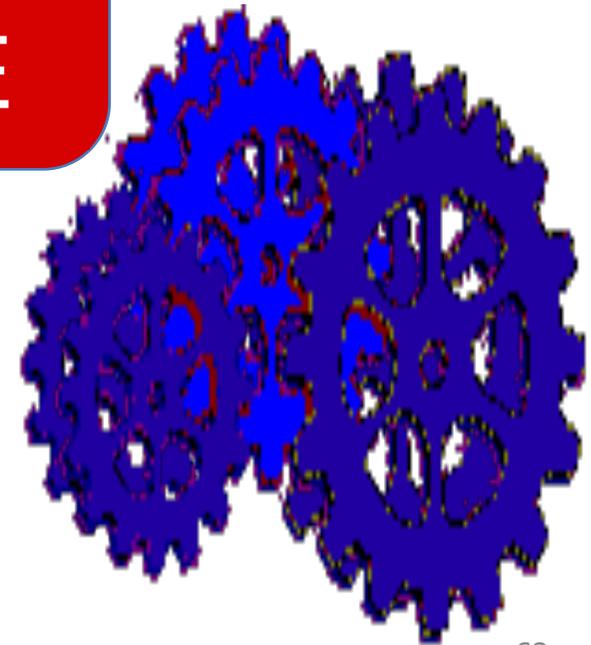




COURS 4 : DIDACTIQUE DISCIPLINAIRE & DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

COURS LES DIDACTIQUES
Philippe Clauzard
MCF ESPE DE LA REUNION
Université de la Réunion



➤ VIDEO 1 : L'ergonomie en 10 minutes

➤ VIDEO 2 :L'évaluation

➤ VIDEO 3 : Le tutorat

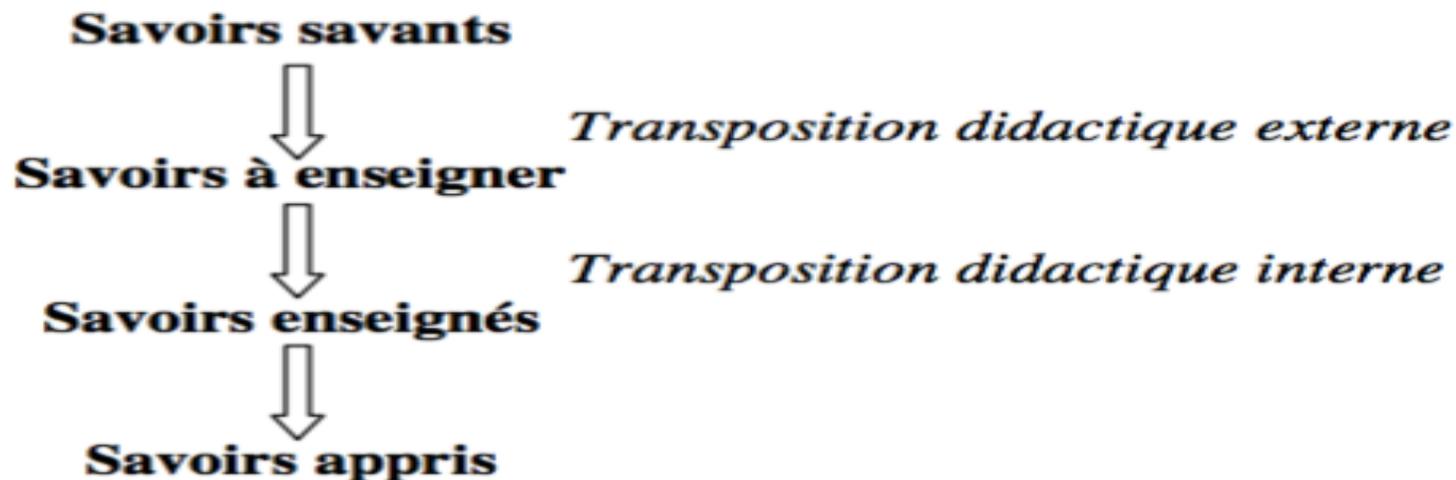
ETUDE DE VIDEOS, validation note orale

GUIDE METHODODO D'ENTRAINEMENT A L'ETUDE DE VIDEOS

- 1- Visionner une première fois le film sans prises de notes.
- 2- Visionner le film une seconde fois le film avec une prise de notes de mots clefs, de thèmes abordés, de concepts évoqués.
- 3- Répondre par écrit aux questions suivantes : qu'est-ce que ce film m'apprend ? Qu'est-ce qu'il m'apprend de plus ? Quels sont les arguments et concepts développés ? Résonnent-ils avec d'autres éléments du cours et d'autres cours du cursus de Master 1 ? Résonnent-ils avec des lectures personnelles ? Qu'est-ce que je pense des concepts et arguments ? Font-ils sens ? A quoi peuvent-ils servir ? A quoi peuvent-ils me servir ?

Focus sur la TRANSPPOSITION DIDACTIQUE

- On doit le concept de «transposition didactique» (TD) à un didacticien des mathématiques, Yves Chevallard (1985) qui, constatant l'arrivée périodique de nouveaux savoirs dans le système d'enseignement (par ex., dans les années 60 et 70, la «réforme des mathématiques modernes» qui introduisit la notion d'opérateurs dans l'enseignement de cette discipline), s'attache à répondre aux deux questions suivantes : D'où viennent ces nouveaux objets enseignés ? Comment sont-ils arrivés là ? «*Dans un langage plus familier aux enseignants, on peut dire, en schématisant, qu'il s'agit de rendre raison de l'évolution des programmes*» (Bordet, 1997, p. 46).
- Chevallard (1985, p. 39) définit la TD ainsi : «Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique.»
- On peut schématiser le processus de TD ainsi :

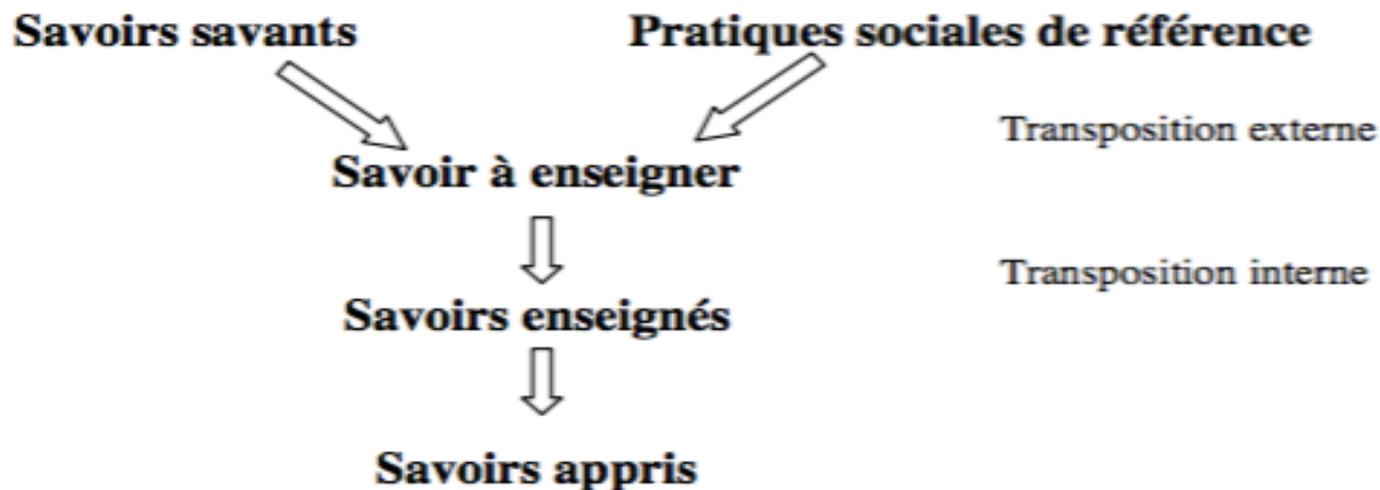


- Par «**savoirs savants**», on entend «*un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. (...) le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent*» (Le Pellec, 1991, p. 40). Les savoirs savants sont «*les savoirs validés, produits en un certain lieu et dans certaines conditions, un monde aux limites plus ou moins nettes, "la communauté scientifique", qui légitime ces savoirs, leur confère un label d'exactitude, d'intérêt...*» (Audigier, 1988, p. 14).
- Les «**savoirs à enseigner**» sont ceux «*qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes "officiels"(programmes, instructions officielles, commentaires...) ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes*» (Audigier, *ibid.*)
Les «**savoirs enseignés**» sont ceux que l'enseignant a construits et qu'il mettra en œuvre dans la classe. C'est celui qui est énoncé pendant les heures de cours.
- Les «**savoirs appris**» sont l'ensemble des savoirs acquis par tous ceux qui apprennent à l'école.
- **La TRANSPOSITION DIDACTIQUE est donc l'activité par laquelle un savoir «savant» est transformé de manière à pouvoir être enseigné à des apprenants plus ou moins novices en la matière.**
- **Les deux étapes de la TD**
- **1. La première, appelée «transposition didactique externe»** (car elle a lieu *hors du système d'enseignement, hors de la classe*), est celle à laquelle Chevallard consacre l'essentiel de son travail. Elle est réglée par ce qu'il (1985, p. 25) appelle du «*nom parodique de noosphère*», litt. «la sphère où l'on pense». La noosphère est donc l'ensemble des personnes qui pensent les contenus d'enseignement : les universitaires qui s'intéressent aux problèmes d'enseignement, les représentants du système d'enseignement (le président d'une association d'enseignants par ex.), les auteurs de manuels, les inspecteurs scolaires, les représentants de la société – le président d'une association de parents d'élèves) et les représentants du monde politique (le ministre de l'instruction publique, son ou ses chefs de service—.

