

La didactique des disciplines

Touhami LADJILI

SOMMAIRE

Introduction

I- Evolution des conceptions pédagogiques

II- La didactique des disciplines

- 1- Essai de définition
- 2- Apport des théories constructivistes en psychologie à la didactique
- 3- La théorie didactique
- 4- Le triangle didactique
- 5- Le Statut du savoir dans la relation didactique
- 6- La transposition didactique : du savoir savant au savoir élève

III- Les principes concepts de la didactique

- 1- Les représentations
 - A- Définition
 - B- Le statut des représentations en didactique
 - C- La notion d'objectif – obstacle
- 2- Le conflit socio-cognitif
- 3- Le contrat didactique

IV – En guise de conclusion

V - Devoir corrigé

Introduction

On ne peut parler de didactique sans la rapporter à une discipline de référence . On parle de didactique des disciplines pour éviter de faire de cette science une simple méthodologie de l'enseignement ou de la scinder, comme beaucoup d'auteurs le craignent, en didactique générale et didactique spécifique .

Il ne faut pas s'attendre à des recettes didactiques et il n'y a pas, on plus, de théorie didactique. Mais on parle de « culture didactique » qui prend appui sur d'autres sciences susceptibles d'éclairer la démarche de l'enseignant dans le processus enseignement-apprentissage.

L'objectif de ce cours , qui est en réalité une synthèse de la littérature dans ce domaine, est de montrer le cheminement qui est parti d'une conception où le maître fusionne avec le savoir pour privilégier plus tard les rapports sociaux en classe et arriver à la pédagogie, dite d'éveil, centrée sur l'élève.

La nouvelle approche du processus enseignement- apprentissage introduit la notion de triangle didactique qui lui même a généré d'autres concepts, propres à cette science, que nous allons définir dans le présent exposé.

I- Evolution des conceptions pédagogiques

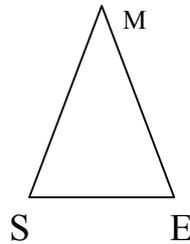
L'apposition entre éducation traditionnelle et éducation nouvelle n'est faite par rapport à la relation binaire entre le maître et le savoir qui a caractérisé le premier courant, puis le maître et l'élève qui a caractérisé le second.

Le premier courant prône un modèle transmissif du savoir, par le maître, d'une manière organisée, et formalisée, à un élève récepteur selon un schéma behavioriste (S-P) pour lequel apprendre c'est répéter, reproduire.

A l'antipode, le courant dit moderne privilégie l'activité du sujet apprenant. La pédagogie est devenue active, inspirée par les théories de l'apprentissage et les thèses constructivistes* de la psychologie génétique .

* Voir paragraphe réservé à cette théorie page

De nos jours, une autre façon de décrire cette évolution considère que la situation pédagogique ne peut être définie que par un triangle dans lequel le maître, le savoir et l'élève occuperaient chacun un des sommets. Ce schéma illustre mieux cette évaluation car il permet de dégager, en gros, trois courants en fonction des segments liant les pôles du triangle deux à deux.



Ainsi on aboutit à une autre classification faisant apparaître successivement :

- 1- La pédagogie traditionnelle qui a privilégié le rapport du maître au savoir et a relégué l'élève au second plan, à un « degré zéro » de la culture .

Le maître s'érige en modèle intermédiaire entre l'élève et les grands chefs d'œuvre de l'humanité. Il a pour rôle de conduire, pas à pas l'élève à coïncider tout d'abord avec son maître, puis plus tard avec les modèles proposés.

De ce fait, l'élève n'a aucune existence propre et c'est la vénération devant un savoir sacré et un modèle sans faille. La simple maîtrise, par l'enseignant, des contenus de savoir est supposée être le garant de l'apprentissage chez l'élève.

Ainsi, par une imposition, certes structurée de ce savoir, on exige de l'élève une assimilation et une restitution contrôlées et fidèles de celui-ci.

- 2- La pédagogie relationnelle qui, comme son nom l'indique, s'est préoccupée de gérer la relation maître-élève considérant que tout apprentissage s'explique par la relation « séductrice » de l'enseignant avec l'enseigné.

On assiste, ici, à une forme de désacralisation du savoir au profit des rapports sociaux en classe. Le maître devient animateur. On suppose, dans ce cas, que tout apprentissage passe à travers cette relation pédagogique. C'était la mode des courants libertaires et de la dynamique des groupes où C.Rogers, et bien d'autres, ont joué un rôle prédominant .

- 3- Enfin la pédagogie inspirée de la psychologie de l'apprentissage qui met en relation directe l'enfant avec le savoir en maintenant le maître dans une position de médiateur ou d'accompagnateur dans la situation d'apprentissage.

L'élève est en relation directe avec le savoir. La pédagogie est devenue active car la participation du sujet à l'élaboration de son propre savoir et des structures de sa pensée a pris la place de la transmission de ces contenus par le maître.

En examinant ces différentes théories nous pouvons facilement constater, qu'à chaque moment, une relation privilégiée s'est instaurée entre deux éléments (2 sommets du triangle) avec rejet ou négligence du troisième élément.

De nos jours, l'avènement du courant didactique attire l'attention des éducateurs sur la nécessité d'abandonner cette conception diadique aux trois pôles des rôles d'égale importance dans la situation pédagogique. Ainsi, le triangle didactique aura concilié, dans une unité, ses trois sommets.

Le courant actuel considère, en effet, que toute relation pédagogique est un rapport entre trois éléments à la fois : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. D'où l'importance pour le maître de bien connaître les processus cognitifs de l'apprentissage pour élaborer ensuite des structures d'aide à l'enfant pour qu'il apprenne.

Dans ce système triadique et dynamique l'élève devient acteur de sa formation . Il s'agit plus d'une action formatrice qu'informatrice . Cette action est inspirée des théories constructivistes qui soutiennent que la prise en charge par le formé de sa propre formation renforce l'apprentissage.

