141.QXD 28/02/07 11:23 Page 30

Pour une didactique des Arts et Créations

Introduction à l'approche didactique (I)

En juin 2001, le secteur « Arts et Créations « de l'ICEM a organisé un séminaire de didactique, faisant suite à trois précédentes rencontres de travail avec Henri Go, depuis 1999. L'invité de ce séminaire était Gérard Sensevy, professeur des Universités en Sciences de l'éducation à l'IUFM de Rennes et Henri Go, professeur de philosophie à l'IUFM de Draguignan. Le but de ce séminaire était, pour l'ICEM, d'approfondir son initiation aux recherches des didacticiens, et d'engager un dialogue afin d'éclairer les techniques Freinet à la lumière des analyses didactiques, notamment dans le domaine de la création artistique.

INTRODUCTION

Depuis un certain temps, je m'intéresse à l'action du professeur, c'est mon sujet de recherche. J'ai commencé à travailler sur la didactique des mathématiques au premier degré. Puis, je me suis intéressé plus largement au travail de l'enseignant, en généralisant un peu le propos et la réflexion, à la fois du point de vue des différentes disciplines et des différents niveaux (par exemple les lettres au lycée ou le calcul mental à l'école) : ceci pour essayer de découvrir ce qui est générique et ce qui est spécifique.

Ce qui est générique, c'est-à-dire ce qui traverse les niveaux et se situe dans le travail des professeurs.

Ce qui est spécifique, c'est-à-dire ce qu'on peut ramener à telle ou telle discipline ou à tel niveau ou même à l'intérieur d'une discipline à telle partie de discipline.

Ce qui m'intéresse aujourd'hui, c'est d'essayer de comprendre ce qu'est une interaction didactique, une communication didactique. Et ce qui m'intéresse plus précisément, ce qui représente l'intérêt de travailler avec vous, c'est, le fait que la classe Freinet, le travail de Freinet et les techniques Freinet posent un certain nombre de questions intéressantes et tout à fait fondamentales à quelqu'un qui étudie les structures de l'action didactique. L'action didactique pour moi étant tout ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage. Nous sommes dans un très fort pourcentage de notre vie dans des interactions didactiques au sens où je l'entends.

Ce séminaire est retranscrit en trois volets successifs que publie *Le Nouvel Éducateur* :
Première partie, *Introduction à l'approche didactique.*
Deuxième partie, *La théorie didactique des situations.*
Troisième partie, *Un projet d'outil coopératif sur l'esthétique.*

141.QXD 28/02/07 11:23 Page 31

Dans l'ensemble du travail, je voudrais vous faire part de la manière dont je vois ce que j'appelle « l'approche didactique ». Aujourd'hui, pour quelqu'un qui réfléchit sur la pratique d'enseignement, d'apprentissage, il a été fabriqué en didactique toute une série de concepts qui gagne à être connus si l'on veut caractériser l'action du professeur et donc sa propre action dans la classe.

LES ORIGINES

Quand on regarde aujourd'hui ce qu'il en est des discussions dans la formation, dans l'enseignement, on entend souvent parler de didactique, mot devenu très commun, avec des acceptions très diverses.

1. La place privilégiée des mathématiques dans la didactique.

Du point du vue historique, la didactique vient de l'histoire des mathématiciens, prenant place concrètement à l'époque des mathématiques dites modernes, où des gens s'intéressent à l'enseignement des mathématiques, d'autres aux structures, d'un côté Piaget, de l'autre des mathématiciens. Pour accompagner l'histoire des mathématiques modernes, il y eut la création des IREM, et c'est en quelque sorte la naissance de la didactique.