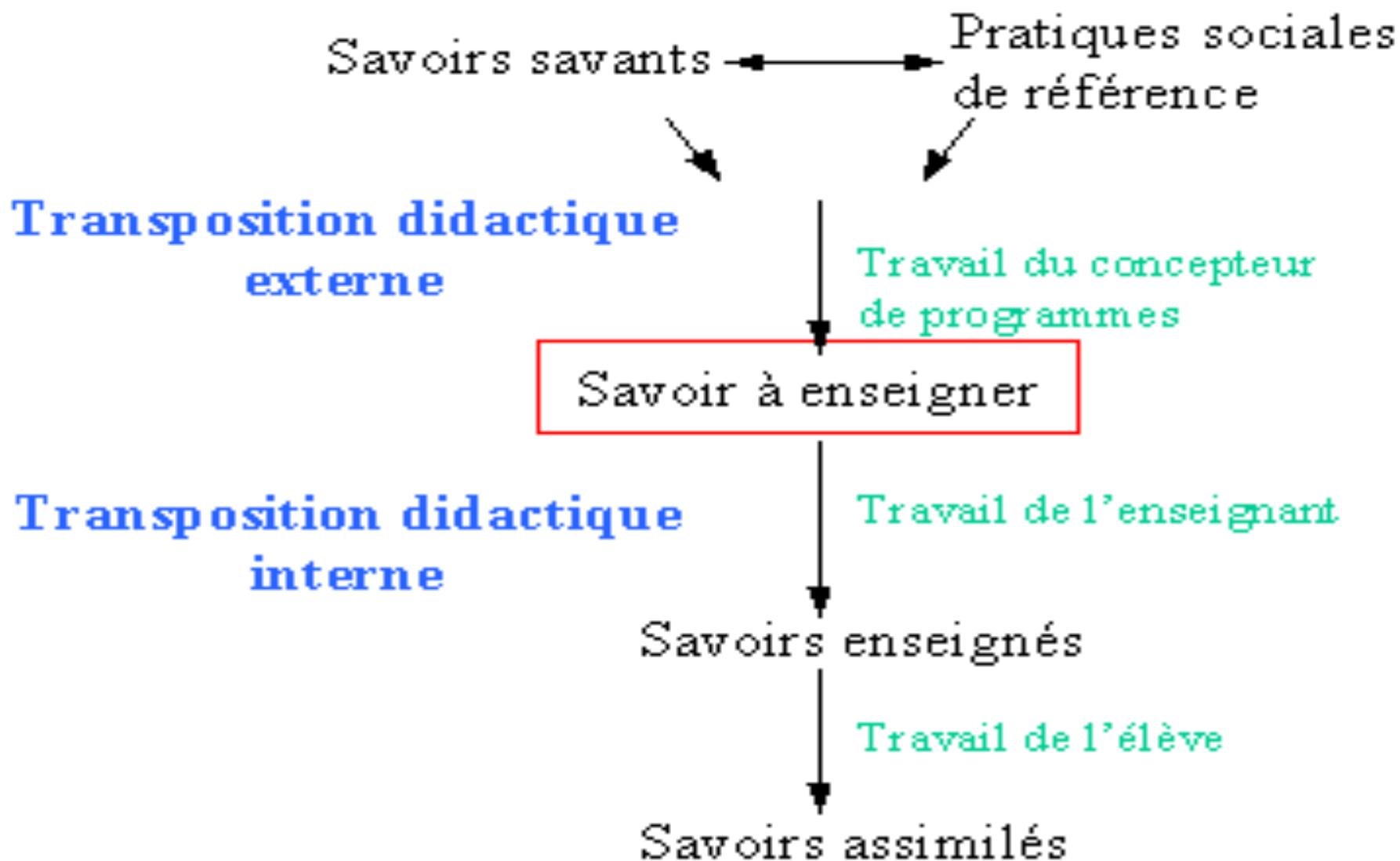
- **A la question de savoir pourquoi ce flux permanent de nouveaux savoirs dans le système d'enseignement par le truchement de la noosphère, Chevallard (1985, pp. 26-27) avance deux hypothèses.** D'une part, le savoir à enseigner et le savoir enseigné doivent être **suffisamment proches des savoirs savants**, sous peine d'être désavoués par ceux-ci. D'autre part, le savoir à enseigner et le savoir enseigné doivent être **suffisamment éloignés du savoir des parents**, sous peine d'être désavoués par ceux-ci, les enseignants ne faisant plus alors que ce que les parents pourraient tout aussi bien faire à leur place s'ils prenaient le temps de le faire.
- **Or les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés s'usent, ne serait-ce que parce que les savoirs savants évoluent et tendent donc constamment à s'éloigner des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés.** *«Pour rétablir la compatibilité, un flux de savoir, en provenance du savoir savant, devient indispensable. Le savoir enseigné est devenu vieux par rapport à la société ; un apport nouveau resserre la distance avec le savoir savant, celui des spécialistes ; et met à distance les parents. Là est l'origine du processus de transposition didactique»* (Chevallard, 1985, p. 27).
- **La deuxième étape**, qui consiste à adapter et transformer les savoirs à enseigner, tel qu'ils apparaissent dans les programmes et les manuels, et par voie de conséquence les savoirs savants dont ils sont issus, en savoirs enseignés, est appelée **«transposition didactique interne»**, car elle est le fait des enseignants et de leurs pratiques *dans les classes*. De ce fait, les savoirs enseignés sont difficiles à connaître : *«La salle de classe est le domaine réservé du maître et il est difficile d'observer le savoir enseigner, de repérer des constantes dans la multiplicité. Il faudrait pourvoir pénétrer dans le sanctuaire. Ce n'est pas toujours chose aisée, car ce métier est exercé en solitaire, et souvent une présence étrangère est considérée comme une immixtion»* (Le Pellec, 1991, p. 47).
- **Les savoirs enseignés sont nécessairement différents des savoirs savants car ils n'ont ni la même origine, ni la même fonction, ni la même destination.** Il serait incongru qu'un chercheur, après avoir exposé le résultat de ses recherches, propose à ses auditeurs des devoirs à faire à la maison. Sa fonction est de chercher, de trouver si possible, et non d'enseigner. L'enseignant, au contraire, devra imaginer des activités éducatives, monter des exercices, réaliser des documents d'appui. Sa fonction est d'augmenter la probabilité de l'appropriation des connaissances par les élèves.

