

www.babylonia.ch

Gianni Ghisla, Luca Bausch, Elena Boldrini

Didactique par situations ***dans l'enseignement des langues (secondes)***

Plaidoyer pour une conception intégrée des connaissances, des capacités et de la réflexion¹

(Texte publié en version originale allemande dans *Babylonia* 2/2013, p. 48-57)

1. La médiation entre les didactiques disciplinaires

Un des principaux défis de la didactique, selon la synthèse de Bernard Schneuwly (2013: 29), consiste aujourd'hui à dépasser le "fractionnement" des didactiques disciplinaires grâce à un "travail conceptuel ample". Ce programme, présenté lors d'un colloque sur la didactique des disciplines à Zürich le 23 janvier 2013, n'est pas seulement pertinent pour les milieux académiques de la recherche et de la formation (des enseignants avant tout) mais concerne également un pan important de la pratique de l'enseignement, et en particulier des langues secondes.

À ce propos, quelques précisions sont indispensables. L'utilisation de la notion de "dépassement" ne signifie en aucun cas une éventuelle dissolution des didactiques disciplinaires ou sectorielles, mais plutôt une "consolidation du champ de la didactique", tel que défini par Schneuwly, consolidation qui devra être mise en oeuvre sur la base de la tension entre une "didactique au singulier" et des "didactiques au pluriel" (*Ibid.*: 28). Il faut donc se demander quel est l'élément unifiant les différentes didactiques, et en quoi consiste leur dénominateur commun, source d'une identité partagée?

Les nombreuses définitions de la didactique (cf. Heitzmann, 2013) sont le reflet de conditions culturelles, historiques et sociales spécifiques. Il n'est pas difficile d'identifier différentes traditions didactiques, comme notamment les traditions allemande, française ou anglaise qui, de par leur spécificité, peuvent être des sources fécondes pour la recherche de réponses à notre question. En particulier, la tradition allemande de la *didactique générale* témoigne d'un discours à caractère transversal, qui est apparu bien avant les didactiques disciplinaires modernes et qui permet d'affronter les questions du *quoi* et du *comment* de l'enseignement, questions qui remontent au moins, historiquement, à la *Didactica magna* de Jan Amos Comenius. En réalité, Comenius peut être considéré comme le père des didactiques disciplinaires qui se sont profilées de manière nette à partir des années '70 du siècle dernier. Parmi celles-ci se distingue la didactique des langues étrangères – ou langues secondes – qui a connu, grâce à un marché particulièrement ouvert et à sa capacité de prendre le coche de la technologie (il suffit de penser à l'émergence des laboratoires de langue à cette époque) un développement particulièrement rapide et consistant.

Il subsiste aujourd'hui un large consensus autour du principe selon lequel l'enseignement et l'apprentissage ne sont plus pensables sans les didactiques disciplinaires et sectorielles, tant parce que

¹ Cette contribution est le résultat de plusieurs années de travail dans l'élaboration de cursus de formation de diverses disciplines ainsi que dans la formation didactique pour les enseignants, en particulier dans la formation professionnelle. Le cadre didactique est ici mis en place pour l'enseignement des langues étrangères, mais il a également une valeur générale. Nos remerciements vont à tous les collègues enseignants qui se sont impliqués dans les expériences et les discussions, et en particulier à Monica Lupi.

celles-ci sont les garantes d'un enseignement qui soit à même de recourir à un savoir disciplinaire structuré et systématique que parce qu'elles contribuent à l'identité professionnelle des enseignants, désormais contraints de se défendre face à d'inquiétants signes de désagrégation, dus notamment aux différentes formes de *coaching* qui font fureur actuellement.

2. Connaissance, capacité, réflexion: le cercle vertueux de la didactique

Au cours des dernières décennies, la didactique des langues étrangères a fourni d'importants efforts pour se libérer d'une instruction fondée sur l'acquisition des notions grammaticales, de lexique et, aux niveaux secondaires et supérieurs, sur une introduction à la littérature, de façon à pouvoir s'ouvrir à un enseignement et un apprentissage centrés sur des capacités de plus en plus proches des exigences réelles de la communication de tous les jours. Dans ce processus, on entrevoit bien les efforts didactiques pour résoudre le problème du rapport entre la théorie et la pratique, grâce à un enseignement établissant des liens significatifs entre la connaissance (savoirs) et les capacités (savoir-faire) et, en conséquence, une relation étroite avec l'agir communicationnel. Sur ce front, aidée par sa nature, la didactique des langues étrangères a su faire figure de pionnière, en proposant un travail didactique orienté vers des situations de communication quotidiennes et se traduisant par exemple par l'élaboration de jeux de rôles et de simulations, ou encore de l'apprentissage par projets ou la création de scénarios de communication.

Cette logique de l'agir communicationnel caractérise également de nouveaux projets pour l'apprentissage des langues en dehors du contexte scolaire habituel: nous citerons comme exemple significatif le projet *fide* de soutien à la formation linguistique des migrants, en cours de réalisation en Suisse, dont l'approche de l'*apprentissage par scénarios* a fait l'objet d'une description approfondie dans le dernier numéro de *Babylonia* (1/2013). Le projet *fide* a pour but d'exercer les connaissances et les compétences linguistiques en lien avec des situations de la vie quotidienne significatives et récurrentes, de façon à répondre aux exigences des migrants et du contexte socio-culturel dans lequel ils doivent se construire une nouvelle vie.

