**« 4 pages » chantier D - sous-groupe pédagogie et didactique**

Analyses du projet de programme de formation des enseignants

**Introduction**

Ces textes proposent une analyse du projet de « Programme de formation des enseignants français » diffusé le 9 février 2024 par le Conseil Scientifique de l’Education Nationale (CSEN) auprès des directeurs des INSPE, afin de discuter d’autres « voies de l’apprendre » contrastant avec la philosophie éducative portée par ce projet. Ainsi, loin d’une vision prescriptive de « bonnes pratiques » à inculquer aux enseignants, nous militons pour une approche émancipatrice au service d’un développement professionnel passant par l’appropriation d’outils d’analyse et de transformation de leur propre pratique et de celle de leurs élèves, en lien avec les savoirs visés. Nous nous éloignons ainsi d’une approche didactique normative édictant ce qu’il y à enseigner et la manière de l’enseigner à travers une série de tâches et de consignes (orientation des guides édités par le Ministère de l’Education Nationale, soutenus par le CSEN). Face à cette approche, nous positionnons la didactique, en tant que science qui étudie les conditions de la transmission et de l’appropriation des savoirs, comme une source de réflexion contribuant à la prise en main par les enseignants de leurs choix et contenus d’enseignement. Il s’agit alors de les ajuster aux besoins de leurs élèves et au contexte spécifique à l’exercice de leur métier. Dans cette perspective, les savoirs des élèves et les savoirs des professeurs sont organiquement liés, aussi bien dans les pratiques que dans les analyses qui les impliquent pour œuvrer en commun à une meilleure compréhension et transformation des pratiques.

**Le choc de l’ignorance**

Dans le projet du CSEN, les savoirs sont absents des contenus de formation. Ces contenus portent sur l’apprentissage surtout vu comme un développement de l’enfant, de son épanouissement, de son bien-être et de ses capacités cognitives. En revanche, qui s’apprend au regard de ce qui s’enseigne est largement délaissé. En effet, si l’importance des contenus est évoquée dans le texte, la partie qui leur est consacrée reste vide, au motif qu’il n’y aurait « pas besoin de les détailler ».

Tout se passe comme si pour le CSEN, qui ne compte aucun chercheur en didactique, les savoirs étaient « transparents ». Cela renvoie à ce qu’Yves Chevallard, chercheur en didactique, appelle l’ « illusion de transparence des objets de savoir » : les savoirs sont en quelque sorte « chosifiés », assimilés à des entités isolables extraites des pratiques et qu’il suffirait donc de présenter aux élèves (« montrer suffirait à enseigner »), dans le « bon ordre », avec de « bonnes méthodes » et de « bonnes situations ». Ceci afin qu’ils les assimilent, ou plutôt qu’ils « fassent comme attendu » (les savoirs disparaissent « derrière » les réponses et comportements observables).

Cela rappelle les travaux sociologiques de Guy Vincent sur la « forme scolaire classique d’éducation », repris en didactique par Gérard Sensevy. L’auteur montre que le triptyque « question-réponse-tâche », dans un modèle transmissif caractéristique de cette forme, s’avère peu propice à l’ancrage des savoirs dans les pratiques et les problèmes qu’elles soulèvent. Cela tend à écarter l’enseignant et les élèves d’une dynamique d’enquête et d’ajustement des / dans les / sur les situations et les savoirs qui s’y jouent.

La nature, la mise à l’étude et la transmission des savoirs dans une culture et une institution données échappe alors à la réflexion. Dans cette perspective, la formation des enseignants privilégierait des compétences de technicien d’éducation (de catégorie B). Le professeur serait alors dégagé de la responsabilité de penser ce qui doit être enseigné en ajustant son enseignement au contexte du métier, aux caractéristiques des élèves, aux questions éducatives d’actualité, …et bien sûr au vu de la nature profonde des savoirs disciplinaires.

Gérard Sensevy, Jérôme Santini, Didier Cariou et Serge Quilio, parlent de « posologie éducative » pour désigner ce qui semble défendre aujourd’hui le CSEN, dans un « paradigme du traitement » où des remèdes éducatifs standardisés seraient à appliquer pour traiter difficultés du système éducatif actuel. Une position diamétralement opposée est celle de l’engagement des acteurs de l’éducation (enseignants, chercheurs, professionnels de l’éducation) dans un « paradigme de l’accomplissement » par les savoirs. En effet, ce qui rend « savoureuse » la relation éducative, c’est la façon dont elle permet à chacun de sortir grandi d’une expérience qui permet de s’accomplir à travers les savoirs (*sapere* en latin, signifie « avoir de la saveur »). A travers eux, il s’agit de se rendre capable d’agir par et pour un collectif. Comme le précise G. Sensevy en reprenant Spinoza, cette « puissance » du savoir dans l’exercice de la raison et de la critique permet de lutter contre les préjugés, les présupposés, le totalitarisme, le despotisme et l’oppression par le pouvoir que certains tentent d’imposer en créant les conditions de l’ignorance. Or, il nous semble qu’on ne peut ignorer le « choc de l’ignorance » qui traverse le « Choc des savoirs », ou plutôt, dans le projet de formation porté par le CSEN, celui des « non savoirs sur les savoirs ». Nous proposons donc de recueillir et de diffuser des témoignages sur la manière dont les coopérations réussies entre professeurs et chercheurs ont permis de construire collectivement des situations et dispositifs au service d’une meilleure compréhension-transformation des pratiques des professeurs, des chercheurs et des élèves, par contraste avec la « voie » que semble suivre le CSEN.