Nous imaginons déjà l'incidence de cette approche sur la formation des enseignants et le mode de leur préparation à la mise en place de situations d'apprentissage (connaissance de l'élève, mécanismes d'apprentissage, pédagogie différenciée, évaluation etc....).

C'est ce système didactique dans ses définitions et les concepts qu'il s'est forgés que nous allons présenter dans le présent fascicule .

II- La didactique des disciplines

1- Essai de définition :

Pendant longtemps ce concept n'a été employé que comme adjectif qualificatif. Mais en tant que substantif il n'est apparu que les années 1950 pour désigner l'art d'enseigner.

Employé comme adjectif, il apparaît, dans le Grand Larousse Encyclopédique, comme étant ce qui sert ou qui est propre à l'enseignement.

De son côté, le Quillet lui donne le sens de ce qui est propre à enseigner . On parle alors de procédé didactique, d'une démonstration didactique ou encore de matériel didactique.

Employé comme substantif, ce terme fait considéré pendant longtemps comme synonyme de pédagogie. La didactique apparaît alors comme une science s'occupant des problèmes de l'enseignement.

Mais en réalité, la didactique n'est pas synonyme de pédagogie. Elle ne constitue, selon LACOMBE « ne une discipline, ni une sous-discipline, mais une démarche, ou plus précisément, un mode d'analyse des phénomènes de l'enseignement . » Et de ce fait elle requiert un statut particulier autonome parmi les sciences de l'éducation opposant la pédagogie à la didactique, Guy AVANZINI donne la précision suivante : « La pédagogie désigne seulement la réflexion sur l'éducation de l'enfant. L'étude des méthodes d'enseignement ou de travail scolaire constitue l'objet de la didactique.

Il n'y a pas un fait de théorie didactique et encore moins de recettes didactiques. Mais il y a, comme le dit justement A.REVUZ « une culture didactique qui ne dictera jamais dans le détail sa conduite au maître, mais éclairera suffisamment la démarche pour qu'il puisse prendre en connaissance de cause de bonnes décisions » « la didactique, dit G.Vergnaud, n'est réductible ni à la connaissance d'une discipline, ni à la psychologie, ni à la pédagogie, ni à l'histoire, ni à l'épistémologie. Elle suppose tout cela, elle ne s'y réduit pas ».

D'après J.P. ASTOLFI, l'approche didactique travaille à la fois en amont et en aval de la réflexion pédagogique.

- En amont, l'intérêt est porté sur les contenus de l'enseignement comme objet d'étude. Cette préoccupation nous met d'emblée dans un champ épistémologique. La didactique s'intéresse aux concepts qui fonctionnent dans une discipline donnée : leur histoire, leurs rectifications successives et les modalités de leur introduction dans l'enseignement .

Cette démarche faite d'avancées et de reculs s'explique par les obstacles rencontrés qui justifient ces rectifications , ces ruptures. Et c'est à juste titre que G.BACHELARD dit : « c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique (les causes d'inertie étant appelées obstacles épistémologiques) .

- En aval, l'intérêt est porté sur l'élève et la compréhension des phénomènes de l'intérieur et non plus en tant que résultat. Ce qui intéresse le didacticien c'est l'étude des représentations chez les élèves, leurs réactions, leurs erreurs et leurs modes de raisonnement ainsi que les réactions de l'enseignement à l'égard de ces phénomènes.

2- Apport des théories constructivistes en psychologie à la didactique :

Nous avons déjà mentionné plus haut que les théories constructivistes soutiennent que la prise en charge par le formé de sa propre formation renforce l'apprentissage . Nous allons revenir maintenant sur ces théories pour mieux en saisir les fondements.

Le modèle constructiviste donne une signification à l'activité avec le concept d'équilibration qui définit les rapports du sujet au réel dans la construction des connaissances et les structures mentales. Ceci se fait par un va et vient entre « l'assimilation du réel aux schèmes du sujet et l'accommodation de ces schèmes au réel ».

En tenant compte du rôle que joue l'apprenant dans l'installation de la relation entre situation et réponse, on parle d'un apprentissage par construction de la réponse. D'où la théorie constructiviste prônée par PIAGET, BRUNER, VYGOTSKY .

En effet, les enfants apprennent en modifiant de vieilles idées, plutôt qu'en accumulant des parcelles supplémentaires d'information.

Compte tenu de cette approche cognitiviste, non seulement le sujet devient l'acteur de son propre progrès vers le savoir, mais l'objectif de l'enseignement n'est plus d'abord et seulement l'acquisition du savoir,

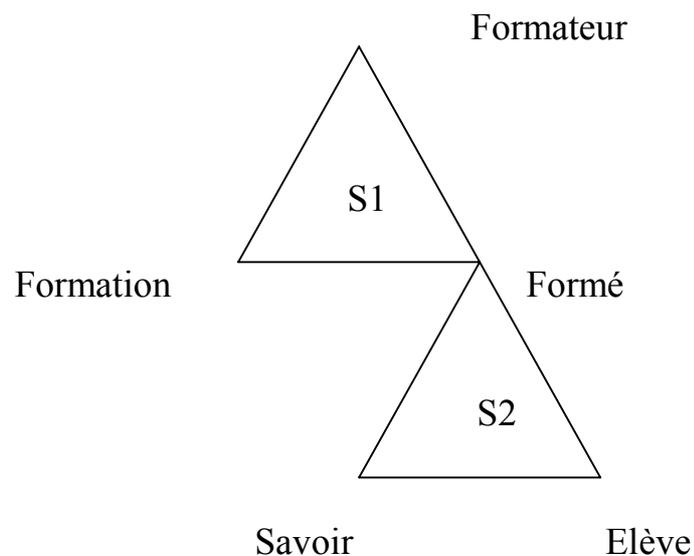
mais la construction des compétences cognitives (savoir-faire) puisqu'il s'agit désormais « d'apprendre à apprendre ».

Ainsi on assiste au déplacement de l'intérêt des « structures » aux « procédures » et on s'intéresse plus spécialement à l'étude du fonctionnement cognitif du sujet en situation et la mise en œuvre de sa stratégie de résolution.