Grâce à l'élaboration de *scénarios didactiques*, l'enseignement est motivé par et inspiré de la pratique, soit le contexte d'utilisation des compétences. Les exemples suivants montrent des situations vécues au quotidien, au travail ou ailleurs, transposables en scénarios didactiques: "Changer son permis de conduire étranger en un permis suisse"; "Aller chercher son enfant au jardin d'enfants", "Livrer et installer un appareil technique chez un client", "Faire une réparation chez un client".²

Les situations de vie réalistes, en plus de donner du sens à l'apprentissage du point de vue de l'apprenant permettent également d'aborder les activités didactiques de manière réflexive et créative grâce à l'apport des étudiants, dont les parcours et les expériences sont une source riche de (pré)connaissances et de (pré)capacités linguistiques: les mots vus ou entendus, les formulations et les expressions dans la langue-cible ou dans d'autres langues, les métaconnaissances de leurs langues maternelles, etc., constituent un patrimoine précieux, même si une acquisition spontanée et intuitive peut parfois impliquer que ces connaissances soient rudimentaires ou formellement incorrectes. Ce bagage de pré-connaissances doit être activé et, en le faisant émerger de son statut implicite, élaboré de façon à pouvoir prendre un caractère explicite et systématique; et il doit, de cette manière, aider à construire un pont entre le monde de la didactique et le monde professionnel de l'utilisation des savoirs. En d'autres termes: lorsque les situations de la vie quotidienne peuvent être transformées en situations didactiques, elles constituent une base essentielle – même si ce n'est évidemment pas la seule – pour un apprentissage construit comme processus intégré et composite dans lequel convergent l'élaboration de l'expérience "brute" et l'*input* de savoirs disciplinaires déjà disponibles. Dans d'autres situations, nouvelles ou différentes, il sera ensuite relativement facile pour l'étudiant de rappeler et d'activer ce qui a été appris.

² Pour de plus amples informations sur ces scénarios, voir les contributions de Margrit Hagenow et Gé Stoks dans *Babylonia* 1/2013. Les scénarios didactiques ont été élaborés pour des domaines importants de la vie quotidienne, tels que les enfants, la recherche d'emploi, les transports et les déplacements, etc. Tout le matériel est disponible sur le portail *fide* (www.fide-info.ch).

De cette manière se crée un cercle, que nous appelons *cercle didactique*, et que nous voulons considérer comme *vertueux*, car il peut intégrer de façon sensée et productive la théorie et la pratique. La classe est le lieu idéal pour concrétiser le *cercle vertueux de la didactique*³, mais n'importe quel contexte officiellement dédié à l'apprentissage peut s'y prêter. Il a deux faces: une face interne et une externe (cf. Fig 1). Sur la face externe, deux entrées assurent l'accès à l'activité didactique de l'*expérience* provenant de situation vécues (SV 1), ainsi que du savoir (disciplinaire), tandis que la sortie ramène aux situations de vie (SV2-n).

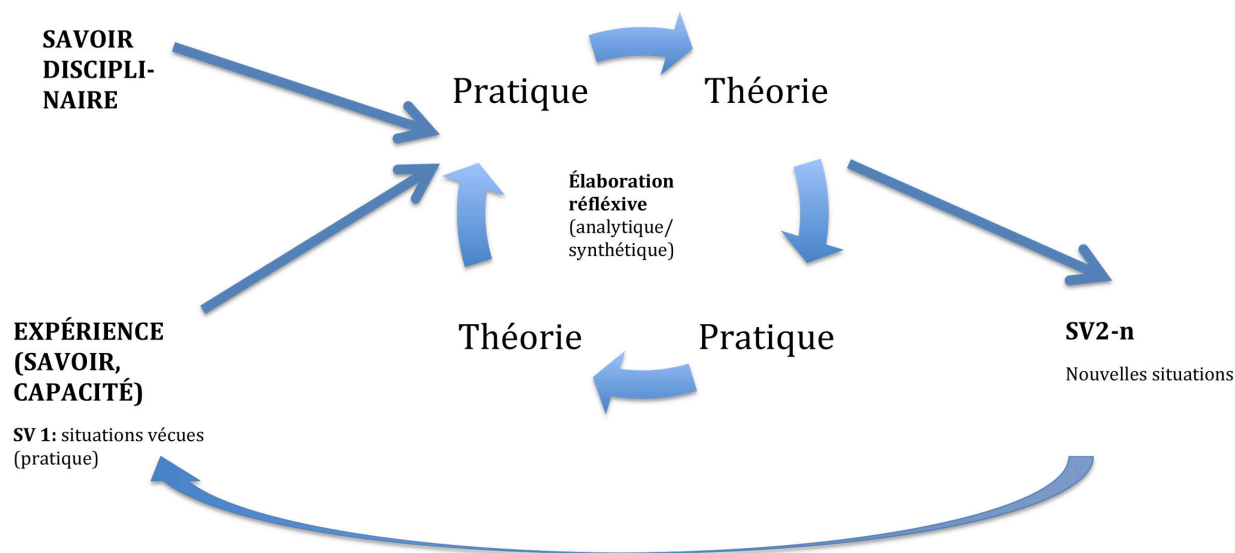


Fig. 1: Le cercle vertueux de la didactique

3. La double transposition didactique

Ce qui a été exposé jusqu'ici, en faisant référence directement ou indirectement à une didactique des langues étrangères basée sur les exigences d'une approche actionnelle, a mis en évidence une relation dialectique étroite entre connaissance et capacités, entre théorie et pratique, entre contexte d'utilisation de la langue au quotidien et contexte d'apprentissage en milieu scolaire. D'un point de vue didactique et de l'apprentissage, cette dialectique se concrétise au sein d'un processus d'*élaboration analytique et synthétique* grâce auquel les connaissances et les capacités implicites déjà disponibles convergent avec le savoir disciplinaire, donnant lieu à une véritable synthèse de l'apprentissage. Nous définissons ce processus comme relevant de l'*élaboration réflexive*⁴. Cette dernière, qui convoque fondamentalement tous les processus d'enseignement et d'apprentissage, se révèle complexe – ou du moins plus complexe que la représentation que nous en faisons dans la figure 3 (*infra*). C'est dans l'élaboration réflexive qu'apparaît une question fondamentale et bien connue de la didactique moderne: celle de la *transposition*, qui a donné lieu à d'intenses discussions, surtout dans la tradition française (Chevallard, 1991). Dans sa

³ Le cercle vertueux de la didactique tel que nous le présentons ici doit être considéré dans le cadre de la didactique uniquement, et non pas comme un cercle de l'apprentissage, notamment pour le différencier du cercle de l'apprentissage de Kolb (1984).