Maël Le Paven Jarno

**Références :**

Chevallard, Y. (1985/1991). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné.* La Pensée Sauvage

Collectif Didactique pour Enseigner (2019). *Didactique pour enseigner.* Presses universitaires de Rennes.

Deleuze, G. (1998). *Spinoza: practical philosophy.* City Lights Books.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir.* De Boeck Supérieur.

Sensevy, G., Santini, J., Cariou, D., & Quilio, S.(2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : distinction et mise en synergie. *Éducation & didactique, 12-2,* 111-125.

Vincent, G. (1994). *L’éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Presses universitaires de Lyon.

Sensevy, G. (2019). Forme scolaire et temps didactique. *Le Télémaque, 55(1)*, 93-112.

**Former en didactique, une nécessité**

Si le *programme du CSEN* n’écrit pas un mot de la formation en didactique, elle s’avère pourtant paradoxalement nécessaire à plusieurs des objectifs donnés.

Le premier intertitre articule deux infinitives « connaître les élèves » et « [connaître] comment ils apprennent » (p. 6). C’est précisément l’objet de la didactique que d’étudier comment les enseignants enseignent et comment les élèves apprennent les différents savoirs disciplinaires. Or, alors que l’idée de développement est récurrente dans la première section, il s’agit du développement des « fonctions exécutives », de «la mémoire », des « capacités émotionnelles », de la « métacognition », des « capacités attentionnelle », de la « curiosité ». Il est frappant qu’il y manque le développement des savoirs. Tout se passe comme s’il existait des capacités cognitives valant pour tous les apprentissages et qui, une fois acquises, permettraient que les enfants puissent se former par eux-mêmes. Parallèlement, il suffirait pour l’enseignant de « Maitriser les techniques d’enseignement efficaces » (p. 13) qui seraient (d’après article défini « les ») génériques elles aussi et permettraient de tout enseigner. C’est bien cela que la didactique remet clairement en question en considérant que chaque savoir ayant des spécificités épistémologiques irréductibles à un autre, il doit faire l’objet d’un processus d’apprentissage particulier et d’un enseignement spécifiquement pensé.

Or, justement, la section 2 a pour titre : « Connaitre les contenus et comment les enseigner » (p. 11). Il est significatif de constater que la première sous-section « Contenus disciplinaires et didactiques, en fonction de la discipline et du niveau » (p. 11) est une coquille vide, contenant seulement la précision que « cette partie est évidemment très conséquente, mais n’a pas besoin d’être détaillée ici ». Hormis le fait que la formule « contenu didactique » peut-être énigmatique (les contenus sont ce que le système didactique permet à un apprenant de s’approprier du fait d’un enseignement, ils ne sont pas « didactiques » par eux-mêmes), il ne fait aucun doute que les contenus disciplinaires ne peuvent que reprendre ici leurs droits et l’approche didactique avec eux. La question de la transposition didactique devrait nécessairement être au cœur de ce qui devrait remplir cette section, de même que l’apprêt didactique des contenus à enseigner.

La sous-section suivante (2.2) concerne des « contenus transversaux » (p. 11). Or ces contenus (compétences langagières, méthodes et outils pour apprendre, esprit critique, valeurs de la République) ne peuvent pas être indépendants des disciplines, même s’ils sont construits différemment et de façon complémentaire par chacune d’elles. De même, les « méthodes et outils pour apprendre » (p. 11) et l’injonction à « fournir des objectifs clairs » et des « buts d’apprentissage », à « aligner les buts, les contenus, les techniques d’enseignement, et les modes d’évaluation » (p. 13), sont bien sous-tendus par l’idée que les différents contenus correspondent à des objectifs d’apprentissage spécifiques, adaptés au niveau de chaque classe, et pour la réalisation desquels doivent être proposés aux élèves des dispositifs didactiques et un cadrage particulier (« Importance du guidage et de l’étayage par l’enseignant » p. 13). Il est précisé aussi que chaque enseignant doit être à même d’  « expliciter en quoi un exercice ou une consigne servent un but d’apprentissage donné » (p. 13) : leur formation doit donc nécessairement les rendre capable de prendre en charge eux-mêmes la conception de leurs dispositifs didactiques et d’adapter leur action aux différents élèves, ce qui exclut la perspective purement technique envisagée plus haut.

Le texte du CSEN, traversé de contradictions, fait allusion à plusieurs reprises à des contenus à enseigner/apprendre mais ne prévoit pas la formation qui permettrait de le faire. La formation en didactique serait nécessaire au projet, sauf à considérer que les savoirs des différentes disciplines n’ont rien à faire à l’école et que la section 2 doit rester vide.