- **La distance, qui sépare le savoir** savant du savoir enseigné, peut être de ce fait très importante.
- Un exemple :
- 1) Un historien communique les résultats de sa recherche à ses pairs en publiant un article dans une revue scientifique.
- 2) Un journaliste spécialisé en fait un article de vulgarisation.
- 3) Le rédacteur d'un manuel d'histoire se réfère à la publication précédente.
- 4) Un enseignant d'histoire s'inspire du manuel pour monter une séquence didactique sur l'objet de l'article scientifique de l'historien...
- La construction de savoirs à enseigner et des savoirs enseignés ne peut se résumer à une simple réduction descendante d'un savoir savant. **Le savoir enseigné est une *reconstruction originale du savoir savant***. Celle-ci est nécessaire et inhérente à l'enseignement. Le problème n'est donc pas de transposer ou de ne pas transposer, **mais de bien ou mal transposer. *Le problème est de ne pas dénaturer, de ne pas simplifier jusqu'à faire autre chose du savoir à faire assimiler aux élèves.*** L'une des préoccupations de la didactique consiste ainsi à étudier les conditions de la Transposition Didactique, ses contraintes, les écueils à éviter, les précautions à prendre pour que le savoir enseigné ne rende pas impossible le passage ultérieur au savoir savant.
- Le concept de Transposition Didactique a ainsi été augmenté par celui de «**pratiques sociales de références**» (PSR), expression proposée par un didacticien de la physique, Jean-Louis Martinand dans son ouvrage intitulé *Connaitre et transformer la matière*, Bern, Peter Lang Verlag, 1985.
- **Les PSR désigne l'ensemble des activités sociales (vécus, connues ou imaginées) qui vont servir de référence pour construire des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés.** Elles permettent à l'élève de donner du sens à ce qu'il apprend, et à l'enseignant de donner du sens à ce qu'il enseigne.
- **Associer un apprentissage donné à une PSR revient à se poser la question : à quoi ça sert dans la société ?**
- » **SOURCE** : Jean-Benoît Clerc, Patrick Minder, Guillaume Roduit (2006)

- Le schéma de la TD peut donc se compléter ainsi :



- La transposition ainsi décrite aboutit, plus souvent qu'on ne pense, à la création originale d'objets didactiques, n'ayant pas comme tels, d'équivalents dans le savoir savant.
- L'idée de transposition didactique a été ainsi élargie par Michel Develay qui parle volontiers de reconstruction programmatique. Il insiste sur le fait que cette reconstruction s'opère selon deux processus complémentaires : la **didactisation** organise les situations d'apprentissage, adapte les contenus au niveau des élèves et aux objectifs, conduisant à la création de nouveaux savoirs enseignables ; l'**axiologisation** (l'axiologie, ou science des valeurs, s'intéresse aux finalités) choisit les contenus selon les valeurs qu'ils véhiculent, en vues des fins éducatives poursuivies, insistant sur le fait que les contenus d'enseignement traduisent des finalités éducatives et sociales (Develay, 1992).
- Ce qui peut se traduire par le schéma sur la diapositive suivante :
 - » **SOURCE** : Jean-Benoît Clerc, Patrick Minder, Guillaume Roduit (2006)
 - » <http://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf>



METACOGNITION... et secondarisation

- **Les études de Flavell sur les stratégies de mémorisation** sont en partie à l'origine du concept de métacognition. On observe que l'individu peut de manière intentionnelle utiliser certaines stratégies spécifiques afin de pallier les limites de ses propres capacités mnésiques. Ces stratégies d'analyse de son propre fonctionnement mnésique par le sujet ont été appelées métacognitives.
- **De manière plus générale, les finalités de l'activité métacognitive sont finalement pragmatiques** : elle tend à étudier et à mieux comprendre le fonctionnement de sa propre pensée afin de la réguler, la contrôler et la modifier pour la rendre plus efficace.
- **Nous avons 2 sous-définitions complémentaires** :
- **Les métaconnaissances** (ou savoirs métacognitifs) désignent toutes les connaissances que l'individu possède à propos de ses propres mécanismes de pensée et plus particulièrement à propos de tout ce qui concerne l'efficacité de son mécanisme cognitif : la fiabilité, la rapidité, l'efficacité, la pertinence, et l'utilité, selon les circonstances, de ses modes de pensée ainsi que de l'ensemble de ses savoirs et savoir-faire. Les métaconnaissances font l'objet d'un apprentissage au même titre que toutes les autres connaissances construites.
- **Les expériences métacognitives** sont des activités de raisonnement qui sont mobilisées en situation par l'individu en réponse à un problème qu'il rencontre et auquel il veut faire face.
- **La secondarisation est un concept voisin**. Il signifie une **activité réflexive, non sur les processus, mais sur le produit qu'on élabore en apprentissage** : l'objet de savoir. **Il s'agit d'exercer des activités de pensée sur le savoir, sur un concept en apprentissage**, de s'interroger et réfléchir sur la signification des activités d'apprentissage, et sur la signification de l'objet de savoir. Il s'agit de **dépasser la matérialité du FAIRE en classe pour PENSER CE FAIRE; PENSER LE SAVOIR QUI EST DERRIÈRE LA TACHE SCOLAIRE**, afin de **saisir le sens du savoir**, de l'inscrire dans un **champ conceptuel** et/ou un champ de pratiques sociales de référence/voire un champ professionnel. C'est ainsi répondre à un ensemble de questions : qu'est-ce que j'ai fait en classe...

- » et comment ? Qu'est-ce que je retiens (en termes de savoir, savoir faire, savoir être) ? À quoi servent ces savoirs ? Avec quoi ont-ils à voir ? Avec autres savoirs ou champs de savoirs ou de pratiques sociales reviennent-ils ? Avec quoi sont-ils ou non connectables et pourquoi ?
- » **La secondarisation revient à remonter la chaîne de la transposition didactique à l'envers en allant vers les pratiques de référence et les savoirs savants...** Afin de mieux comprendre et fixer ce que l'on apprend. C'est une condition de formation des concepts, au moyen de ce que j'appelle les glissements conceptuels, un observable de secondarisation en classe pour le chercheur et une action d'étayage pour le professeur (objet de mes recherches actuelles, Ph. Clauzard)



Transposition didactique

Schéma du processus :



Savoirs savants



Savoirs à enseigner



Savoirs enseignés



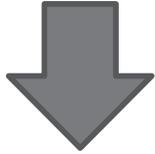
Savoirs appris



**Travail
d'adaptation, de
transformation
du savoir savant
en objet
d'enseignement.**

Définition de Y. Chevallard

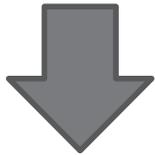
Objet de savoir (issu des savoirs savants)



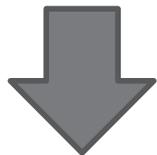
Objet de savoir à enseigner (issu de la transposition didactique)



Objet d'enseignement (issu de la transposition didactique)



Objet de savoir enseigné par le professeur



Objet de savoir appris, compris et réinvestis par l'élève

« Transposition didactique » : Des objets de savoir (issus du savoir académique), transposés dans une reconstruction du savoir dans une perspective d'enseignement adapté aux apprenants, manipulés au sein d'une situation problème d'apprentissage/exercés au moyen d'exercices de systématisation, conceptualisés et assimilés, transférés dans un domaine voisin...