⁴ Plusieurs auteurs fournissent les bases théoriques pour cette conception de l'apprentissage et de la didactique. Nous renvoyons notamment aux auteurs suivants: Gilbert Ryle (1949), qui a donné une impulsion décisive pour clarifier la distinction entre *savoirs déclaratifs (knowing that)* et *savoirs procéduraux (knowing how)*; Michel Polanyi (1966), auquel on doit la distinction essentielle entre *savoirs implicites* et *savoirs explicites*; Georg Hans Neuweg (2000, 2001), qui a développé les concepts de Polanyi pour l'apprentissage et la didactique; Donald Schön (1987) dont le concept de *professionnel réflexif* est désormais connu de tous; David Kolb (1984), qui a repris de manière systématique la notion d'expérience, et I. Nonaka & H. Takeuchi (1995) à qui l'on doit la discussion des processus menant au savoir dans les processus de production.

forme originelle, la transposition affronte le problème du passage d'un *savoir savant*, soit d'un savoir organisé de façon systématique dans les disciplines scientifiques – par exemple dans les mathématiques ou l'histoire –, au *savoir à enseigner* et au *savoir enseigné*. Étroitement liée, la discussion sur les *situations didactiques*⁵ constitue un véritable point névralgique de la transposition. Nous pouvons concevoir le savoir savant⁶ comme un important invité dans la classe, où il se présente sous la forme de la didactique disciplinaire. Nous sommes aujourd'hui conscients que la porte de la salle de classe, comme l'affirme Schneuwly (*Ibid.*: 22), doit rester ouverte à un second invité, le savoir (et les capacités) provenant de l'expérience.

Ce postulat n'est certes pas nouveau. Il fait partie depuis longtemps des grandes aspirations de la didactique et des pédagogues. Et si nous nous référons ici, dans les limites du possible, à une *auctoritas* pédagogique, c'est parce qu'elle nous permet de discuter explicitement le concept de *situation*. C'est en effet John Dewey qui a attribué aux "situations de vie" et à l'expérience qui en découle une importance centrale en tant que catégorie pédagogique-didactique. Dans son ouvrage "Démocratie et éducation", Dewey affronte d'abord la relation indissoluble entre expérience et pensée, lorsque cette dernière se déploie dans des situations qui "sont en train de se dérouler et sont incomplètes" et qui "sont incertaines ou douteuses ou problématiques" (Dewey 1954/1916: 146 et suivantes, traduction libre). Il insiste ensuite sur la "nécessité d'une situation réellement empirique comme phase initiale de la pensée" (*ibid.*:157) qui peut se réaliser en n'enseignant pas simplement "avec des mots" mais en se référant "[aux] types de situations qui se présentent en dehors de l'école" (*ibid.*:158). Ainsi, pour Dewey

"un examen attentif des méthodes qui ont un succès récurrent dans l'éducation formelle ou arithmétique (...) ou des langues étrangères nous montrera que leur efficacité dépend du fait qu'elles se réfèrent aux types de situations qui provoquent la réflexion en dehors de l'école, dans la vie ordinaire." (*ibid.*)

On pourrait se demander, à ce point, si tout n'a pas déjà été dit et si il n'y a, finalement, rien de nouveau "sous le soleil de la didactique". Bien au contraire. Et c'est justement parce que le défi d'aujourd'hui consiste à introduire les deux invités en classe et à faire en sorte qu'ils s'y trouvent bien, donnant ainsi du sens à leur co-présence⁶. Au-delà de la métaphore, nous nous trouvons face à une question de fonctionnalité didactique, à savoir la réalisation d'une transposition didactique double et intégrée grâce à laquelle le savoir disciplinaire et le savoir provenant de l'expérience sont mis en condition de pouvoir converger dans le *cercle vertueux de la didactique*. Nous voulons donc un enseignement qui soit d'une part inspiré et motivé par les situations de vie et d'autre part nourri du savoir construit dans les disciplines. L'*art de la didactique*, au singulier, consiste donc justement à concevoir les conditions pour une confluence du savoir systématique et codifié des disciplines et du savoir spontané provenant de l'expérience en un parcours de formation productif et constructif. L'*art des didactiques*, au pluriel, réside dans la configuration concrète de ce parcours de convergence formative des différents savoirs spécifiques dans les langues, les mathématiques, l'histoire, etc. Dans le contexte de la formation professionnelle, les savoirs spécifiques doivent être définis et déclinés en fonction des exigences et des situations particulières de chaque profession ou des différents secteurs professionnels.

4. Situations de vie – situations didactiques

La distinction entre une *situation de vie authentique* et une *situation didactique* doit être éclairée⁷, car les

⁵ Voir le no 139/199-2 de la revue *Éducation permanente*, consacrée au thème "Apprendre des situations", ainsi que G. Brousseau qui a développé une "théorie des situations didactiques".

⁶ La métaphore pourrait être développée dans la mesure où les deux invités – parents de l'empirisme et du rationalisme selon le discours philosophique – mènent depuis longtemps une existence en partie conflictuelle. En ce qui nous concerne, nous préférons, comme Emmanuel Kant, recourir à la faculté de juger et, d'un point de vue didactique, opter pour une conciliation critique, en particulier dans la perspective de l'utilité du "conflit cognitif".