Marie-Sylvie Claude

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques.* La Pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1991). *La Transposition didactique.* La Pensée sauvage.

Daunay, B. (2011). L’enfant, l’élève, l’apprenant en didactique du français. *Recherches en didactiques, 11*(1), 49-65.

Daunay, B. et  Fluckiger, C. (2011). Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique. *Recherches en didactiques, 11*(1), 7-15.

Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Éd. Logiques.

Reuter, Y. (dir.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.

Rayou, P. et Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux : la structure d’arrière-plan des apprentissages. *Revue française de pédagogie, 188*, 23-38.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l’action conjointe en didactique*. De Boeck.

**L’école, ça n’existe pas ?**

Le projet diffusé par le CSEN semble oublier, à l’instar de Margareth Thatcher, qui proclamait que « la société ça n’existe pas » [[1]](#footnote-1), que l’école est une institution faite par des groupes sociaux qui se rencontrent autour de savoirs socialement élaborés dans un milieu ayant historiquement construit des modalités particulières de transposition des savoirs et de formation des personnes. Il ouvre certes des rubriques comme « Cognition sociale », « Affiliation » ou « Effets de groupe » mais leur vide actuel tranche avec les très nombreuses indications relatives aux fonctions cognitives comme la mémoire ou le raisonnement, aux théories motivationnelles centrées sur l’individu ou insistant sur les fonctions biologiques comme le sommeil et l’alimentation. L’éducation y consiste en l’action unilatérale d’individus (les enseignants) agissant sur d’autres individus (les élèves). Les travaux sur la profession enseignante ainsi que ceux sur la socialisation enfantine et juvénile sont totalement absents de la bibliographie.

*Une école sans institution, des conséquences sur la vision de l’apprentissage et de l’enseignement*

Il n’est alors pas étonnant que « savoir comment les enfants apprennent » concerne essentiellement les mécanismes de la cognition au détriment des contenus culturels que l’école doit transmette et des identités des élèves qui ont à se les approprier. Ce projet ne comporte aucune référence à des travaux de didactique ou de sociologie du curriculum, notion totalement absente. Les savoirs scolaires y sont considérés comme évidents et on suppose qu’ils se transmettent sur le modèle de l’« instruction directe » dont plusieurs notions sont mobilisées[[2]](#footnote-2). Ce n’est pas le cas, en revanche, de notions, accréditées par la recherche en éducation, comme le rapport au savoir[[3]](#footnote-3) ou les contrats didactiques différenciés[[4]](#footnote-4) qui prennent en compte les prismes à travers lesquels les élèves perçoivent différemment les savoirs proposés. Lorsque le « milieu » des apprentissages est évoqué, il l’est non comme un élément à part entière de la formation des élèves, mais comme « un environnement propice et sûr » permettant aux individus de s’y développer au mieux.

*Un apprentissage réduit au développement, un métier d’enseignant réduit à une technologie*

L’élève qui se dessine à travers ces propositions est de fait appréhendé beaucoup plus à travers son développement personnel qu’à travers des apprentissages qui le relient aux savoirs, au monde et aux autres. Les inégalité d’apprentissage évoquées sont surtout imputées au port de handicap, aux troubles cognitifs ou sensoriels. L’évocation de l’allophonie renvoie bien à une construction sociale, mais rien n’est dit sur la contribution propre de l’école aux difficultés des élèves qui demeurent éloignés de ses codes. La seule mise en garde contre les implicites de l’enseignement ignore la possibilité de malentendus socioscolaires[[5]](#footnote-5). Or ceux-ci excèdent largement le cas des « dys » et mettent en jeu des phénomènes relationnels entre les différents acteurs, dont les élèves, à qui aucun rôle n'est attribué dans la construction des situations scolaires.

Réduisant les apprentissages à la réalisation de tâches, le texte voit dans l’acte d’enseignement une simple technologie qui propose des méthodes décrochées des savoirs et des exercices. La formation à l’évaluation, par exemple, consiste essentiellement à rendre capable de traiter les résultats obtenus par les élèves. La panoplie de moyens proposés, supposés renforcer l’efficacité pédagogique, l’est sans aucune justification. Faisant l’impasse sur les collectifs professionnels, ce projet constitue, de fait, une négation de la professionnalité enseignante

Ne pas s’en tenir aux études de laboratoire, s’appuyer sur les savoir faire de tous les acteurs et, sans exclusive, sur les résultats des recherches en éducation semble une absolue nécessité pour construire une école répondant aux finalités qu’elle proclame.

Patrick Rayou

1. Entretien du 31 octobre 1987 au magazine « Woman’s Own » [↑](#footnote-ref-1)
2. Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). L’enseignement explicite des comportements. Chenelière Education.<https://www.pirouette-editions.fr/lenseignement-explicite-des-comportements--1667.fr> [↑](#footnote-ref-2)
3. Charlot B., Bautier E et Rochex J.Y., (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin [↑](#footnote-ref-3)
4. Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). (Dirs.), *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR [↑](#footnote-ref-4)
5. Bautier E. & Rochex J.-Y. (2007). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». *In* J. Deauvieau. & J.-P. Terrail eds. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute. [↑](#footnote-ref-5)