Quelqu'un joue un rôle essentiel dans cette naissance de la didactique, c'est Brousseau. Il a hésité entre 65 et 70 à trouver un nom à la didactique, qui s'appelait auparavant « épistémologie expérimentale », ce qui faisait penser à « épistémologie génétique » de Piaget, valable selon Brousseau pour les enfants en situation clinique. Dans la classe, il faut pouvoir utiliser des méthodes d'observation, d'investigation, en phase avec l'objet qu'on cherche à comprendre, d'où « épistémologie expérimentale », terme un peu excessif qu'il remplace par « didactique », didactique des mathématiques.

2. La référence aux contenus, la réaction au pédagogisme : le système didactique.

Il s'agit dans ce travail d'arriver à un certain nombre de concepts utiles. L'idée initiale de Brousseau, c'est une réaction face à ce qu'on appelle « le pédagogisme » : une attitude mentale pour considérer les phénomènes d'apprentissage et d'enseignement, qui se centreraient sur la relation entre l'élève et le professeur, oubliant (au dire des détracteurs) la place des contenus et des savoirs. L'idée sous-jacente est que l'on va faire la science du processus d'enseignement et d'apprentissage. On va mettre à distance la figure du pédagogue qui, historiquement, donne des conseils avisés du haut de sa chaire, mais qui ne se confronte pas à la pratique. C'est la critique du déni de la pratique, à laquelle s'ajoute

la critique que selon le didacticien, le discours du pédagogue est par essence prescriptif et moralisateur : ce n'est pas ainsi qu'il faut enseigner, je vais vous dire comment il faut s'y prendre.

Au centre de la didactique des mathématiques, il y a l'idée de suspendre le regard évaluatif pour essayer de voir les choses telles qu'elles sont et non pas telles qu'on souhaiterait qu'elles se déroulent.

Pour résumer, la réaction au pédagogisme est la réaction au fait qu'on évacue les savoirs, qu'on tient un discours prescriptif, pour en arriver au système didactique dont le père est Brousseau, suivi de Chevallard et d'autres. Dans ce système on considère non seulement le professeur et l'élève, mais aussi le savoir. A l'époque, s'élabore une définition de la didactique encore vivace aujourd'hui, mais qui se révèle un piège profond. On avait coutume de dire : est didactique ce qui est spécifique des contenus. Cette conception va être très élargie dans les années récentes par Chevallard, sachant qu'elle a toujours été celle de Brousseau.

3. Le didactique et l'étude

Pour déterminer la didactique, il faut, comme dans toute science, déterminer son objet. Chevallard énonce donc que l'objet de la didactique est le didactique.

Qu'est-ce que le didactique ? C'est ce qui se passe lorsque quelqu'un enseigne et quelqu'un d'autre apprend, les deux pouvant être la même personne.

Chevallard recommande de travailler dans une perspective anthropologique, s'appuyant sur l'histoire des concepts. Par exemple, la notion « le politique » a mis un temps à se constituer, la notion « le religieux » également, et la notion « l'économique » un temps encore plus long. Aujourd'hui, on est dans une période de la vie des sociétés où le didactique, en tant que tout ce qui concerne (dans toutes les affaires des hommes) l'apprentissage et l'enseignement, n'est pas encore constitué, reconnu. Nous sommes au-delà de ce qui est spécifique des contenus.

En résumé, pour Chevallard, la didactique devient la science de l'étude. Mais il y a, selon lui, l'idée de péjoration fondamentale du didactique dans notre culture. On ne reconnaît pas l'intérêt et la noblesse de l'enseignement et de l'apprentissage.

Concepts fondamentaux

Ils ne sont pas du tout spécifiques de la didactique des mathématiques. On a intérêt à réfléchir pour penser le travail de l'enseignant quels que soient la discipline ou le niveau.

1. L'institution

Dans le travail sur l'approche didactique chez Brousseau, très tôt, puis chez Chevallard, il y a appel à la notion d' « institution ».