⁷ Nous pouvons définir la notion de situation comme une unité (entité) spatio-temporelle structurée au sein de laquelle une ou plusieurs personnes accomplissent des *actions* ciblées inscrites dans des activités (pratiques, *Tätigkeiten*) plus larges et qui en assurent le sens. Une *situation* est soumise à des *conditions* objectives (matérielles et sociales) et subjectives ainsi qu'à des *règles*. Sa structure est donc déterminée au moins par les éléments suivants: les acteurs (sujets agissant), les conditions liées au contexte (objectives, subjectives), les normes, les actions (pour une discussion approfondie, voir Ghisla, 2009).

différences sont moins évidentes et plus fluides qu'il ne semble à première vue. Considérons simplement le fait que les situations didactiques elles aussi sont vécues de façon tout à fait authentique. La distinction se base sur l'objectif, qui, dans les situations de vie, n'est pas l'apprentissage, mais la réalisation d'un résultat bien précis. Pour exemplifier notre propos, nous évoquons deux situations de vie en contextes différents: l'apprenti de commerce de Lugano commande auprès d'un fournisseur de Zürich, en allemand, des marchandises pour compléter le stock de son entreprise. Dans le contexte didactique, cette situation sera simulée, mise en scène, sans qu'elle ait des implications autres que relatives à l'apprentissage. Quelque chose de comparable advient au touriste de Bâle qui veut commander une pizza et une bière à Locarno.

Lorsque, dans une situation didactique, on met en scène une situation de vie authentique, la référence à cette dernière peut être *directe* ou *indirecte*. Il s'agit d'une différence importante du point de vue didactique. En effet, une référence *directe* signifie que l'étudiant a vécu et expérimenté la situation de vie et qu'il est capable de s'en faire une représentation appropriée. Une référence *indirecte* signifie qu'aucun des étudiants présents n'a été acteur d'une telle situation et, pour cette raison, il est nécessaire de recourir à une représentation médiée par des supports, comme la narration par des tiers, des photographies, des vidéos, etc. Les avantages didactiques de l'expérience *directe*, vécue personnellement, sont bien connus; toutefois, chaque enseignant sait à quel point les deux formes de représentation didactique, *directe* et *indirecte*, peuvent être déterminantes pour l'apprentissage.

Sur la base de ce qui vient d'être dit, nous pouvons postuler que l'apprentissage survient autant de manière spontanée dans des contextes de vie normaux que de manière intentionnelle dans des contextes scolaires construits dans ce but (cf. Fig. 2). La *didactique par situations* (DpS) postule que dans les contextes scolaires on se réfère, autant que possible, de façon *directe* ou *indirecte*, aux situations de vie. De cette manière, la DpS maintient un caractère général et transversal et reste au singulier. En même temps, elle a toutefois la prétention de conférer du sens et de l'identité aux didactiques disciplinaires spécifiques et, pour que ceci soit réalisable, elle doit être caractérisée par un haut degré de flexibilité, laissant aux didactiques disciplinaires un pouvoir discrétionnaire et un espace de manœuvre.

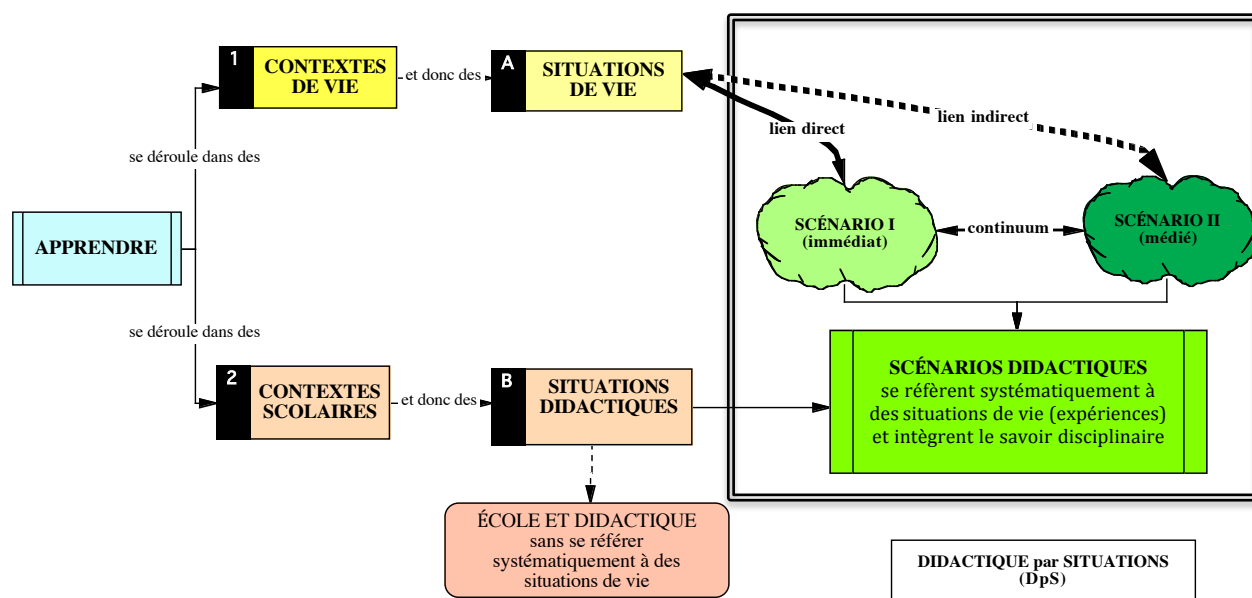


Fig. 2: L'apprentissage dans une *didactique par situations*

L'utilisation didactique des expériences provenant des situations de vie – professionnelles ou non – représente un réel défi, surtout si l'on prétend intégrer de façon productive le savoir spontané provenant de la pratique et le savoir disciplinaire: les risques de banalisation sont bel et bien présents. Pour cette raison, il est important de distinguer trois moments (ou phases) principaux d'une DpS: 1. *la préparation*, 2.

l'élaboration analytique et 3. *l'élaboration synthétique* (cf. Fig. 3), trois moments qui, mis en relation avec l'actualisation concrète, soulèvent des questions didactiques importantes. Ci-dessous, nous voulons en traiter brièvement deux:

1. Comment délimiter raisonnablement les situations de vie et comment les amener en classe?

Un aspect important de la préparation concerne l'identification, la définition et le choix des situations de vie significatives. Notre vécu quotidien contient une multitude de situations. Loin d'être organisées, ces situations se superposent, se mêlent ou encore s'opposent, rendant ainsi la tâche difficile à qui veut les décrire à des fins didactiques. Si, par exemple, nous allons manger au restaurant, l'action de *commander une pizza* se déroule parallèlement ou se superpose à l'action de *développer les liens avec ses amis*. Quelque chose de semblable se passe au bureau lorsqu'un entretien téléphonique pour commander de la marchandise et la collaboration avec les collègues se déroulent en parallèle. Toutefois, ces deux situations n'excluent pas une délimitation, plus facile à effectuer dans le contexte professionnel que dans le reste des situations quotidiennes. Il est important de se concentrer sur des situations *significatives, représentatives* et, le cas échéant, *exemplaires*.