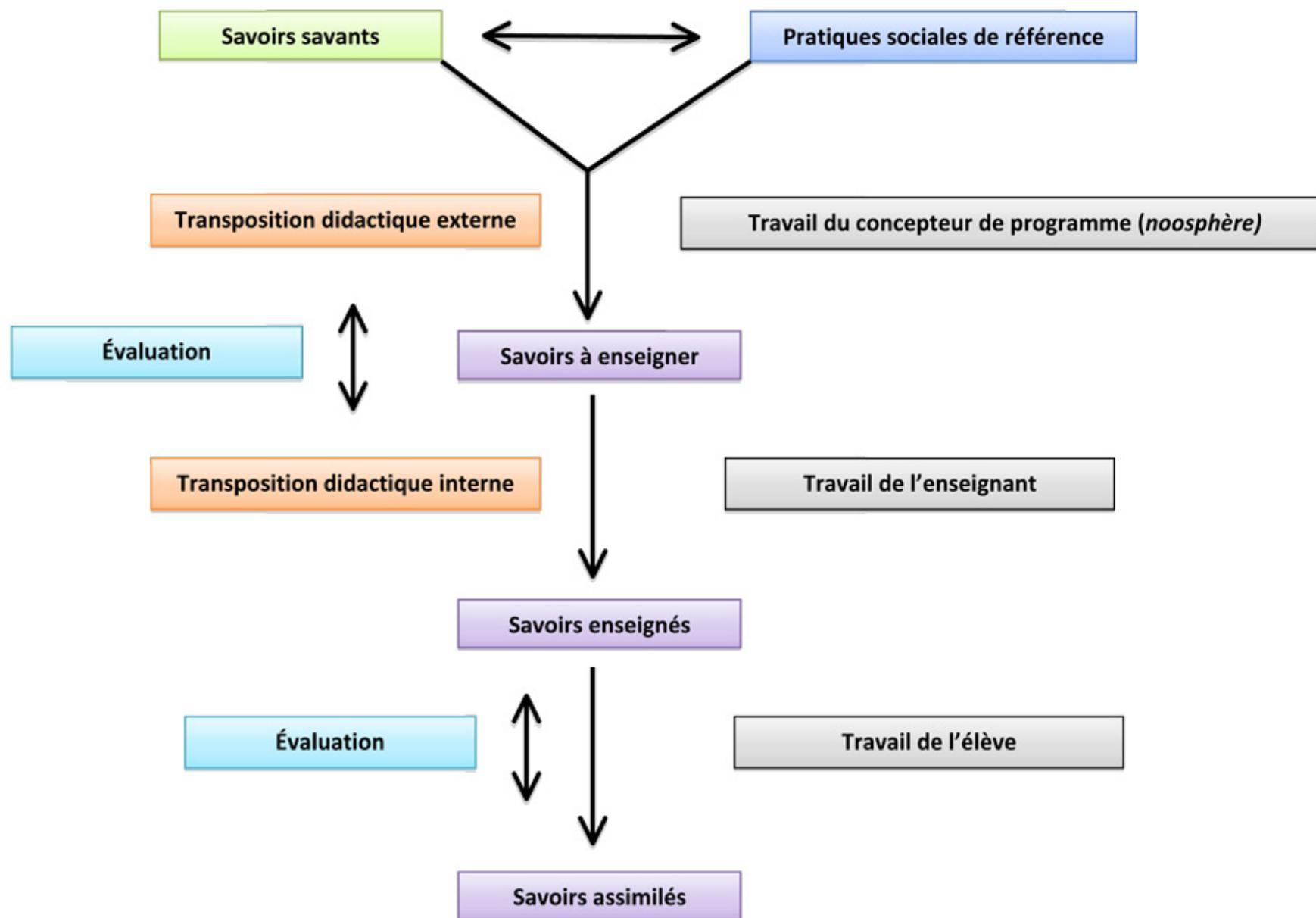
DE L'OBJET DE SAVOIR A L'OBJET DE SAVOIR APPRIS



Pour résumer : CONCEPT DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE

- **Élaboration des contenus disciplinaires** = processus complexe, attaché à des questions de société (savoirs de référence et valeurs sociales);
- transposition qui repose sur des **modifications opérées sur le savoir afin que celui-ci puisse être enseigné.**
- Chevallard : « *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement* »
- le savoir enseigné est un savoir académique reconstruit spécifiquement pour l'enseignement : objet d'enseignement. Ces **modifications** ne relèvent pas seulement de la simplification du savoir, mais d'un authentique travail de **reconstruction.**
- Cela implique des actes de sélection de certaines composantes de ce savoir, des choix de modalités de mise en scène et d'étude de celui-ci, des sélections sur les manières de travailler ce savoir.
- vigilance épistémologique : **ne pas dénaturer les savoirs, éviter les dégradations, questionner les écarts possibles...**

Parcours de transposition didactique



- texte n°1 : A quoi sert la didactique ?
 - Gérard Vergnaud
- texte n°2 : Origines, malentendus et spécificités de la didactique, Michel Develay
- **texte n°3 : Vers une didactique comparée, Mercier – Schubauer Leoni – Sensevy**
 - texte n°4 : L'analyse du travail en didactique professionnelle, Pierre Pastré
 - texte n°5 : : Médiation grammaticale en contexte réunionnais, P. Clauzard + De la didactique adaptée, Mylène Lebon - Eyquem

ETUDE DE TEXTES, prépa à évaluation écrite

VERS UNE DIDACTIQUE COMPAREE 1/4

- ★ **L'enjeu comparatiste** : questionner les rapports que les sciences humaines entretiennent entre elles ainsi qu'avec les autres sciences...
- ★ Difficultés et obstacles conceptuels et méthodologiques de l'approche comparatiste...
- ★ **Recherche d'extériorité** par rapport à l'univers de référence de la discipline d'origine, **Besoin d'excentration**...
- ★ Champ de recherche à part entière ou méthode parmi d'autres ?
Science du comparatisme? Engouement comparatiste contemporain ?
- ★ **Idées d'améliorations du fonctionnement des sociétés humaines** : s'extraire un enfermement national, favoriser le multilinguisme, régénérer et améliorer l'éducation...
- ★ **Valorisation de l'ailleurs, Importance d'une prise de distance pour mieux apprécier l'ici et le familial**...
- ★ Nécessité de se positionner et clarifier le lieu d'où s'exprime le discours comparatiste
- ★ **Mots clefs : ressemblances et similitudes / différences**

VERS UNE DIDACTIQUE COMPAREE 2/4

- ★ **La didactique comparée est issue des didactiques des disciplines, non d'une didactique générale...**
- ★ Engagement dans **des confrontations entre sciences** (les différentes didactiques disciplinaires) constituées indépendamment les unes des autres...
- ★ Projet de **comparatisme à l'intérieur des différentes sciences didactiques et entre les diverses didactiques disciplinaires...**
- ★ Contexte d'émergence dans les **départements universitaires et les centres formation enseignants...**
- ★ Évolution scientifique : **passage vers le didactique depuis la psychopédagogie** estimant pouvoir déduire des sciences du sujet des applications pour l'apprentissage pensé dans mécanismes généraux
- ★ **Idée fondatrice** selon laquelle les savoirs enseignés spécifient les interactions observables dans la classe, montrer comment le but didactique des interactions contraint les formes d'échanges en classe, nourries d'une manière spécifique par les savoirs particuliers

VERS UNE DIDACTIQUE COMPAREE 3/4

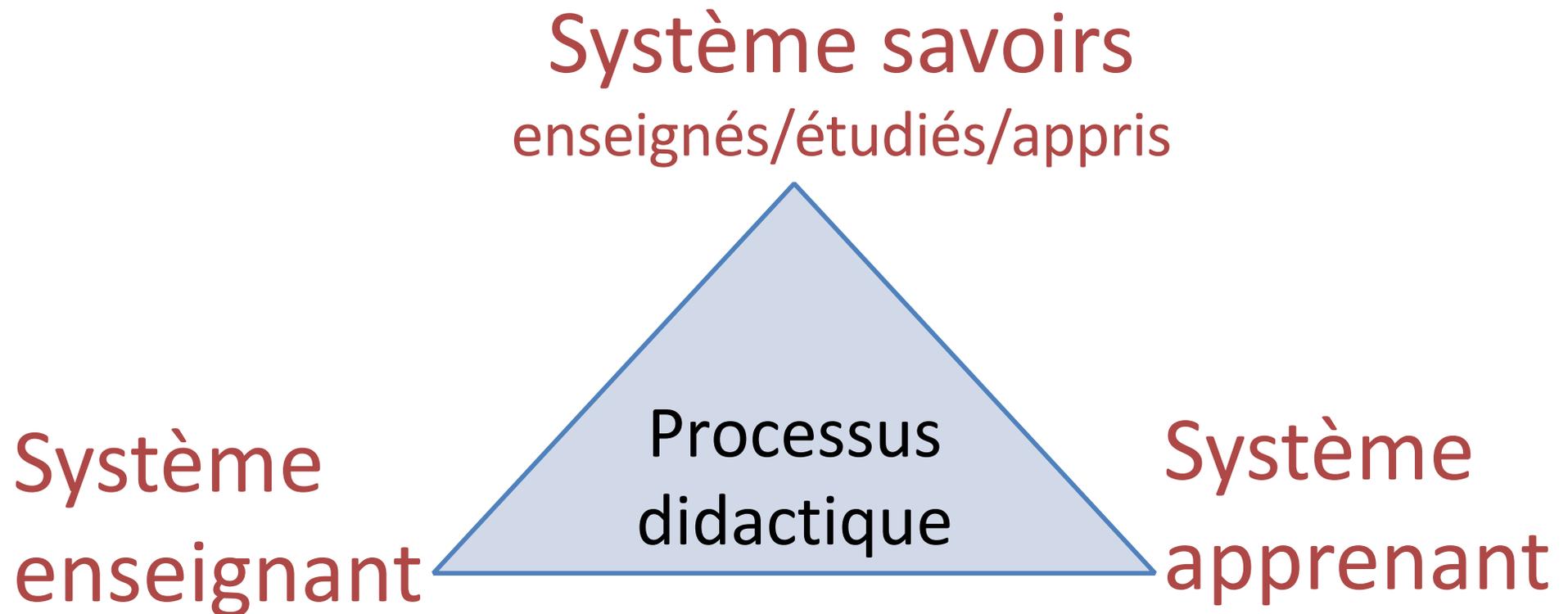
- ★ **Intérêt pour la didactique comparée** : le débat avec les autres disciplines découpant autrement le réel éducatif, la contribution au processus de « disciplinarisation interdisciplinaire » des sciences de l'éducation, regards croisés sur les pratiques éducatives non pas dans la recherche d'une complémentarité mais davantage dans l'analyse des superpositions co disciplinaires, en vue de mise à jour de points aveugles...
- ★ **2 grands niveaux de questionnement comparatiste** : le premier concerne le découpage de domaine de réalité du didactique, le second concerne la science didactique visant à expliquer et à comprendre les **pratiques** délimitées par les domaines de réalité le premier niveau; en départageant **le spécifique et le générique**...
- ★ Qu'est-ce qui est générique et peut être rapporté à un processus d'enseignement–apprentissage ? Qu'est-ce qui est spécifique et doit être rapporté à tel ou tel savoir enseigné / appris ? **STOP-> étude Texte**

