, Chili)
Christian ORANGE (Université de Nantes, CREN, France)
Anne Catherine OUDART (Université Lille 1, Trigone-CIREL, France)
Dominique PORTANTE (Université du Luxembourg)
Yves REUTER (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
René RICKENMANN (Université de Genève, Suisse)
Gérard SENSEVY (Université de Bretagne – IUFM, CREAD, France)
Antoine THEPAUT (Université d'Artois – IUFM, Théodile-CIREL, France)
Nicole TUTIAUX-GUILLON (Université d'Artois – IUFM, Théodile-CIREL, France)
Laurent VEILLARD (Université de Lyon II, UMR ICAR, France)

COMITÉ D'ORGANISATION

Jean-Paul BERNIE (Universités Bordeaux IV – IUFM, II-Laces-DAESL, France)
Liliane BOULANGER (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Catherine BOYER (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Lucile CADET (Université d'Artois – IUFM, Théodile-CIREL, France)
Fabienne CALAME GIPPET (Université d'Artois – IUFM, Théodile-CIREL, France)
Cora COHEN-AZRIA (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Sylvie CONDETTE (Université d'Artois – IUFM, Profeor-CIREL, France)
Albine DELANNOY-COURDENT (I.F.P., Théodile-CIREL, France)
Bertrand DAUNAY (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Isabelle DELCAMBRE (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Nathalie DENIZOT (Théodile-CIREL, France)
Ana DIAS (Université d'Artois – IUFM, Théodile-CIREL, France)
Christiane DONAHUE (Dartmouth Collège, NH, États-Unis)
Aurélié DUPRE (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Diane ESCORCIA (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Martine FIALIP BARATTE (Université d'Artois – IUFM, Théodile-CIREL, France)
Cédric FLUCKIGER (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Dominique FOREST (Université Brest, CREAD, France)
Marie Paule HAMEZ (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Rouba HASSAN (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Dominique LAHANIER-REUTER (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Brigitte LEPEZ (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Francia LEUTENEGGER (Université de Genève, Suisse)
Michaël MARKEY (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Anne Catherine OUDART (Université Lille 1, Trigone-CIREL, France)
Yves REUTER (Université Lille 3, Théodile-CIREL, France)
Antoine THEPAUT (Université d'Artois – IUFM, Théodile-CIREL, France)
Nicole TUTIAUX GUILLON (Université d'Artois – IUFM, Théodile-CIREL, France)
Abdelkarim ZAÏD (Université d'Artois – IUFM, Théodile-CIREL, France)