Les plans de formation qui, au cours des dernières années, ont été réalisés sur la base de situations (cf. chapitre suivant) peuvent faciliter la tâche des enseignants, et offrent en outre un cadre de référence qui légitime une telle activité didactique, surtout dans le milieu de la formation professionnelle et dans le cadre de projets comme *fide*, cité plus haut. En l'absence de plans de formation de ce genre, l'enseignant peut sans autres identifier et décrire des situations appropriées puis les mettre en relation avec les objectifs ou les compétences requises dans les programmes en vigueur. Souvent, de telles occasions sont données aux enseignants, notamment lorsqu'ils sont invités à participer à l'élaboration des programmes des établissements. Pour illustrer une telle situation, nous renvoyons à l'exemple de deux collègues qui ont préparé un plan de formation pour l'enseignement de l'allemand et de l'anglais langues secondes dans une école supérieure spécialisée (cf. Cioldi & Franzini, suite au présent article).

Lorsqu'un ensemble de situations est disponible, la mise en place des scénarios didactiques – c'est-à-dire la partie plus créative et spécifiquement disciplinaire – peut commencer. De cette façon, on entre dans la seconde phase de la DpS (cf. figure 3) et on est confrontés à la question suivante: «comment transférer des situations de vie en situations didactiques» et comment réaliser la mise en scène? Plus concrètement: qui, comment et quand présenter une situation vécue dans le contexte d'enseignement? Les réponses peuvent évidemment être variées et dépendent de la discipline, des étudiants, du nombre d'heures dédiées à la matière/langue, etc. Un exemple concret exposant différentes phases d'élaboration est présenté dans l'encart didactique.

2. Comment procéder lors de l'élaboration analytique et synthétique des situations de vie?

Vraisemblablement, l'apprentissage survient surtout grâce à l'élaboration réflexive des savoirs disciplinaires et des pré-connaissances provenant de l'expérience. Dans notre schéma (cf. fig. 3), les phases 2 (présentation), 3 (structuration) et 4 (identification II) se superposent et se croisent. On débute avec une présentation d'une situation qui, une fois décrite de façon structurée, peut être analysée dans le but d'identifier les ressources nécessaires pour l'affronter de manière adaptée. La question à se poser est alors: dans cette situation, quelles ressources, et donc quelles connaissances, quelles capacités et quelles attitudes sont indispensables pour pouvoir agir de façon adéquate et avec succès?

Voyons un exemple concret: une étudiante faisant un stage dans une entreprise pharmaceutique est invitée par son enseignant d'anglais à présenter ses expériences vécues en relations avec les procédures de sécurité en laboratoire (cf. Cioldi & Franzini, situation 3.1). Elle enrichit son récit de documents et de quelques photographies, de façon à faciliter la perception ainsi que l'analyse faite en classe suite à la présentation – qui se concentre sur la description de l'activité, les objectifs, les acteurs, les conditions spécifiques, etc. Une fois cette structuration analytique opérée se pose la question fondamentale des ressources linguistiques nécessaires pour affronter la situation. Les résultats de ce travail sont confrontés aux objectifs du plan de formation (cf. Cioldi & Franzini)⁸.

⁸ Cette phase peut évidemment être réalisée de façon autonome par l'enseignant, qui vérifie ainsi le respect du programme.

En fonction de la situation, les phases 5 (mise en place) et 6 (consolidation) peuvent s'avérer les plus intenses et celles qui demandent le plus d'efforts, car elles doivent mener à bien le processus d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant devient décisif, et il pourra, en fonction des exigences, utiliser tous les registres didactiques dont il dispose et proposer des activités telles que des analyses de textes, des leçons de grammaire, des simulations, ou autres.

5. Plans de formation fondés sur des situations

Comment se présentent les plans de formation aujourd'hui? Facilitent-ils, ou du moins rendent-ils possible la réalisation d'une DpS en classe?

À partir des années '70, les programmes traditionnels qui décrivaient les contenus des matières enseignées ont été remplacés systématiquement par des cursus et des plans de formation fondés sur des «objectifs d'apprentissage», exposés sous forme de comportements observables. Ce changement de paradigme de la pédagogie et de la didactique, davantage dû à une nécessité de contrôle et de "rendre des comptes"⁹ qu'aux besoins d'une didactique sensée, reste dominant aujourd'hui encore. Toutefois, au cours des deux dernières décennies, l'attention portée au contexte d'application des savoirs a augmenté, donnant lieu dans le monde de la formation, à large échelle, à l'apparition des «compétences». De cette manière, on a tenté de concilier le besoin de contrôle social et administratif propre à la logique des objectifs d'apprentissage et l'opportunité et la volonté de rendre la formation plus proche des exigences de la pratique et des nécessités du marché – qualités qui caractérisent les compétences. Aussi banal que cela puisse sembler, le résultat de ce croisement est la formulation des compétences en objectifs observables de manière traditionnelle. C'est aussi le cas pour les langues étrangères, lorsque – avec le Cadre de référence européen et dans le but de favoriser la lisibilité et la reconnaissance internationale – les niveaux de référence sont décrits avec la formulation classique «can-do».

De manière générale, on peut néanmoins affirmer que le paradigme dominant, fondé sur des compétences et des objectifs, est relativement bien conciliable avec une DpS.