*** Qu'est-ce qu'une institution ?**

Classiquement, on a tendance à penser que l'institution est quelque chose de très vaste, comme l'Éducation nationale ou l'armée. Or, pour Douglas, l'anthropologue, c'est aussi bien la famille, un jeu, une cérémonie, tout cela étant basé sur un consensus ou un principe fondateur général. Dans cette perspective-là, la classe est une institution qui contient elle-même des micro-institutions. Il y a là un refus de l'idée selon laquelle on penserait les choses dans leur substance, dans leur aspect intrinsèque, au lieu de les inclure dans les institutions.

*** Pourquoi l'institution ?**

On parlera non seulement de l'institution de la classe, de l'institution dans les techniques Freinet, mais aussi de l'institution de la réponse dans la classe, du problème... L'institution a un rôle complètement cognitif qui nous permet de penser, mais c'est aussi une machine affective. Dans son livre Instinct et institution, G. Deleuze montre que l'institution joue, pour l'être humain, le rôle que l'instinct joue pour les animaux. Du point de vue de la pensée, lorsqu'on va réfléchir à « comment les élèves pensent, comment les enseignants pensent », et comment ils agissent en fonction de cette pensée et réciproquement, la notion d'institution - comme machine à fabriquer les catégories affectives et cognitives et comme milieu de l'action (selon Deleuze) – va jouer un rôle fondamental. L'institution chez les

141.QXD 28/02/07 11:23 Page 33

didacticiens est une sorte d'arrière-fond, d'arrière-langue, toujours là dans la pensée. Il y a une grande familiarité entre le travail de ces didacticiens et celui des sociologues. Bourdieu définissait la sociologie comme la science de l'institution, constituant celle-ci comme un objet central de la réflexion. C'est une épistémologie très sociologique, très anthropologique.

2. Le contrat

Aujourd'hui encore, de nombreux didacticiens ne reconnaissent pas l'intérêt de la notion de contrat didactique. Pour les didacticiens de mathématiques, cette notion est complètement centrale.

* Nécessité du concept : l'âge du capitaine

Brousseau a fait tout un travail en interaction duelle avec des élèves faibles, sorte de rééducation mathématique, et il a établi un certain nombre de réflexions. En même temps, en 1980, un article est paru produit par l'IREM de Grenoble, sur le problème de l'âge du capitaine (tiré d'une lettre de Flaubert à sa sœur), problème proposé à des élèves du CE2 à la 5e. On remarque que ceux-ci prennent les nombres, les moulinent et donnent une réponse absurde. A partir de ce test, de nombreuses discussions s'établissent, jusqu'au livre de Stella Baruk qui donne une analyse qualifiée de pédagogiste par les didacticiens : elle montre que les maths sont apprises n'importe comment en classe.

L'idée du contrat didactique est très différente. Chevallard interprète ces résultats, non pas en attribuant à l'élève seul une non-capacité mathématique, mais en disant : regardons concrètement comment se passe le travail de résolution du problème, et qu'est-ce que l'élève a appris dans sa carrière scolaire classique. Il a appris qu'à un certain moment, il recevait un problème, il faisait un calcul, il utilisait une opération avec les nombres du problème (en général la dernière qu'il avait apprise) et ça marchait.

Une autre interprétation de Chevallard explique que l'école est le lieu anthropologique où l'on résout les problèmes. Partout dans la vie, en général, les problèmes sont là et demeurent : soit ils sont très durs à résoudre cognitivement (pourquoi le ciel est bleu), soit ils sont trop difficiles existentiellement (pourquoi souffre-t-on ?) ; par contre, à l'école, les problèmes se résolvent nécessairement.