VERS UNE DIDACTIQUE COMPAREE 4/4

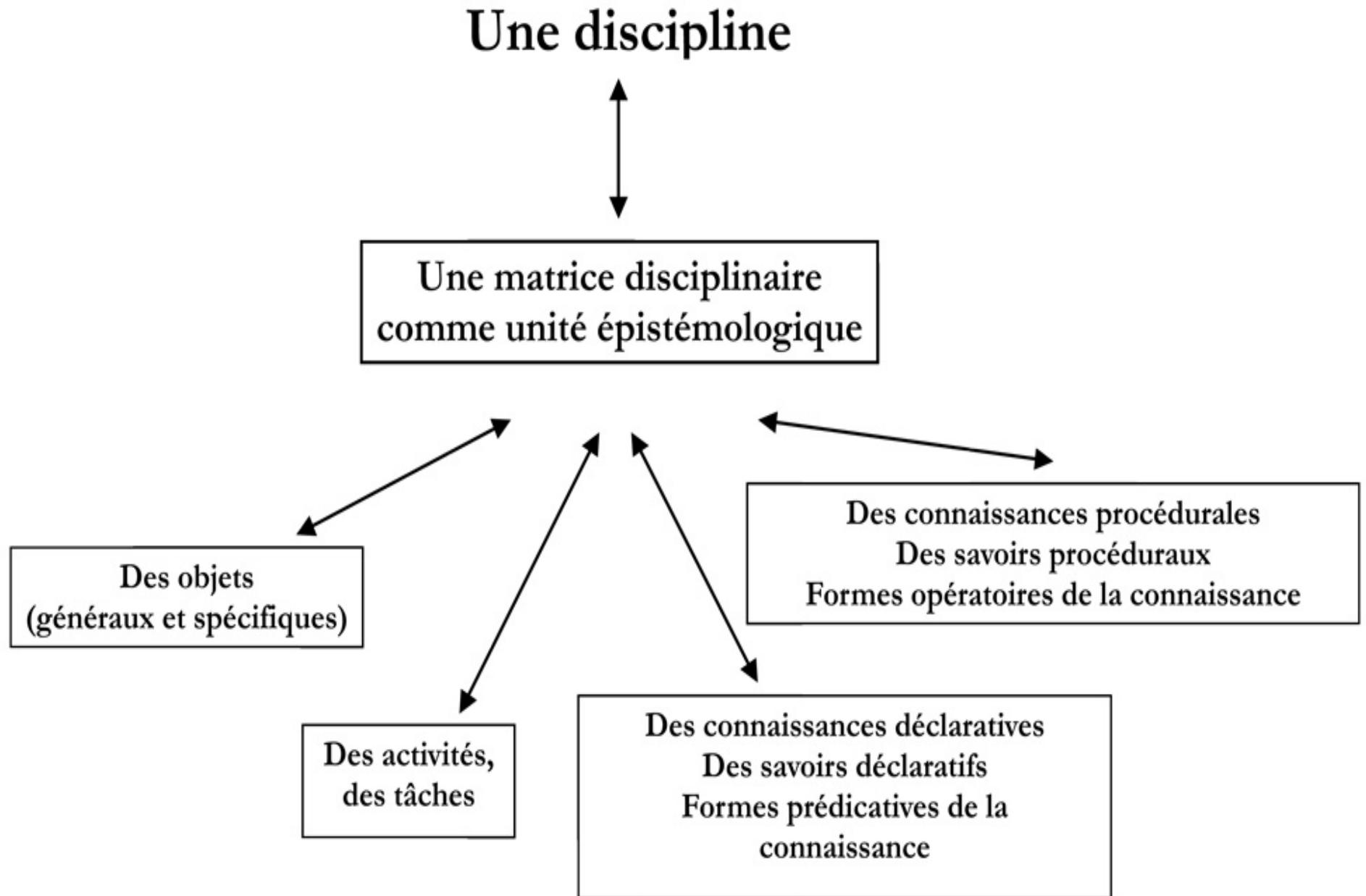
- ★ **La distinction entre les possibles traits génériques et traits spécifiques peut se retrouver à différents niveaux d'études du didactique...**
- ★ L'approche comparatiste dénonce une insuffisance : ne pas négliger la dimension anthropologique du processus d'apprentissage et la spécificité des objets qui sont les enjeux de la relation didactique...
- ★ **La didactique comparée pose la question de savoir en l'élargissant à l'ensemble des objets culturels qui fondent des relations didactiques observables...** « *La spécificité des objets culturels constitutifs de la relation didactique nous amène justement à considérer comme fondamentale la dimension anthropologique des pratiques d'enseignement et des pratiques d'apprentissage associées* ».
- ★ Il s'agit de **travailler le pédagogique et l'éducatif depuis les spécificités et les généricités du didactique. Le didactique comme le politique ou le religieux, est un « fait social total »** (Mauss, 1950)
- ★ **Ouverture de la didactique vers** la clinique, la psychologie, la sociologie, l'histoire, l'épistémologie, l'anthropologie, les sciences du langage et de la communication (ouverture +/− comparable à la philosophie...) ...

VERS UN SYSTEME DE CONCEPTS POUR TRAITER DU GENERIQUE ET DU SPECIFIQUE

- ★ **Le système didactique est contraint par le savoir**, plus précisément par les objets à enseigner et à apprendre et par les pratiques qu'il permet à l'élève d'engager, sous la conduite d'un professeur.
- ★ **Triade de sous - systèmes** : Système enseignant, système apprenant, système des savoirs enseignés/étudiés/appris.



Une discipline scolaire est caractérisée par cinq éléments dont les quatre premiers fondent le cinquième



VERS UN SYSTEME DE CONCEPTS POUR TRAITER DU GENERIQUE ET DU SPECIFIQUE

- ★ **Modèle qui permet l'étude des processus de développement d'une relation didactique** qui constituent une séquence d'enseignement où le projet d'enseigner tel système de savoir particulier est pris en charge par un système enseignant composé d'une équipe de recherche qui assiste le professeur dans la préparation des séances observées ensuite. (ingénierie didactique).
- ★ L'objectif est de montrer qu'il est possible d'enseigner tel ensemble de savoirs à tel système étudiants, de valider **une hypothèse en observant comment telle manière d'enseigner produit des effets prévisibles sur le savoir ou sur le comportement des apprenants** (un phénomène didactique).
- ★ **Retenons que pour qu'un système didactique fonctionne, il faut que le professeur désigne aux élèves des objets et, surtout, des pratiques relatives à ces objets dans lesquelles ces élèves puissent s'engager.**

- La **chronogenèse** : la progression du système d'objets de savoir enseignés/étudiés, la progression de l'apprentissage dans le temps non régulière, relancée, prolongée... → **le temps de l'apprentissage = comment quand ?**
- La **topogénèse**: la définition des positions et rôles du professeur et des élèves, la part accordée à chacun des protagonistes dans le procès d'apprentissage, la négociation du partage des tâches et des responsabilités de la transaction didactique entre les élèves et le professeur → **espace de co - construction de la conceptualisation (co activité de l'enseignement – apprendre) = comment qui ?**
- La **mésogenèse**: la constitution d'un milieu pour apprendre, milieu de rencontre entre système des objets de savoir/système apprenant et système enseignant, rencontre par les élèves des savoirs enseignés pour les étudier et les produire, les interactions avec le milieu conduisent à la production de savoirs (position constructiviste du savoir) → **la situation didactique pour apprendre (cf. Brousseau) = comment quoi ?**

- Ces 3 composantes permettent de décrire la dynamique de l'étude dans laquelle professeur et élèves doivent constamment se repositionner l'un par rapport à l'autre selon l'évolution de leurs responsabilités envers leurs pratiques sur les objets de savoirs, les savoirs partagés... (cf. l'épisode d'Anselme)
- C'est le jeu → d'une transposition didactique interne
- Prise en charge de la dynamique par le contrat didactique...
 - **Place du savoir dans les interactions de classe, construction du milieu pour apprendre → cf. la mésogénèse**
 - **Position des transactants dans la construction du savoir, place des sujets dans les transactions de classe → cf. la topogénèse**
 - **Temporalité et progressivité dans l'élaboration du savoir → cf. la chronogénèse**

D'après Sensevy, théorie de l'action conjointe en didactique

FOCUS SUR LE CONTRAT DIDACTIQUE

- **Compréhension des attentes de l'enseignant par les élèves + compréhension des attentes des élèves par l'enseignant.**
- **Concept élaboré par Guy Brousseau en didactique des maths**
- **Clarifier les attendus de chacun, de lever les implicites et les malentendus autant que possible... liés spécifiquement à des objets de savoir...**
- **Le concept de contrat didactique repose sur la mise en exergue d'un paradoxe propre à toute situation d'enseignement**
- ***--> L'enseignant recherche toujours à obtenir de l'apprenant un certain comportement. Mais il ne peut lui en signifier tous les termes, les attendus précis, les configurations sans en donner la solution. Sinon, il ne pourrait y avoir apprentissage.***

« L'âge du capitaine » (d'après Stella Baruck)

Des enseignants ont proposé à 97 élèves de CE1 et CE2 le problème suivant :

Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres.
Quel est l'âge du capitaine ?