D'où le rôle de médiation de l'enseignement . Cette médiation est bien nécessaire car, tout en impliquant le sujet dans sa propre formation, l'apprentissage n'est ni solitaire, ni autonome . Le rôle joué par le médiateur est important du fait que l'apprentissage ne se réduit pas à un simple passage du réel à la connaissance, mais « il met en œuvre un ensemble complexe de processus mentaux qui ne s'exercent pas directement sur le réel ». D'où l'importance accordée à celles –ci quand on décide de se préoccuper davantage de l'activité intellectuelle plutôt que du résultat.

3- La théorie didactique :

Nous avons déjà annoncé, dès le départ , la nécessité d'envisager autrement la formation d'un maître formateur plutôt qu'informateur. C'est pour cette raison que tout formateur devra faire en sorte qu'il y ait une véritable « homotétie » entre son action vis –à-vis du formé et l'action de celui –ci vis –à – vis de ses élèves . Ainsi , du centre de formation (S1) à la classe (S2) nous pouvons établir le schéma suivant :



Dans cette perspective, la formation doit se concevoir comme une totalité, un système où chaque composante est nécessaire et en inter-relation avec les autres.

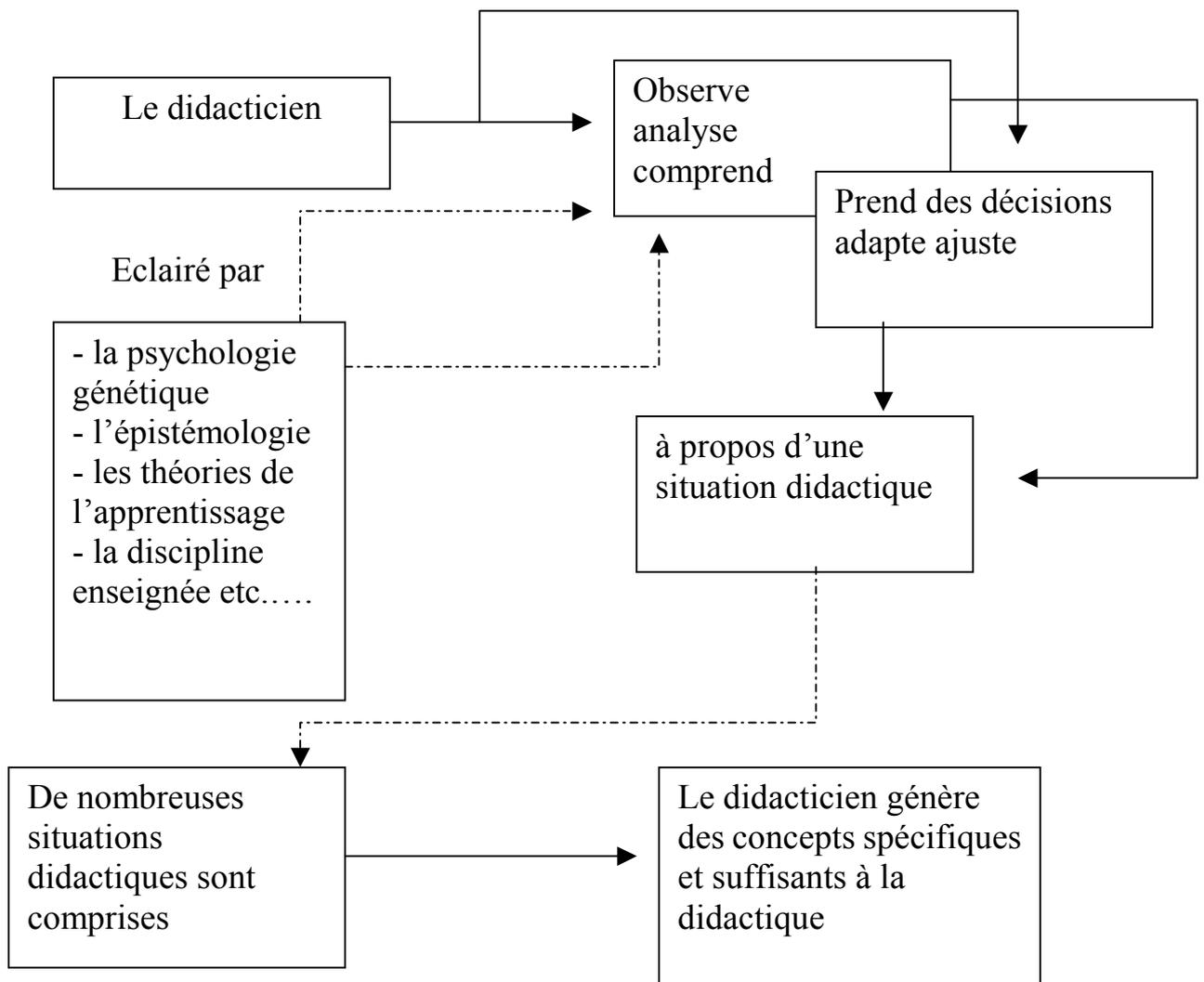
Les objectifs de cette formation sont, d'après MARBEAL et BAILLAT, au nombre de trois :

Objectif1 : Rendre le formé acteur de sa formation ce qui renforce, comme nous l'avons vu précédemment , l'apprentissage .

Objectif2 : conduire le formé à la réflexion épistémologique car le savoir est mieux saisi dans sa mouvance que lorsqu'il est présenté comme vérité absolue.

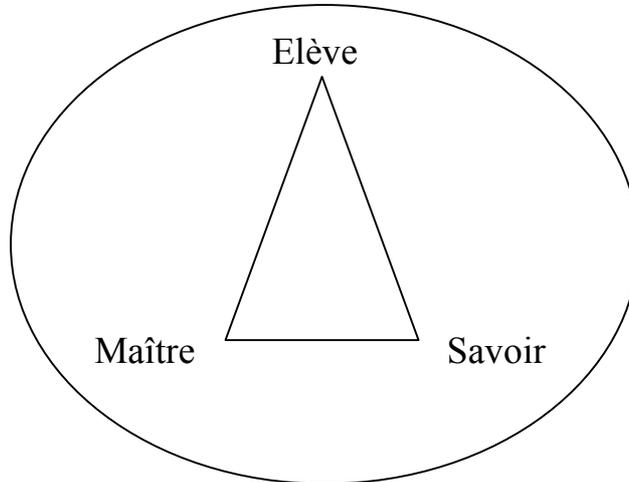
Objectif3 : conduire le formé à l'action didactique en prenant appui sur les données de la psychologie cognitive et des résultats des recherches sur l'apprentissage .