Dans la formation professionnelle aussi, les tendances décrites plus haut ont pris le dessus. Au cours des dix dernières années, suite à une large réforme, les anciens programmes (règlements professionnels) ont été transformés en un double outil, composé d'une ordonnance et du plan de formation qui en découle. Les dispositions du SEFRI (ex-OFFT) permettent toutefois d'implémenter les plans de formation non seulement selon la logique des objectifs mais également sur la base de situations¹⁰, à condition que les compétences requises soient décrites. En conséquence, de nombreux plans de formation et ordonnances ont pu être réalisés sur la base du modèle CoRe (Compétences-Ressources)¹¹, une approche pour le développement des cursus partant explicitement de l'analyse de situations de vie (professionnelles et autres) pour définir les ressources et les compétences nécessaires pour pouvoir les affronter¹². La disponibilité de plans de formation de ce genre permet à l'enseignant de recourir à un set de situations significatives et représentatives comme point de départ pour la mise en place de l'enseignement. Ceux qui ne disposent pas d'un plan de ce genre peuvent, comme nous l'avons

⁹ Ce «virage» est à mettre en relation étroite avec un changement radical de la gestion de l'école, vers un contrôle des résultats et l'«*accountability*»: on parle aujourd'hui d'une gestion basée sur l'*output*, en opposition avec une gestion basée sur l'*input*.

¹⁰ Voir le manuel pour le développement de la formation professionnelle initiale, SEFRI/OFFT, disponible sur: <http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01587/01595/01596/index.html?lang=de>

¹¹ Le modèle CoRe est exposé de façon synthétique dans le manuel cité ci-dessus, et exposé en détails dans l'article de Ghisla *et al.* (2008). Un portrait est également disponible sur: <http://idea-ti.ch/de/documenti-e-pubblicazioni/documenti-di-base/>

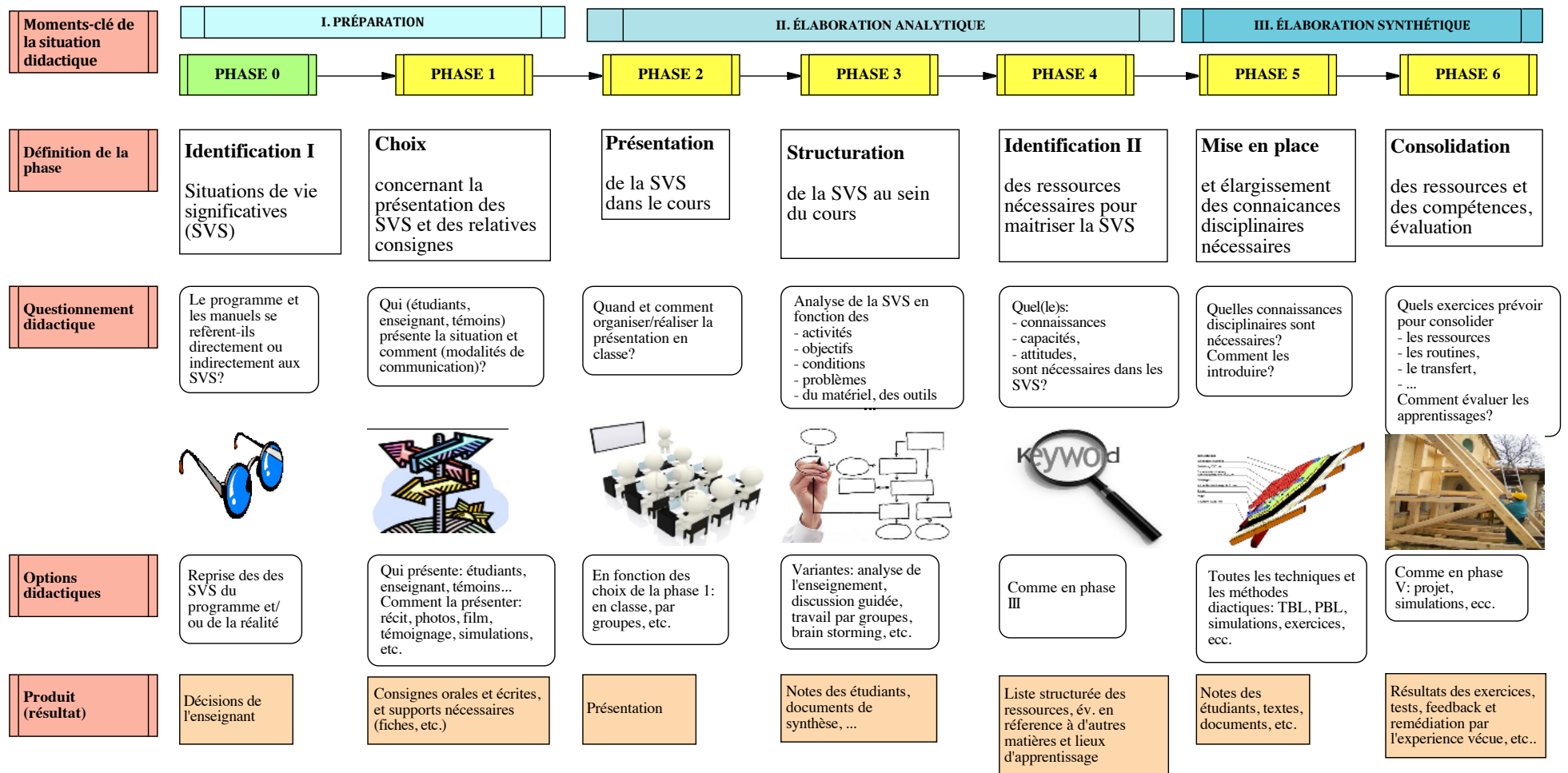
¹² De tels plans de formation ont été réalisés pour différentes professions, notamment dans le secteur socio-sanitaire, dans les professions MEM (industrie mécanique, des métaux et de l'électricité) et pour les assistants en pharmacie, ainsi que dans la formation professionnelle supérieure (toutes les ordonnances et les plans de formation y relatifs sont disponibles sur le site du SEFRI). Des matériaux didactiques basés sur les situations sont également en cours d'élaboration pour le calcul professionnel dans diverses professions (Kaiser, 2013).

vu, procéder par eux-mêmes à l'identification de situations pour ensuite, sans trop de difficultés, les mettre en relation avec les programmes traditionnels.