76 élèves sur les 97 ont donné l'âge du capitaine.

Ce résultat ne révèle pas l'insuffisance des maîtres ou celle des élèves mais le fait que, dans des conditions normales, les maîtres ne posent pas des questions farfelues et les élèves répondent en mobilisant leurs connaissances.



LES EFFETS DU CONTRAT DIDACTIQUE

- ❑ L'écueil de tout apprentissage est bien l'effet Topaze ou Jourdain, qui sont les plus connus des décalages entre les attendus et la réalité de classe : les élèves effectuent autre chose que l'attendu.
- ❑ L'effet « Topaze » (d'après Pagnol) : l'enseignant suggère la réponse sous une forme plus ou moins dissimulée.
- ❑ Avec l'effet « Jourdain » (d'après Molière) : l'enseignant délivre la réelle réponse attendue à partir d'une réponse banale ou approximative d'élève.
- ❑ C'est l'ambiguïté du contrat didactique qui génère ces effets.

Effet Topaze (d'après Topaze de Marcel Pagnol)

- ✓ L'enseignant surmonte la difficulté à la place de l'élève afin de résoudre son problème de professeur.

Topaze, il dicte en se promenant.

"Des moutons... des moutons... étaient t-en sûreté... dans un parc ; dans un parc. (Il se penche sur l'épaule de l'élève et reprend.) Des moutons... moutonss... (l'élève le regarde, ahuri.) Voyons, mon enfant, faites un effort. Je dis moutonsse. Étaient (il reprend avec finesse) étai-eunnt. C'est-à-dire qu'il n'y avait pas qu'un moutonne. Il y avait plusieurs moutonsse."

L'élève le regarde, perdu.

- ✓ En quelques instants, la dictée a changé de nature. Il ne s'agit plus de comprendre le pluriel, indiqué par l'article des, mais d'entendre les "s" et les "ent" qu'il faut écrire.

Effet Jourdain (d'après le bourgeois gentilhomme de Molière)

- ✓ Pour éviter le débat du savoir avec l'élève, par crainte de l'échec, le maître interprète une réponse banale comme la manifestation d'un savoir.
- ✓ Cet effet de contrat est ainsi nommé en référence à la scène où le maître de philosophie feint d'enseigner ce qu'est la poésie à Monsieur Jourdain.

*MJ. Non, non, non, je ne veux point de tout cela ; je ne veux que ce que je vous ai dit :
Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour.*

MP. Il faut bien étendre un peu la chose.

*MJ. Non, vous dis-je, je ne veux que ces seules paroles là dans le billet ; mais tournées
à la mode, bien arrangées comme il faut. Je vous prie de me dire un peu, pour voir,
les diverses manières dont on peut les mettre.*

*MP. On les peut mettre premièrement comme vous avez dit : Belle Marquise, vos
beaux yeux me font mourir d'amour. Ou bien : D'amour mourir me font, belle
Marquise, vos beaux yeux. Ou bien : Vos yeux beaux d'amour me font, belle
Marquise, mourir. Ou bien : Mourir vos beaux yeux, belle Marquise, d'amour me
font. Ou bien : Me font vos yeux beaux mourir, belle Marquise, d'amour.*

MJ. Mais de toutes ces façons-là, laquelle est la meilleure ?

MP. Celle que vous avez dite : Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour.

MJ. Cependant je n'ai point étudié, et j'ai fait cela tout du premier coup.

*Je vous remercie de tout mon coeur, et vous prie de venir demain de
bonne heure.*

Zoom : Caractérisation d'une situation didactique

- ▶ Y-a-t-il bien un problème posé aux élèves ?
- ▶ Quel est le ou les savoirs visés ?
- ▶ Quelles sont les procédures possibles pour résoudre le problème?
- ▶ L'utilisation de la connaissance visée est-elle nécessaire pour parvenir à la solution du problème posé aux élèves?
- ▶ L'élève peut-il comprendre la consigne et s'engager vers une solution sans disposer de cette connaissance entièrement élaborée ?
- ▶ Comment voit-il qu'il a réussi ou échoué ; Est-il entièrement dépendant

de l'adulte ou la situation comporte-t-elle des rétroactions ?

- ▶ La vérification du résultat peut-elle lui donner des informations sur la façon de réussir ?
- ▶ La vérification du résultat est confondue avec l'activité.
- ▶ Peut-il recommencer en modifiant sa procédure ?

Tiré de <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/krobinault/coursDDM/d%E9finitions4.pdf>



FOCUS SUR THÉORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES

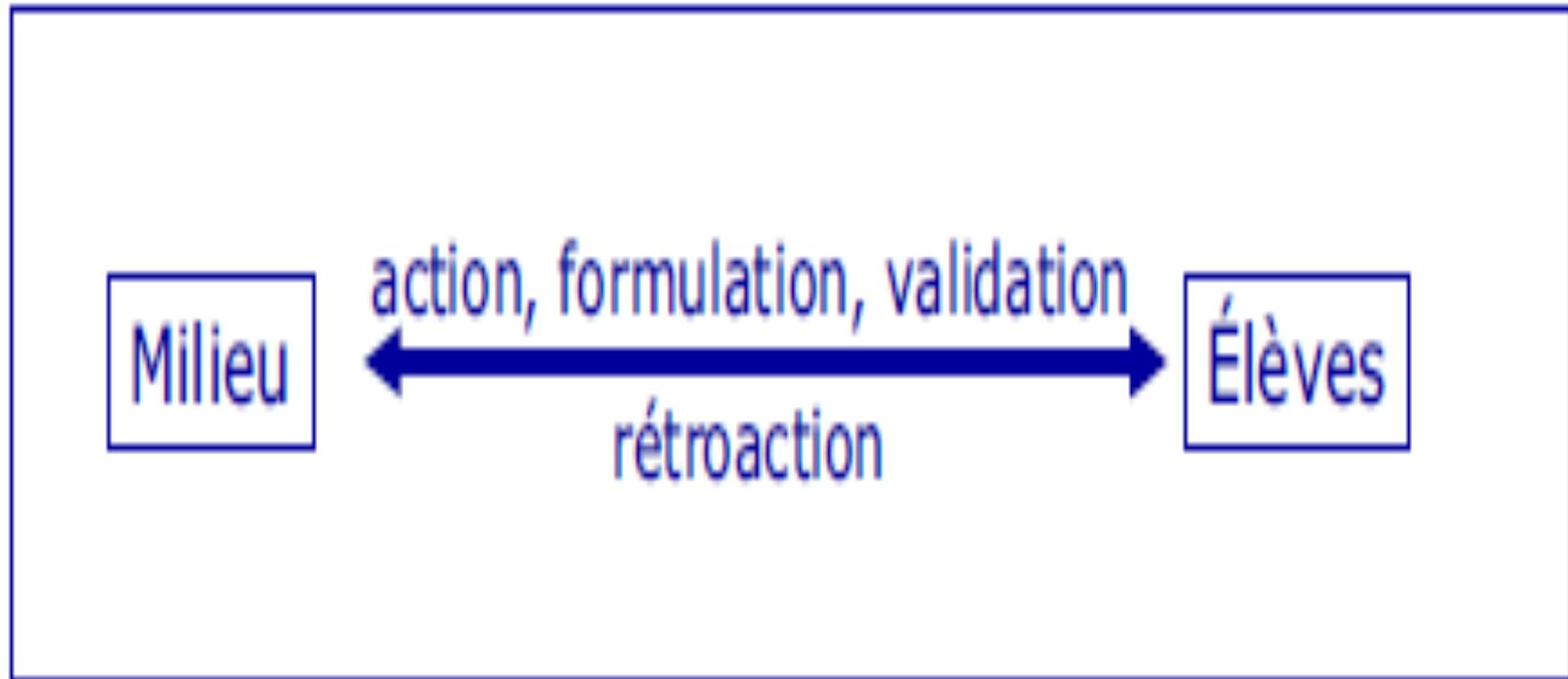
(CF. BROUSSEAU, DIDACTICIEN DES MATHÉMATIQUES)