C'est ainsi que nous pouvons appréhender la théorie didactique selon le schéma suivant, emprunté à un auteur contemporain :



4- Le triangle didactique : les pôles fondamentaux de la relation didactique

La didactique prend en considération tous les partenaires de la relation didactique, relation spécifique qui s'établit entre un maître, un élève et un savoir, dans un environnement scolaire et un moment déterminés.

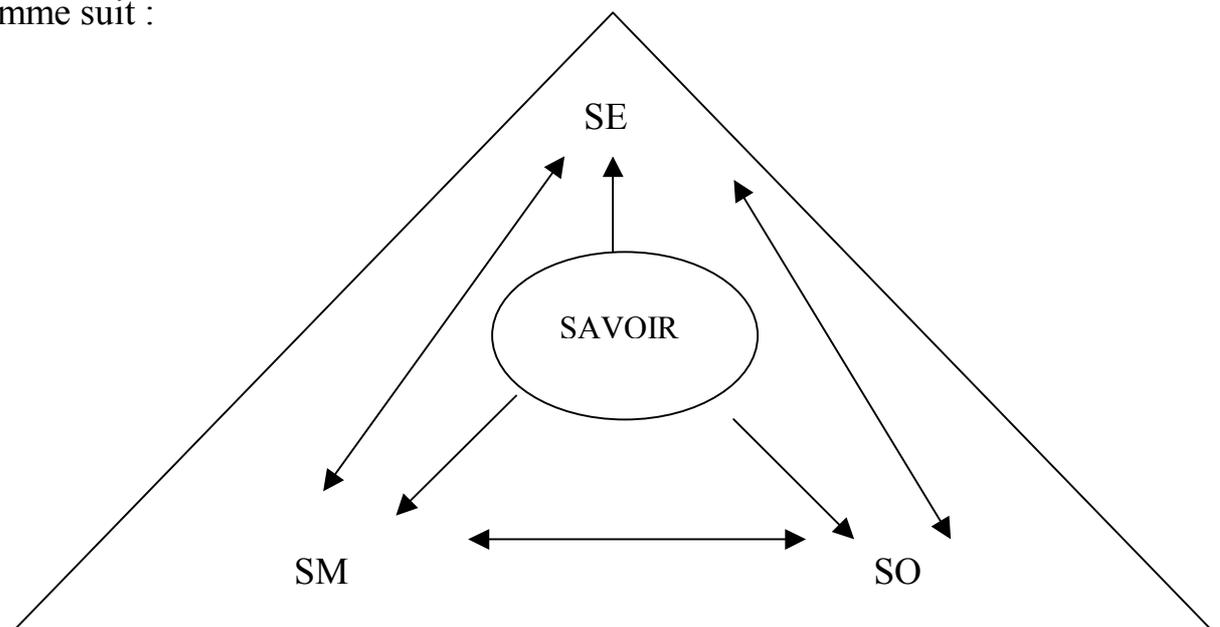


5- Le statut du savoir dans la relation didactique :

Le savoir a, en réalité, une dimension différente en fonction du pôle à partir duquel on l'explore.

- 1- Il y a le savoir contenu dans les programmes et les manuels (savoir, objet de la relation didactique S.O)
- 2- Il y a le savoir du maître dans le domaine envisagé (S.M)
- 3- Il y a enfin le savoir de l'élève à tout apprentissage scolaire (S.E)

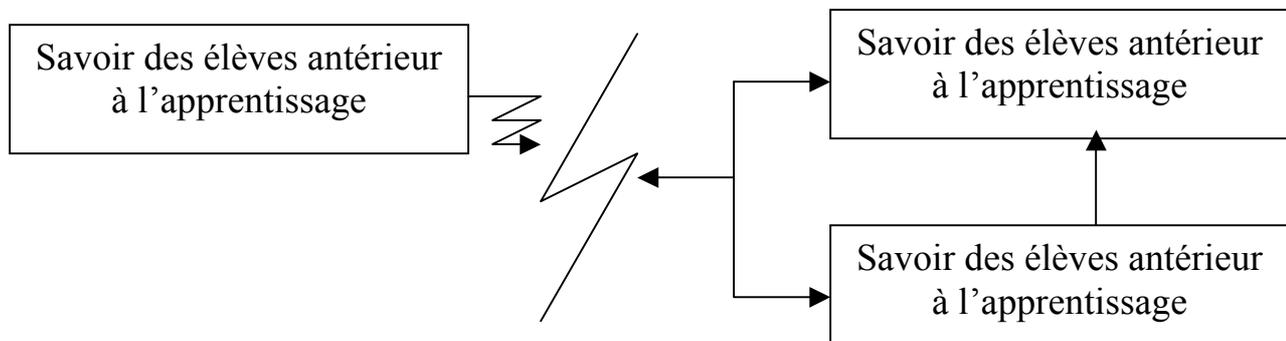
Ces savoirs occupent les 3 sommets d'un triangle que nous présenterons comme suit :



Cette conception du savoir est de nature à inciter tout didacticien à se poser, avant toute intervention pédagogique, les questions suivantes :

- 1- Quel est ce savoir, objet de la relation didactique ?
(sa genèse, sa logique, sa mouvance, ses méthodes etc.....)
- 2- Quel est le savoir du maître à propos de la notion envisagée
(s'interroger sur l'histoire de son propre apprentissage de cette notion : attentes, blocages, représentations etc.)
- 3- Quel est le savoir de l'élève à propos de la notion envisagée
(prospector ici également les blocages, les représentations ainsi que les structures d'accueil positives).