* Selon Brousseau, un système d'attentes

A partir de là, Brousseau insiste sur la notion de système d'attente entre le professeur et les élèves qui va donner ensuite le contrat didactique. Si les élèves produisent ceci, c'est qu'ils s'attendent à un certain nombre de choses et ils agissent en fonction des attentes qui sont les leurs. Sur la notion

d'attente, Marcel Mauss, anthropologue, neveu de Durkheim, a écrit dans un texte en 1936 : « Je ne connais pas d'autre notion génératrice de droit ou d'économie. Je m'attends, c'est la définition de tout acte de nature collective ». Dans l'attente, il y a un aspect anthropologique fondamental. Si on écoute Mauss, dès que les humains sont en collectivité, ils s'attendent à quelque chose et s'attendent aussi à ce qu'on s'attende à quelque chose. La notion de contrat didactique de Brousseau doit être pensée dans sa pertinence anthropologique directement en lien avec ce que dit Mauss. Cette notion est générique, elle n'est pas limitée aux mathématiques. Les habitudes spécifiques du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maître, c'est le contrat didactique. La notion de contrat didactique est intéressante pour chercher à penser ce qui fait l'intérêt, la spécificité des classes Freinet. Celles-ci mettent en place une forme de contrat didactique, dans une forme d'institution, des formes de contrat didactique qui sont largement différentes pour une part, communes pour une autre part, au contrat didactique des autres classes.

* Selon Chevallard, la notion de rapport institutionnel

Chevallard décrit la notion de contrat didactique non seulement comme un système d'attentes, mais aussi comme « un système de rapport institutionnel à des objets institutionnels ». Cette manière de décrire le contrat didactique signifie que dans une institution quelle qu'elle soit, il y a des objets institutionnels, c'est-à-dire des façons d'être, des manières de faire, de penser ces objets et les personnes de l'institution qui ont certains rapports à ces objets. Si on décrit l'ensemble du système que représentent ces objets, on obtient le contrat didactique d'une classe donnée, ou le contrat institutionnel de telle institution donnée. Pour suivre Chevallard, on peut observer de près, dans telle structure donnée, dans telle classe donnée, dans tel enseignement donné, les rapports que les enfants ont aux connaissances, que le professeur a aux connaissances, les flottements, les convergences, les dissonances qui peuvent exister entre ces différentes structures.

* Contrat didactique et habitus

Le contrat didactique, énoncé assez tôt par les didacticiens, a de grandes parentés avec la notion d' habitus utilisée par Bourdieu, qu'il a définie en 1980, et dont il a donné une autre présentation en 1992, interprétable en terme de contrat didactique. Les habitus, dit Bourdieu, sont des systèmes de dispositions durables et transposables (un habitus construit dans une institution A peut subsister dans une institution B), de schèmes de perception (dans une institution donnée, on prend l'habitude de percevoir les choses d'une certaine manière, pas simplement de les penser), d'appréciation et d'action qui résultent de l'institution du social dans les corps. C'est une autre manière de penser le contrat didactique ; on peut aussi penser que le travail construit par Freinet consiste à fabriquer des institutions.

Quand on parle de contrat didactique et plus largement de contrat institutionnel en tant que système d'attente entre professeur et élève par exemple, il faut penser à la manière dont chacun peut s'inscrire dans le contrat qui prévaut dans la classe. Pour être clair, il ne s'agit pas de contrat au sens explicite. Quand on parle d'habitus, d'institution, tout cet aspect du contrat est totalement implicite. L'essentiel de ce qui fait agir les gens est implicite ; or il y a dans le fonctionnement des institutions de l'Education Nationale des contresens fondamentaux.

Il est difficile d'expliciter les habitus qui nous font vivre et de penser qu'on peut expliciter les habitus et grâce à cela les changer ; c'est de l'ordre de l'utopie. Comment on change les habitus est une question à laquelle l'œuvre de Freinet est une réponse. On peut l'interpréter comme cela. On change les habitus scolaires en fabriquant de nouvelles formes de vie, de nouvelles manières d'être dans la classe. Mais le changement d'habitus ne se décrète pas. On peut enseigner aux élèves qu'il existe des problèmes absurdes, qu'il faut faire attention aux données inutiles dans un énoncé, par exemple, mais si l'on change un peu la difficulté, cette formation qu'on aura essayé de donner sur les problèmes absurdes échouera. Car pour pouvoir penser l'absurdité d'un

problème, il faut pouvoir se mettre à distance, être dans un type de situation et d'institution qui le permet. Ce n'est pas par la puissance du cerveau des individus qu'on arrive à se battre contre des institutions.