6. Les trois phases principales d'une didactique par situations

Comme nous l'avons vu, la fig. 3 illustre de façon synthétique les six phases de la DpS, indiquant de manière concise et pour chaque phase les questionnements didactiques et le résultat attendu. Il est important de garder à l'esprit que l'ordre séquentiel des différentes phases a un caractère idéal et n'est donc pas rigide. Au contraire, l'enseignant doit avoir la liberté de varier la séquence en fonction des exigences et du contexte, ou encore de choisir des méthodes parmi la vaste offre disponible. Cela revient à dire que la DpS n'est pas l'équivalent d'une méthode mais qu'elle se place en amont des nombreuses méthodes disponibles.

Partant, deux principes importants peuvent être identifiés, principes qui confèrent à la DpS l'avantage d'être *intégrative* et *flexible*. Le principe d'intégration a une double valence et se réfère d'une part à la mise en relation systématique entre situations de vie et situations didactiques, et d'autre part à la convergence entre savoir disciplinaire et savoirs provenant de l'expérience. La convergence entre les deux formes de savoir signifie plus précisément que le savoir disciplinaire ne peut pas être simplement reconstruit de façon inductive en partant du savoir expérientiel, mais qu'il doit alimenter de façon «autonome» l'apprentissage. Le principe de flexibilité renvoie au fait que la DpS fournit le cadre de référence au sein duquel toute didactique spécifique doit pouvoir trouver ses déclinaisons en fonction des opportunités de contenus et des méthodologies. Dans ce sens, la DpS est porteuse de variété pédagogique et méthodologique et propice à une mise en scène de l'enseignement qui soit créative, vivante, et en même temps rigoureuse. Toute forme d'hégémonie méthodologique est pour ainsi dire bannie. De cette façon, le rôle de l'enseignant est également clairement revalorisé.



Situations linguistiques significatives en contexte professionnel

Les enseignants de langue dans les écoles spécialisées supérieures (ESS) sont confrontés à un questionnement important: comment traduire les dispositions relativement ouvertes du Plan de formation cadre (2.8.2010) en un enseignement adapté aux exigences des pratiques professionnelles et qui soit en même temps cohérent avec les bases disciplinaires? Le plan de formation demande en substance que les techniciens diplômés d'une ESS «soient capables de communiquer dans une langue étrangère dans la réalité quotidienne de la profession», et indique le niveau minimal comme étant un A2 du CECR. Il revient aux écoles, sur la base de ces lignes directrices et de façon relativement libre, d'implémenter leurs enseignements aux niveaux de la forme et des contenus. En général, les enseignants intéressés sont invités à participer à l'aménagement du plan d'établissement qui en découle.

Nous sommes enseignants dans deux ESS, à Bellinzona et à Trevano (TI), qui forment des techniciens diplômés en électronique ou en construction métallique mais également en chimie et pharmacie selon deux parcours possibles, soit un à temps plein (TP) et un à temps partiel, en parallèle de l'activité professionnelle (PAP). L'enseignement concerne l'anglais et l'allemand et dispose de 146 heures de cours distribuées sur deux ans pour le parcours TP et de 216 heures distribuées sur les 3 ans du parcours PAP. Les compétences requises pour les examens finaux sont aussi bien générales que spécifiques à la profession.

Nous illustrerons ci-dessous, et sur la base de l'exemple du plan d'établissement pour la chimie et la pharmacie, comment nous avons procédé à l'identification des situations professionnelles significatives et représentatives du point de vue linguistique, et nous montrerons le résultat provisoire de notre travail.

Dans le développement d'un plan de formation, nous pensons qu'il est important de garder à l'esprit autant que possible deux perspectives: d'une part la situation didactique au sein de laquelle se déroule principalement l'enseignement et l'apprentissage, et d'autre part l'activité professionnelle à laquelle elle se réfère et dans laquelle s'applique ce qui est appris. C'est en assurant cette continuité nécessaire entre ces deux contextes que l'on pourra compter sur un apprentissage intéressant et efficace.

Étant donné que nous avons une formation spécifique dans les langues enseignées et que nous ne disposons pas d'une connaissance valable de la réalité professionnelle, nous avons décidé de faire des expériences directes sur le lieu de travail: un d'entre nous a passé deux semaines dans une entreprise de la branche, avec la possibilité d'observer et de se forger une idée concrète de presque toutes les tâches, en se penchant plus spécifiquement sur l'utilisation de l'anglais.

Sur cette base, nous nous sommes tout d'abord demandé quelles activités professionnelles étaient pertinentes du point de vue de l'utilisation de la langue, pour ensuite identifier quatre domaines de compétence: la recherche du poste de travail, les ressources IT, les tâches de laboratoire, les tâches administratives et la formation continue. Les situations potentielles de communication ont ensuite été regroupées et soumises à quelques professionnels (ici des techniciens de système) ayant une bonne connaissance du métier. Le résultat, encore provisoire, présente 18 situations regroupées comme suit:

Domaine de compétence	SITUATION
1. Recherche d'un poste de travail	1.1 Rédaction d'un CV
	1.2 Recherche d'annonces sur les médias / plateformes proposant des postes
	1.3 Rédaction de lettres de candidature
	1.4 Entretiens face-à-face ou au téléphone

2. Ressources IT	2.1	Utilisation du courrier électronique et de certains réseaux sociaux
	2.2	Recherche d'informations et de documentation en ligne sur la profession
	2.3	Utilisation de logiciels pertinents pour la profession
3. Tâches de laboratoire	3.1	Utilisation de procédures et de <i>statements</i> (pr ex. <i>hazard statements</i> , <i>precautionary statements</i>) disponibles
	3.2	Rédaction de nouvelles procédures internes
	3.3	Application de règlements et de lignes directrices (pr ex. GMP – <i>Good Manufacturing Practice</i>)
	3.5	Application d'instructions orales ou écrites relatives au fonctionnement de nouveaux appareils
	3.6	Recherche de renseignements techniques pour résoudre des problèmes de laboratoire
	3.7	Commande de matériel de laboratoire
	3.8	Rédaction de rapports de laboratoire
	4. Administration et formation continue	4.1
4.2		Préparer et faire des présentations
4.3		Diverses activités de formation continue (cours, recherches personnelles, etc.)