Ces trois savoirs risquent de s'opposer et on parle alors de conflits de savoirs dans la relation didactique que nous pouvons illustrer par le schéma suivant :



6- La transposition didactique :

C'est le travail par lequel le didactique passe du savoir savant aux savoirs enseignés compte tenu des programmes imposés par les décideurs.

Elle correspond selon DEVELAY à « un travail de réorganisation de présentation, de genèse de connaissances pré-existantes en vue de leur enseignement » .

La transposition didactique apparaît alors comme une forme d'intégration d'un concept au texte du savoir scolaire.

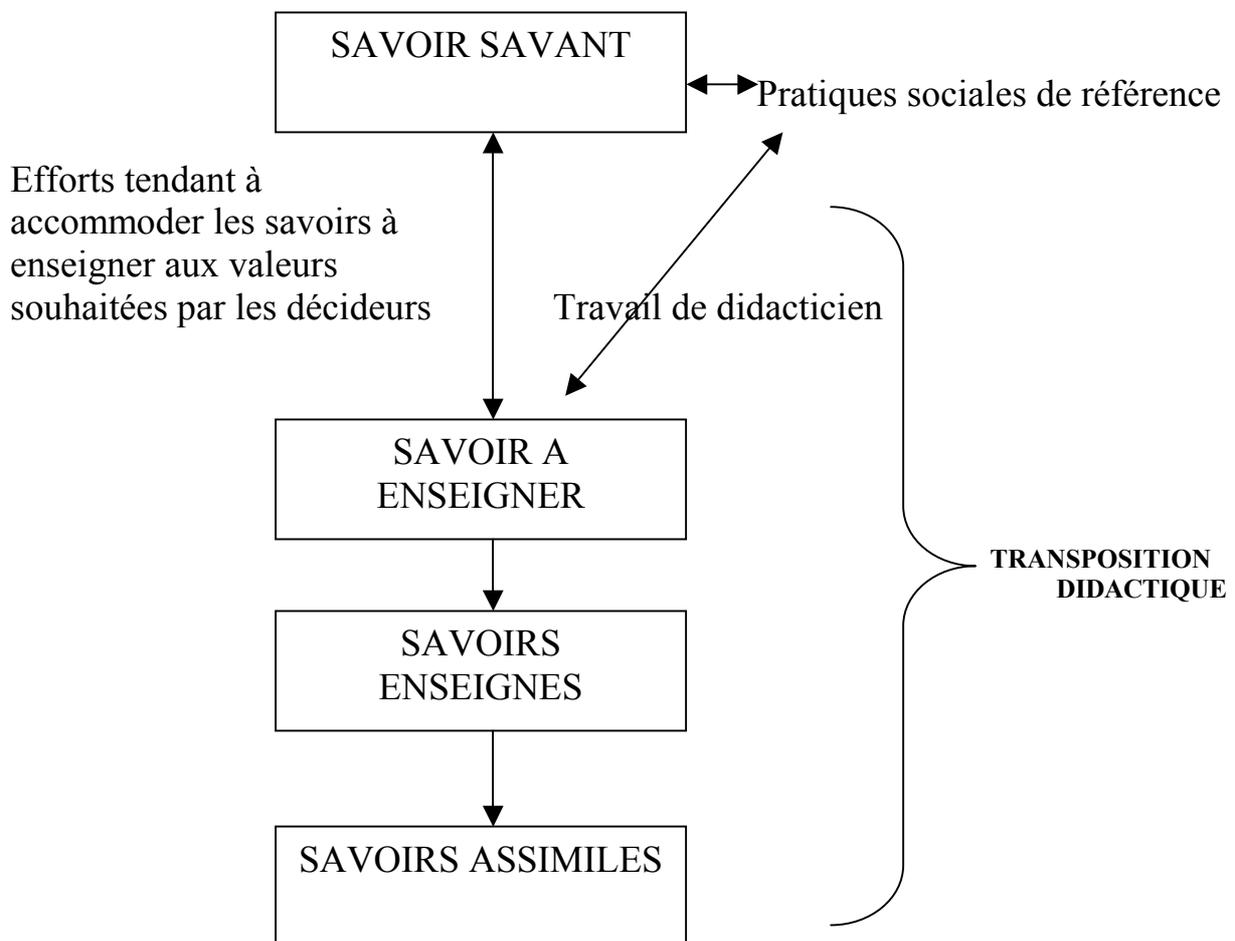
Dans cet effort de transposition , on prend en considération les pratiques sociales de référence, c'est-à-dire les activités sociales, activités diverses pouvant servir de référence aux activités scolaires. En effet, le savoir à enseigner dans la plupart des disciplines a comme ascendant des savoirs savants et des pratiques sociales de référence.

Il y a également la nécessité, pour une même notion scientifique, de varier les énoncés en fonction des niveaux de scolarité et des problèmes étudiés . Il s'agit alors de simplifier les mots voire même la syntaxe de la phrase et de tenir compte du niveau de maturation en corrélant les niveaux de formulation des concepts et les stades de développement.

On parlera de trame conceptuelle pour désigner toutes les notions qui sont à la base d'un concept. L'idée de trames conceptuelles est liée à celle d'énoncés différenciés et évolutifs pour une même notion.