- situations non didactiques = la vie courante, rien n' a été construit comme milieu pour apprendre. Par exemple, apprendre à faire du vélo.
- situations didactiques sont des situations qui servent à enseigner. Une situation est didactique lorsqu' un individu (en général le formateur) a l' intention d' enseigner à un autre individu un savoir donné (l' apprenant).
- situations a-didactiques : c' est la part de la situation didactique dans laquelle l' intention d' enseigner n' est pas explicite au regard de l' élève



Situations a-didactiques

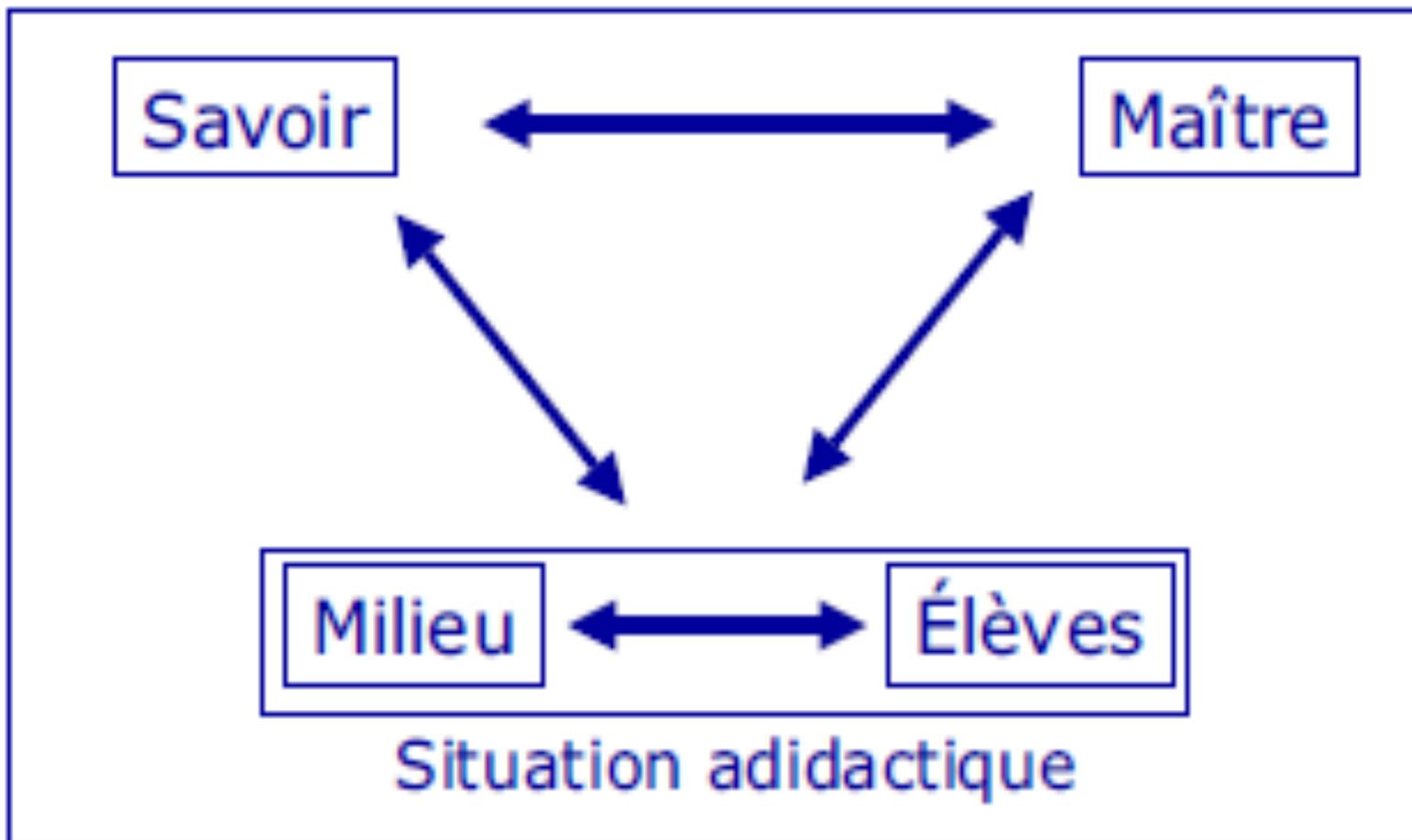
- « **Le maître se refuse à intervenir comme possesseur des connaissances** qu'il veut voir apparaître ».
- « L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle, mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation. » Brousseau
- « Dans les situations adidactiques, les interactions des élèves avec le milieu sont supposées suffisamment « **prégnantes et adéquates** » pour qu'ils puissent construire des connaissances, formuler des stratégies d'action, valider des savoirs en utilisant les rétroactions de ces milieux **sans que leur activité ne soit orientée par la nécessité de satisfaire aux intentions supposées du professeur** » Sensevy
- **La fiction du milieu construit pour apprendre est ici implicite**



SITUATION ADIDACTIQUE

Les situations didactiques

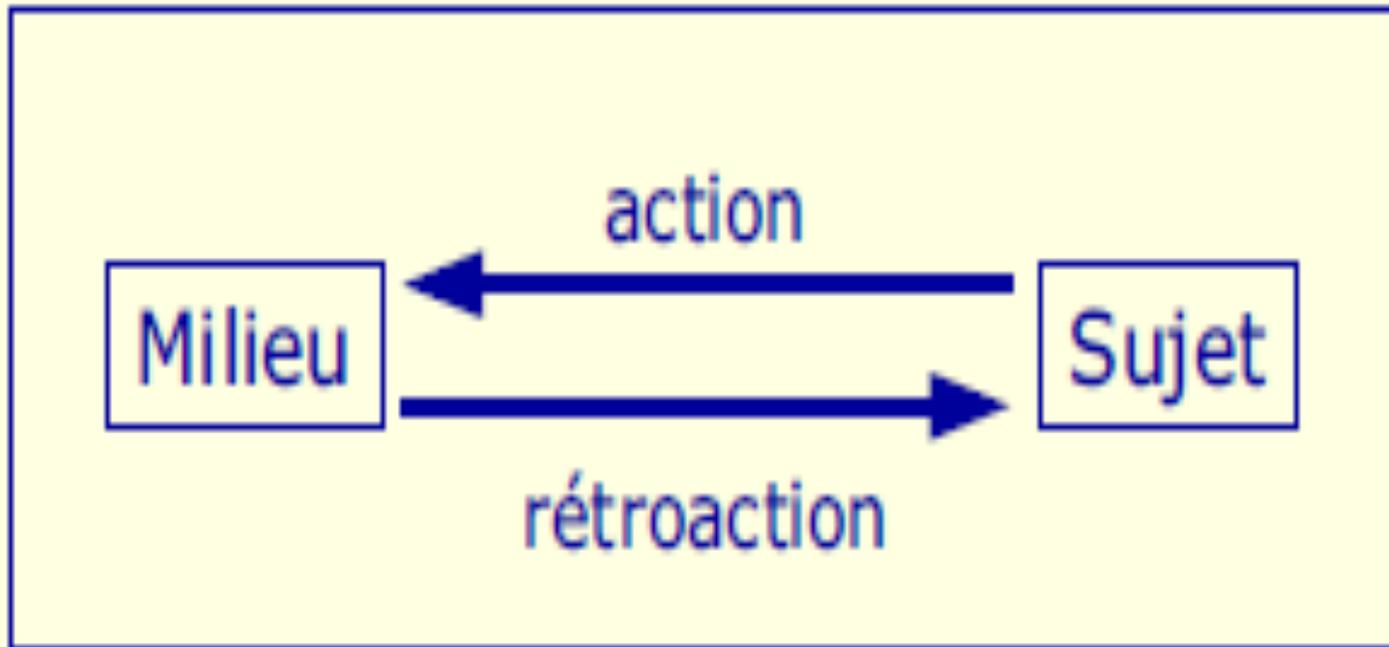
- **Situation de passation de la consigne** : l'enseignant explicite la tâche à effectuer aux élèves,
- **Situation de dévolution** : l'élève s'approprie la tâche proposée par l'enseignant à partir de ses connaissances anciennes,
- **Situation d'action**: l'élève élabore des connaissances implicites comme moyen d'action pour effectuer une tâche scolaire, individuellement et/ou collectivement,
- **Situation de formulation**: l'élève explicite les procédures employées et les solutions obtenues,
- **Situation de validation**: l'élève présente des preuves intellectuelles pour convaincre de ses résultats et démarches,
- **Situation d'institutionnalisation** : la validation étant suffisante, il est permis une généralisation de connaissances en savoir partagé, les caractéristiques de ce nouveau savoir et savoir-faire sont précisées.