Pour essayer de penser l'action, de la modéliser, trois types d'objets suffisent : les institutions, les situations et les dispositions avec lesquelles on peut arriver à rendre compte de la complexité de l'action.

3. Transposition didactique, transposition institutionnelle

* Savoirs savants, savoirs experts, savoirs scolaires

Chevallard est l'inventeur de la notion de transposition didactique. Le savoir qu'on enseigne en classe est évidemment différent de celui qui s'élabore dans les institutions de départ : il y a une migration du savoir d'une institution à une autre. La théorie de la transposition didactique s'efforce de rendre compte de cette migration institutionnelle. Celle-ci peut s'effectuer aussi bien comme transposition du geste d'un club de basket vers la cour de l'école, que comme transposition du savoir savant mathématique vers le savoir scolaire. Ainsi, le savoir de départ est soit savant soit expert (par exemple, en EPS, on est souvent dans la transposition du savoir expert ; dans les arts plastiques, on passe de la pratique experte de l'artiste à la pratique scolaire ; les savoirs savants en arts plastiques ne sont pas ceux qui sont transposés pour enseigner à l'école).

* La classe et son institution, chronogénèse : le temps didactique :

Le contrat didactique de la classe classique date de Comenius (1657) qui introduit l'enseignement linéaire, c'est-à-dire un ordre temporel dans l'enseignement. Au Moyen Age, des élèves de tous les âges sont dans une même classe et recommencent le même cours plusieurs fois ; le savoir n'est pas développé sur l'axe du temps, il faut attendre pour cela le système didactique du XVIIe siècle, celui dans lequel nous sommes toujours. C'est ce que les didacticiens appellent temps didactique ou chronogénèse. Le travail du professeur dans la classe consiste à distribuer des contenus sur l'axe du temps : c'est l'idée de progression. Pour les cartésiens de l'époque, c'est une découverte extraordinaire. On va pouvoir apprendre tout à n'importe qui parce qu'on a su diviser la difficulté, aller du simple au complexe pour construire les apprentissage. Faire fonctionner le contrat didactique dans une classe suppose faire fonctionner une chronogénèse, c'est-à-dire un temps didactique. Quelles formes peut-on mettre en place pour échapper aux pathologies de ce temps didactique, comme ce que Chevallard avait appelé la « déconcertation cognitive » : cette notion signifie que le déroulement du temps didactique est implacable et l'élève n'a jamais vraiment la possibilité d'essayer et d'essayer encore pour devenir expert. A peine en aurait-il le temps que l'on passe à l'objet de savoir suivant, lui interdisant ainsi l'accès à l'objet d'expertise. C'est sans doute la pathologie la plus forte du système classique.

* La classe et son institution, topogénèse : le partage des tâches :

A côté de cet axe horizontal de défilement du temps, il y a, pour modéliser la notion de contrat didactique, la topogénèse. Dans une classe donnée, le professeur et l'élève ont toujours chacun un système de tâches. La topogénèse est ce qui en définit le partage. Il est évident que ces catégories de topogénèse et chronogénèse que Chevallard a emprunté à un linguiste occitaniste Robert Lafont procèdent d'une conception anthropologique, selon laquelle toute relation humaine se comprend dans un temps et un espace donnés. Un temps, c'est-à-dire « d'abord, ensuite, après » et un espace, « je fais ceci et tu fais cela ». Plus la communication, plus l'interaction sont institutionnalisées, plus la topogénèse et la chronogénèse sont fixées de manière drastique. Topogénèse et chronogénèse confèrent à un travail donné ses propriétés particulières.

Gérard Sensevy
Professeur des universités
en Sciences de l'éducation
IUFM de Rennes