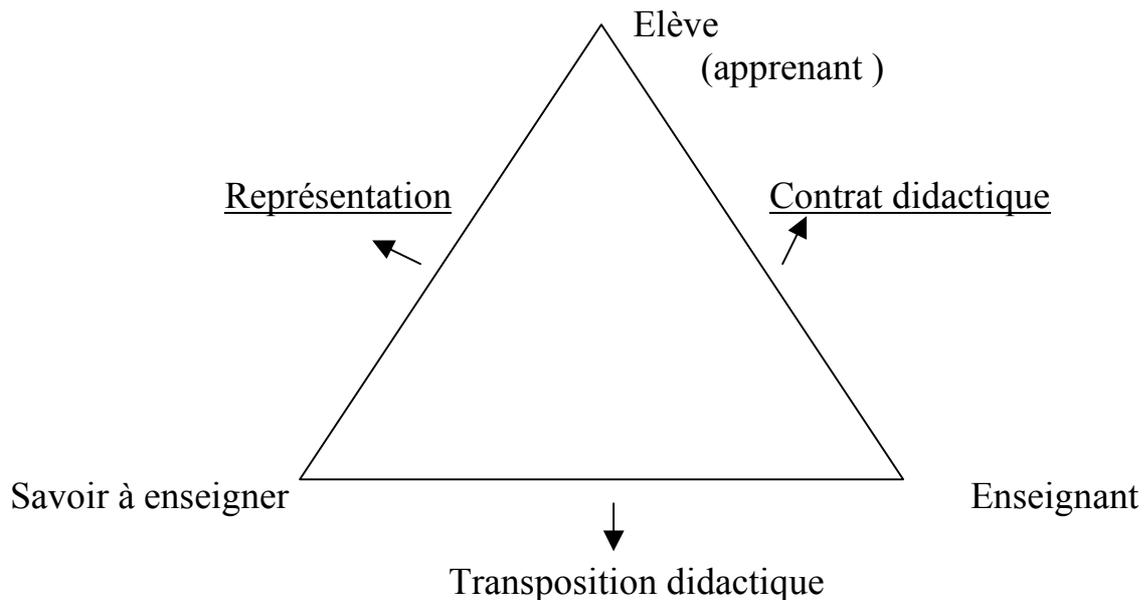
Dans cet effort d'adaptation, il faut toutefois éviter que l'enfant ne se cantonne dans des solutions rigides, des vérités absolues et immuables. Ceci risque fort de constituer plus tard des entraves et des obstacles à tout nouvel apprentissage lorsqu'il s'agit de modifier ses conceptions quand elles s'avèrent erronées .

L'acheminement du savoir est clairement traduit par le schéma suivant :



III- Les principaux concepts de la didactique :

Ayant déjà parlé de la transposition didactique mettant en relation le savoir enseigné et le savoir savant, nous allons maintenant définir les autres concepts forgés par les didacticiens en commençant par les représentations et le contrat didactique que nous schématisons comme suit :



1- Les représentations :

A- Définition

Concept forgé par les sociologues pour désigner les façons de penser la réalité sociale.

Il a été introduit en psychologie génétique par J.Piaget quand il a étudié « la représentation du monde chez l'enfant ».

Tout récemment les didacticiens l'ont adopté pour mieux comprendre et appréhender l'activité intellectuelle de l'apprenant et sa manière de construire le réel.

En effet, c'est à la psychologie génétique que nous devons les découvertes sur les rapports étroits entre le développement intellectuel et les représentations, entre le réel et l'imaginaire chez l'enfant. On parle de fabulation quand ce dernier passe du réel à l'irréel.

En concept de représentation ouvre la voie à une « nouvelle approche de l'apprentissage susceptible d'expliquer la manière dont nous construisons le réel.

C'est la psychologie génétique qui affirme que l'enfant tente d'expliquer le monde qui l'entoure selon ses schèmes mentaux. Pour cela il s'appuie sur les modèles explicatifs dont il dispose. Cependant, ces modèles sont très souvent inadaptés et induisent l'enfant en erreur.

C'est la raison pour laquelle il s'avère nécessaire de cerner ces représentations qui font écran en empêchant toute construction d'un nouveau savoir.

Mais attention ! Il ne s'agit pas de les extraire d'emblée ou encore de les ignorer. Mais il est nécessaire, par contre, de prendre appui sur elles si on veut réellement aider l'élève à apprendre .

De là, nous dégageons l'importance de tenir compte de ce premier savoir de l'élève, de ce que Astolfi appelle « le déjà là conceptuel » car on est convaincre aujourd'hui que le savoir de l'élève ne commence pas avec la leçon.

Nous assistons, en fait, à un phénomène semblable à celui qui constitue le fondement savoir que « chaque connaissance se met en place en s'opposant à une autre sur lesquelles elle s'appuie et qui elle transforme à son tour ».

Dans cette situation, « le rôle de l'enseignement est de faire émerger ces représentations, les analyser, déceler les raisons de leur existence pour rassembler les composantes de base sur laquelle il doit construire et gérer son apprentissage.

Il paraît alors évident que ce n'est pas en corrigeant simplement l'erreur que celle –ci ne sera plus commise. Ce n'est pas à l'erreur elle-même qu'il faut s'attaquer, mais le travail du didacticien va plus en profondeur puisqu'on sait, aujourd'hui, que chaque erreur est sous-tendue par un modèle explicatif qui, lui, est responsable.

Nous empruntons à un auteur l'exemple de l'élève qui peut très bien comprendre que le triangle a trois sommets, mais pas en même temps. La raison en est que, par ailleurs, il a appris que le sommet est toujours ce qui se situe vers le haut (exemple le sommet de la montagne).

Un autre exemple lié au fait que certains enfants, considérant qu'un nombre est constitué de deux parties, une entière et l'autre décimale, bien fait dire que 3,1547 est supérieur à 3,16.

C'est parce que l'élève construit son savoir à partir des connaissances préalables, apprises à l'école ou en dehors de l'école, sont parfois erronées et viennent interférer avec le savoir scolaire.

L'enseignant est très souvent confronté à ce savoir particulier des élèves et il n'est pas en droit de l'ignorer.

La prise en compte de les représentations permet aux didacticiens de comprendre le système explicatif du sujet. Il ne s'agit pas de détruire une représentation fautive pour lui substituer une autre, comme s'il s'agissait d'un placage. Mais au contraire, il faut envisager son évolution, sa transformation car elle constitue une entrave qui nécessite une rupture épistémologique pour pouvoir progresser.

B - Le statut des représentations en didactique :

Nous avons déjà dit que les représentations constituent un modèle individuel selon lequel la pensée s'organise, une modalité particulière de connaissance. C'est la raison pour laquelle on ne doit ni les ignorer, ni les assimiler à des fautes.