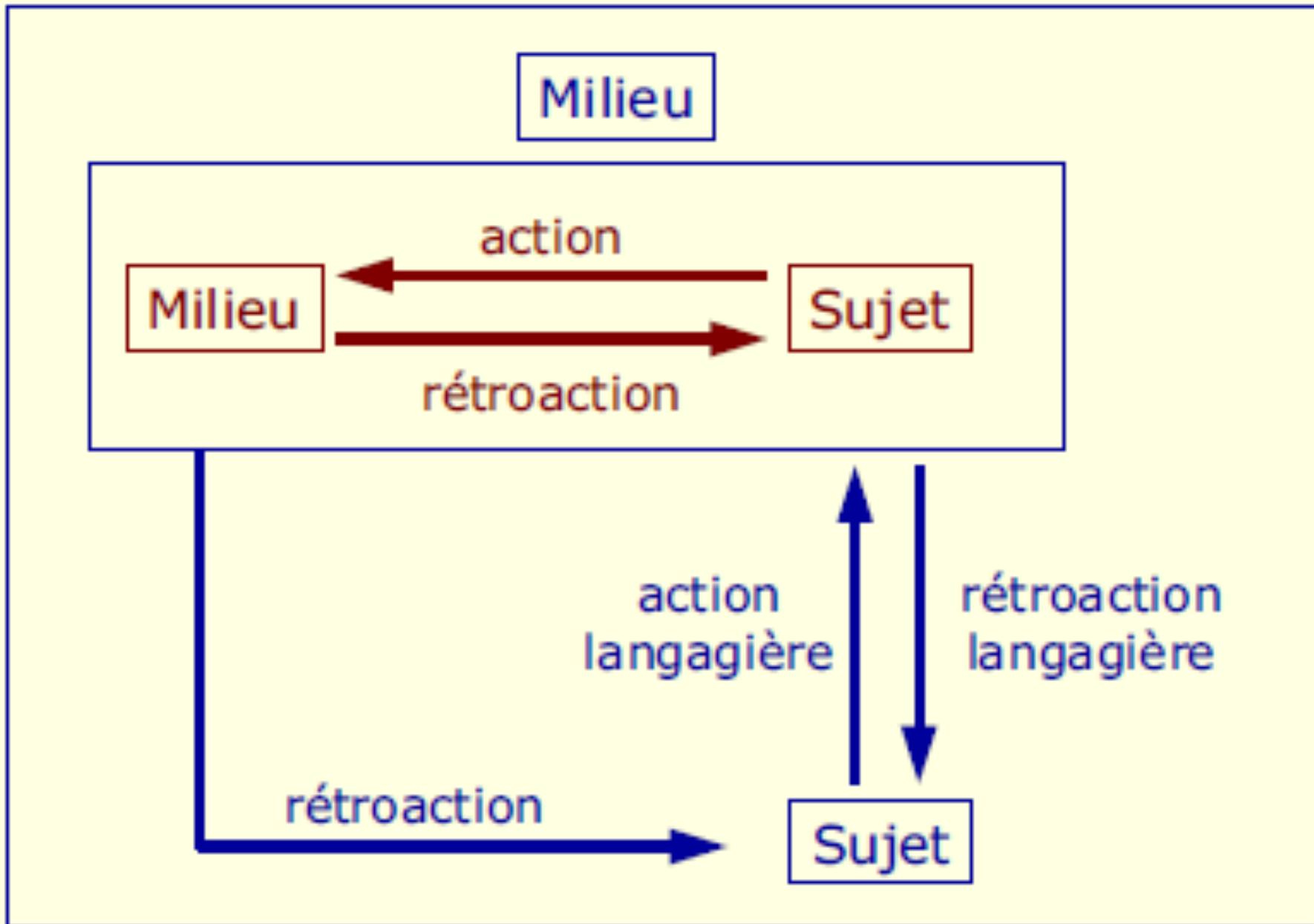
SITUATION DIDACTIQUE

Dévolution

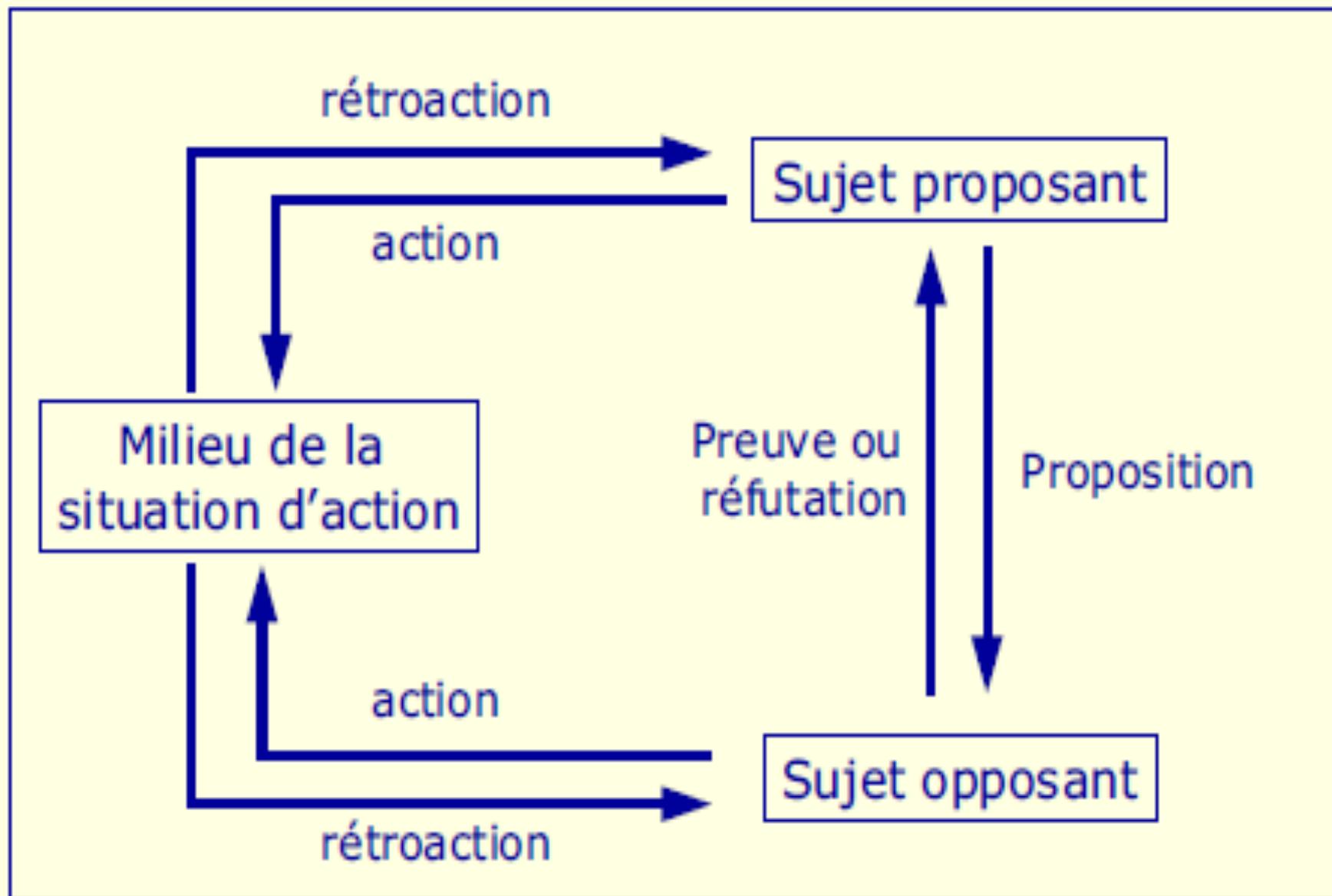
- ▶ « La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » Brousseau...
- ▶ Processus par lequel le professeur fait en sorte que les élèves assument leur part de responsabilité dans l'apprentissage...
- ▶ Les « ratés » de la dévolution peuvent être interprétés en termes de contrat didactique...



SITUATION D'ACTION



SITUATION DE FORMULATION



SITUATION DE VALIDATION

Institutionnalisation

- ▶ « La prise en compte "officielle" par l'élève de l'objet de la connaissance et par le maître, de l'apprentissage de l'élève est un phénomène social très important et une phase essentielle du processus didactique : cette double reconnaissance est l'objet de l'institutionnalisation. » Brousseau
- ▶ C'est le processus dans et par lequel le professeur signifie aux élèves les savoirs ou les pratiques qu'il leur faut retenir comme les enjeux de l'apprentissage attendu...