En parallèle, nous avons affiné, structuré et décrit chaque situation. En plus de la description de chaque tâche en situation, il est essentiel de se poser la question suivante: «quelles ressources linguistiques (connaissances, capacité, attitudes) sont nécessaires pour pouvoir affronter la situation de façon compétente?» À titre d'exemple, nous présentons la description d'une situation de laboratoire dans laquelle les dispositions de sécurité doivent être scrupuleusement respectées. Ces dispositions de sécurité étant souvent rédigées en anglais et les professionnels travaillant dans ces laboratoires étant souvent de langue maternelle anglaise, un niveau B1-B2 – nettement supérieur au minimum requis par le plan-cadre – est demandé.

Situation 3.1	Utilisation de procédures et de <i>statements</i> (pr ex. <i>hazard statements</i>, <i>precautionary statements</i>) disponibles
Personnes impliquées	Techniciens de système, collaborateurs
Tâches	Le technicien de système travaillant dans le domaine de la chimie/pharmacie exécute des tâches de laboratoire d'ordre chimique et biologique. Ces tâches sont soumises à des procédures pouvant être standard ou expérimentales. Les procédures standard sont disponibles sur les diverses sources officielles (pharmacopée américaine, européenne, japonaise...) ou sur des sites spécialisés du secteur, en règle générale en anglais. Dans les entreprises internationales ou ayant leur siège en pays anglophone, le technicien de système doit être en mesure de communiquer de façon efficace et fiable avec des personnes de langue maternelle anglaise.

Normes	Normes spécifiques de l'entreprise
Ressources	
Connaissances	Linguistiques (italien/anglais): <ul style="list-style-type: none"> • Lexique technique (connaissances lexicales relatives aux substances, aux procédures et aux dispositions de sécurité, aux tâches, etc.) • Structures linguistiques de base Professionnelles spécifiques: <ul style="list-style-type: none"> • Substances, outils et procédures relatives au laboratoire ainsi que leurs caractéristiques et leurs spécificités (leurs risques également)
Capacités	Linguistiques (italien/anglais): <ul style="list-style-type: none"> • Lecture et compréhension orales et écrites précises d'informations relatives à toutes les tâches de laboratoire importantes (niveau B1-B2) • Rédaction fiable d'informations standard (niveau B1-B2) • Rédaction de textes et de présentations simples (niveau B1) • Communication orale d'informations standard fiables (niveau B1-B2) • Présentation orale d'informations relativement simples (niveau B2) Professionnelles spécifiques: <ul style="list-style-type: none"> • Capacités spécifiques pour les différentes tâches de laboratoire
Attitudes	Sens des responsabilités, précision, discipline, flexibilité, travail de groupe

De cette façon, nous disposons d'une description fiable – car fondée sur la situation de référence – des exigences linguistiques pour les différentes tâches professionnelles et nous pouvons maintenant nous consacrer à la mise en place de scénarios didactiques se basant sur la question suivante: «comment transposer la situation professionnelle dans l'enseignement?»

Bibliographie

Boldrini, E., Ghisla, G., & Bausch, L. (in press). Progetti di didattica per situazioni. In Quaglino, G. (Ed.), *Formazione: metodi*. Torino: Cortina.

Broussau, G. (o.J.). *La théorie des situations didactiques*. Disponible sur: http://eroditi.free.fr/Enseignement/DDML3S1_08-09/DDML30809S1_C5_TSDb.pdf (8.7.2013)

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Dewey, J. (1954/1916). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Comenius, J. A. (1992/1638). *Grosse Didaktik*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2008). CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3/2008, 431–466.

Hagenow-Caprez, M. (2013). Unterrichten mit Szenarien: "Aus der Praxis". *Babylonia*, 1/2013, 47-50.

Heitzmann, A. (2013). Entwicklung und Etablierung der Fachdidaktik in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1/2013, 5-17.

Kaiser H. (2013): Ansätze für eine berufsbildungsspezifische Didaktik des Fachrechnens. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-21. Disponible sur: http://www.bwpat.de/ausgabe24/kaiser_bwpat24.pdf (8.7.2013)

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New York: Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Neuweg, G. H. (2000). *Wissen Können Reflexion*. Innsbruck: STUDIENVerlag.

Neuwg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford / New York: Oxford University Press

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Gloucester Mass.: Peter Smith.

Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hitchinson & Co.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schneuwly, B. (2013). Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankofone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1/2013, 18-30.

Stoks, G. (2013). L'approccio per scenari anche per altri ambiti formativi? *Babylonia*, 1/2013, 39-42.

Gianni Ghisla, PhD, est membre de la rédaction de *Babylonia* et s'occupe depuis plusieurs années de la formation des enseignants, des processus d'innovation en milieu scolaire et des questions didactiques.

Elena Boldrini est chercheuse et enseignante à l'Institut Fédéral de formation professionnelle de Lugano. Elle a obtenu en 2009 un doctorat en Philosophie des sciences sociales. Ses principaux intérêts de recherche comprennent l'utilisation didactique des technologies pour la formation professionnelle, l'analyse des profils de compétence et les changements de parcours professionnel.

Luca Bausch, diplômé en Sciences politiques, avec un mémoire portant sur les aspects socio-économiques des frontaliers, est maintenant responsable de projet et enseignant à l'IFFP. Ses domaines de recherche se concentrent autour de l'identité de l'enseignant, la construction du curriculum et l'analyse des pratiques professionnelles.

Damiano Cioldi est enseignant d'anglais à l'Ecole professionnelle supérieure du Canton du Tessin.

Giorgia Franzini est enseignante d'allemand à l'Ecole professionnelle supérieure du Canton du Tessin.