Le rôle du didacticien est d'amener l'enfant à changer de système de représentation car toute représentation fautive n'est que la manifestation d'un obstacle face à l'apparition du savoir et à la compréhension de la situation.

De là, nous dirons que l'essentiel de l'apprentissage se centre sur le franchissement de ces obstacles en vue d'aboutir à une réorganisation du système de représentation chez l'élève . C'est dans la mesure où ce dernier en prend conscience et l'affronte qu'il arrivera à modifier et réorganiser son modèle explicatif pour pouvoir progresser.

C - La notion d'objectif obstacle :

L'existence d'obstacles liés aux conceptions des élèves oblige l'enseignant à prendre ces dernières en compte. L'enseignant ne sera pas obnubilé par le savoir scientifique au niveau duquel il situait ses objectifs, mais accordera une priorité au franchissement des difficultés inhérentes à l'élève. D'où la notion d'objectif obstacle qui consiste à identifier les blocages sur l'itinéraire du savoir

pour pouvoir débloquer la situation, franchir l'obstacle et aider l'élève à apprendre et progresser ainsi vers la pensée scientifique.

Rappelons enfin que ces obstacles sont de nature très différentes : épistémologiques, psychologiques, pédagogiques. Nous avons déjà mentionné les difficultés liées aux représentations de l'élève par rapport aux concepts. Nous pouvons citer également les difficultés propres au savoir. L'élève auquel on a appris que zéro épuisant à rien , au néant, dira facilement que $0,1 = 0,01$.

Il y a aussi les difficultés renfermés par l'enseignement. Parfois, par souci de simplifier à l'extrême les phénomènes ou amène l'enfant à des croyances dont il a du mal à se départir plus tard.

Mais il ne faut pas oublier les difficultés liées aux caractéristiques individuelles des sujets, à leur charge mentale de travail et à leur développement intellectuel .

Dans tout traitement des obstacles, l'enseignant doit, avant tout, faire émerger les conceptions des élèves pour déterminer celles qui paraissent constituer des obstacles à l'apprentissage et aider, par là, l'élève à les franchir.

Une des techniques préconisée est celle qui consiste à instaurer des débats contradictoires en déclenchant une opposition des pensées destinée à « purger » les conceptions. C'est ce qu'on appelle le conflit socio-cognitif que nous allons expliquer dans le paragraphe suivant.

2- Le conflit socio-cognitif

Tout apprentissage est éminemment un acte social. L'élève apprend en interaction avec les autres et avec ses enseignants. Dans le groupe ce dernier se trouve plongé dans un « jeu de miroirs » qui lui permet de s'apprécier et d'avoir un retour constant sur ses propres actions. D'où l'importance des conflits sociaux et des conflits cognitifs dans le développement des démarches de pensée et dans l'évolution du système égocentrique de l'enfant.

Ce conflit ne peut être efficace que s'il est organisé et géré par l'enseignant. Il devient alors un moyen d'accélérer le développement par apprentissage.

3- Le contrat didactique :

Il s'agit de « l'ensemble des règles implicites » qui régissent le fonctionnement de la classe et les rapports Maître -Elève-Savoir .

Il est défini par Roland CHARNEY comme étant « l'ensemble des attentes réciproques maître-élève qui s'établissent à propos de l'enseignement d'un savoir donné et qui tendent à définir le rôle de chacun dans le déroulement de cet enseignement »

Ces règles implicites se traduisent par des attentes à propos de ce qui est permis, de ce qui est attendu, de ce qui est réellement demandé .

Ces règles supposées, ces attentes souvent non fondées font qu'un élève anticipe et répond par rapport à ce qu'il pense que le maître attend de lui .

A la question : Dans une classe il y a 12 filles et 13 garçons, quel est l'âge de la maîtresse ? l'enfant s'empresse de répondre 25 ans en effectuant rapidement l'opération $12+13=25$.

En effet, l'enfant a « intériorisé » qu'il faut répondre par un nombre après avoir fait une ou plusieurs opérations. Il s'agit d'automatismes liés à des habitudes et des attentes car l'enfant, sans réfléchir à la question posée, suppose que la citation des deux nombres vise une des opérations fondamentales de ce qu'il suppose que le maître attend de lui.

IV – En guise de conclusion :

De nos jours la profession enseignante se trouve profondément transformée.

La professionnalité d'enseignant se fonde sur la compréhension des apprentissages des élèves à la lumière des données de la psychologie cognitive. Il s'agit d'une double compétence liée à la maîtrise des savoirs disciplinaires et de leur épistémologie ainsi qu'à celle de savoirs didactiques et pédagogiques (transposition, objectifs évaluation etc.....).

Il n'y a pas une démarche unique d'apprentissage et d'enseignement, vu le fait qu'il n'y a pas un profil unique de développement, mais plutôt une pluralité de modes d'apprentissage. D'où la nécessité, pour les enseignants, de recourir à une pédagogie différenciée et à une pluralité des didactiques.

Le rôle de ces enseignants est celui d'adultes qui accompagnant l'élève dans son apprentissage, qui médiatise le savoir. Toujours à l'écoute de l'élève, ils sont là pour aider à l'appropriation du savoir, pas seulement et simplement pour enseigner. Ils sont là pour changer les représentations erronées, pour affranchir et responsabiliser et non pas de maintenir dans la dépendance du modèle unique et universel.

V- Devoir corrigé

Sujet : places respectives du Maître, du savoir et de l'Elève dans le courant actuel de la didactique.

Introduction :

- Il est nécessaire de rappeler les places accordées successivement au savoir sacré et immuable incarné par le maître, puis à la relation réductrice catalysant le savoir, puis après à l'élève considéré comme sujet actif dans l'apprentissage .

- Converger alors sur la nécessité ressentie de considérer ces 3 pôles, non pas séparément, mais plutôt dans leur inter-relation .

L'explication en est que :

- Le savoir est en évolution. Il ne s'agit pas d'un progrès linéaire mais d'une série d'élèves et de rebondissement dans une perspective évolutive. D'où la nécessité d'une approche épistémologique.

- Le maître n'est plus le monopole du savoir. Son rôle est de médiatiser le savoir compte-tenu de ce qui a été dit précédemment et de la diversité des styles d'apprentissage.

- L'enfant, quant à lui, est le centre du processus éducatif. Il n'est plus perçu comme un récipient vide à remplir progressivement. Sa culture il la puise aussi bien à l'école qu'en dehors de l'école, tout au long de sa vie.

Développement :

La sacralisation d'un savoir incarné par le maître supposait que sa simple maîtrise par l'élève dotait ce dernier de savoir-faire et savoir être comme si le passage de l'un à l'autre se faisait par simple induction.

La conception actuelle du savoir révèle qu'il y a certes le savoir savant, véhiculé par les manuels, que le maître assimile à sa façon et l'enseigne à sa manière. On parle alors de savoir-maître qui possède ses caractéristiques propres par rapport au savoir-savant. Mais les caractéristiques individuelles et les connaissances préalables de l'élève font que nous décelons un troisième type de savoir, appelé savoir-élève, qui peut différer à la fois du premier et du deuxième savoirs décrits plus haut.

Dés lors, avant d'entreprendre une intervention pédagogique auprès de l'élève, tout formateur est appelé à l'interroger à la fois sur la notion qu'il à enseigner dans sa genèse, sa logique et sa méthode propre ainsi que sur les représentations et les structures d'accueil positives de l'élève.

En effet, la didactique actuelle, fondée sur le modèle constructiviste et les données de la psychologie de l'apprentissage, suppose que l'enfant apprend en modifiant de vieilles idées plutôt qu'en accumulant des parcelles supplémentaires d'information.

D'où le modèle constructiviste, inspiré de la théorie de l'équilibration qui éclaire sur les rapports du sujet au réel dans la construction des connaissances.

Signalons aussi le fait, qu'avant tout apprentissage l'enfant arrive avec des pré-requis et des pré-acquis qui peuvent l'aider comme ils risquent aussi d'entraver son apprentissage. Il se produit ce qu'on appelle un « conflit de savoirs » que le didacticien se donne pour tâche de résorber en procédant à une transposition didactique, en essayant de comprendre le système explicatif chez l'élève, en identifiant les blocages pour les franchir, traiter l'erreur et aider l'élève à progresser vers la pensée scientifique.

Quel sont alors les rôles respectifs du maître et de l'élève dans cette transmission du savoir ?

Le maître, doit-on, est un médiateur dans cette situation. Cette médiation se fait par une mise en rapport direct l'enfant avec le savoir. L'enfant devient de fait actif dans l'élaboration de son propre savoir. Le maître n'est plus le transmetteur de savoir mais plutôt l'accompagnateur qui accorde plus d'importance aux structures de la pensée qu'à la simple transmission des contenus.

D'où l'importance pour le maître de bien connaître les processus cognitifs de l'apprentissage pour élaborer ensuite des structures d'aide à l'enfant pour qu'il apprenne. L'inter-relation entre le trois éléments maître-élève-savoir constitue ce qu'on appelle le triangle didactique qui a pour mérite d'accorder autant d'importance à chacun des trois pôles sans négliger aucun d'eux .

Ainsi, la pédagogie devient active, inspirée des théories constructivistes et des théories de l'apprentissage qui soutiennent que la prise en charge par le formé de sa propre formation renforce l'apprentissage.

Conclusion :

Nous arrivons, par là, à la nécessité d'envisager autrement la formation professionnelle des enseignants aux didactiques, c'est à dire à la maîtrise des processus d'enseignement-apprentissage dans le cadre d'une ou plusieurs disciplines de leur spécialité.

Il est nécessaire donc de centrer cette formation sur les enseignants stagiaires comme on exigera d'eux, à leur tour, de centrer les processus d'enseignement sur leurs propres élèves.

Le maître doit jouer un rôle actif et ne pas se contenter de recevoir des messages ou des recettes. S'agissant plus d'une formation que d'une information, il faudrait impliquer le futur maître dans une prise en charge dynamique et responsable qu'il essayera plus tard d'appliquer dans sa relation avec ses propres élèves compte tenu de leur diversité et du caractère évolutif du savoir.

Bibliographie Sommaire

ALTET, M.

Les pédagogies de l'apprentissage, Paris, PUF, 1997

ASTOLFI, J.P.

Didactiques et pédagogies, Monastire, Université d'été de l'A.T.E.D, 1997.

CHABCHOUB, A.

Didactique des disciplines, Tunis, Sans éd. 1997. « Documentation pédagogique ».

CHABCHOUB, A.

Introduction à la didactique des disciplines. Cours DEA, Tunis, I.S.E.F.C, 2000.

CHEVALLARD, Y. & JOMSUA, M.A.

La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, la pensée sauvage, 1991, « Recherches en didactique des mathématiques ».

COLOMB, j.

Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres. Actes en colloque de Paris du 13-14-15 Février 1992, Paris, I. N.R.P, 1992.

CORNU, L.

La didactique en questions, Paris, Hachette éducation / C.N.D.P, 1992. « Ressources formation », enjeux du système éducatif.

DE CORTE, E.

Les fondements de l'action didactique, Bruxelles, De Boeck université, 1991. « Pédagogies en développement ».

DE VECCHI, G.

Aider les élèves à apprendre, Hachettes 1992.

JVELAY, M.

De l'apprentissage à l'enseignement, E.S.F, 1992.

DOLY, A.M.

Profession professeur, C.R.D.P. d'auvergne Inspection générale de l'éducation.

Didactique. Domaines d'application, concepts, terminologie, 9^{ème} colloque de Sousse, Sousse les 23-24 Mai, 1996.

MARBEAU, L. et BAILLAT, G.

Former les professeurs aux didactiques, I.N.R.P, 1992.

MEIRIEV, Ph.

Apprendre Oui, mais comment ? Paris, E.S.F, 1997. « Pédagogies »

MEIRIEV .Ph.

L'école, mode d'emploi, E.S.P, 1997.

RIEUVIER, A.

Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive, Paris, E.S.F, 1997, « Pédagogies ».