

Opérations de construction des savoirs scolaires en débat. Pour quels éclairages didactiques ?

NEBOUT-ARKHURST PATRICIA

Ecole Normale Supérieure

08bp10 ABIDJAN 08(RCI)

Résumé : La construction des savoirs scolaires est une opération complexe, relevant d'une compétence avérée. L'improvisation en la matière conduit à des savoirs scolaires inopérants. Dans la perspective d'un éclairage beaucoup plus profitable aux praticiens, le présent article tente de clarifier les aspects multidimensionnels au moyen d'analyses didactiques. Deux approches sont privilégiées : une description qualitative de la dynamique de construction des savoirs et une approche "produit", mettant l'accent sur la composition du référentiel des savoirs scolaires.

Mots-clés : Construction des savoirs, découpage temporel, découpage cognitif, tâche, matrice disciplinaire.

INTRODUCTION

L'institution scolaire fonctionne sur le modèle du compartimentage disciplinaire. De plus au sein de chaque discipline, la transmission du savoir implique souvent la division de ce dernier en objets bien délimités donnant lieu à des apprentissages désyncrétisés et linéaires.

Selon Maingain (2002) le savoir est distillé « goutte à goutte », selon une progression qui va du simple au complexe.

L'on constate, au sein des programmes d'enseignement un double choix : une tendance à la spécialisation et une recherche d'ouverture entre les disciplines.

Les disciplines enseignées induisent un certain rapport de l'élève au savoir. Ce rapport au savoir peut être analysé comme un rapport de l'élève à lui-même, comme un rapport de l'élève aux autres et comme un rapport de l'élève au monde.

Pourquoi le terme « savoir » est utilisé de façon intense sans précision sur ce que l'on entend par là ? Dans le système scolaire, on développe un certain type de savoirs ; beaucoup d'autres échappent au système scolaire.

Dans le processus de construction du savoir, l'élève n'est pas un vase à remplir ; il y a de sa part, un véritable travail d'appropriation.

Les activités de recherche en didactique n'ont pas à ce jour mis l'accent sur la variation d'approches de la construction des savoirs (disciplines scolaires).

L'objectif du présent article est donc de compenser ce déficit à travers une réflexion didactique sur la construction des savoirs scolaires.

La didactique permet à l'enseignant de mieux comprendre le rapport de l'élève aux savoirs. Ceux-ci ne peuvent prendre du sens pour l'élève qu'à la condition d'être successivement regardés par lui comme extérieur. La mise à distance du sujet sur ses procédures d'apprentissage permet d'éviter le piège du dressage, voire du conditionnement. Se souvenir du sens des mots est nettement plus utile que d'apprendre par cœur. Il est efficace d'apprendre son cours en partie et sous parties bien organisées selon un plan « sémantique ».

Il y a aussi un travail de l'enseignant pour favoriser les conditions d'apprentissage. Par exemple, l'organisation traditionnelle de l'enseignement secondaire repose sur le découpage du temps scolaire en temps disciplinaires. A une discipline correspondant un certain nombre de plages horaires hebdomadaires ; par conséquent, les savoirs se présentent d'emblée aux apprenants comme segmentés. L'on distingue donc le découpage temporel du découpage qui

relève de l'horaire du découpage cognitif qui donne lieu à des programmes. Ils découlent de la reconnaissance par la culture scolaire, de grands corps de savoirs, construits par des communautés scientifiques.

Il faut bien souligner que la différenciation des savoirs préexiste donc à l'organisation scolaire et en détermine les cloisonnements.

Cette territorialisation des savoirs constitue un enjeu pour la construction des savoirs.

PROBLEMATIQUE

La pratique de compartimentage des contenus d'enseignement ou des savoirs pour appréhender la complexité des corps de savoir favorise une dispersion de la construction du sens. L'on ne se préoccupe pas toujours d'établir des interactions entre les parties. La tendance à la fragmentation dilue la question du sens du savoir.

Dans le domaine de l'enseignement, qui nous intéresse particulièrement, l'organisation de la formation en savoirs compartimentés pose des problèmes d'ordre cognitif. Dans le cadre de la réflexion sur les programmes de l'enseignement secondaire français Morin (1998) notait l'ignorance chez les citoyens, tenus à l'écart des connaissances devenues ésotériques et concentrées dans des banques de données réservées à la caste savante et aux experts. Tandis que l'expert perd l'aptitude à concevoir le global et le fondamental, le citoyen est dépossédé du droit à la connaissance.

Selon Morin (1998) à « la dépossession du savoir pose le problème, désormais capital de la démocratie cognitive ».

Ce qui est en jeu c'est l'adoption de choix cohérents garantissant la construction de savoirs avec du sens.

Avec Maingain (2002) nous pensons qu'il est nécessaire de considérer les objets de savoirs dans leur caractère hybride et les situations dans leur réalité multidimensionnelle.

HYPOTHESE

Les savoirs scolaires inopérants dépendent davantage du découpage temporel que du découpage cognitif.

SYSTEME EXPLICATIF DES OPERATIONS DE CONSTRUCTION DE SAVOIRS

1-Construction de savoirs

La construction de savoirs est une opération qui relève d'une habilité spécifique, exercée par des acteurs spécialisés.

Cette opération ne devrait souffrir d'aucune improvisation. Sinon, on induirait une vision réductrice de la complexité et on assisterait à une perte du sens de la globalité du corps des savoirs. Bien des situations illustrent de telles dérives, aussi les savoirs ainsi désorganisés deviennent inopérants. Nous soulignons avec Chervel (1998) que l'acte pédagogique met en jeu des procédures subtiles... Le maître ne fait acquérir aux élèves les contenus disciplinaires qu'après les avoir méthodiquement décomposés en morceaux qu'ils assimilent l'un après l'autre.

2-Pièces variées de la construction des savoirs scolaires

- **Les objets** dont nous parlons sont les matériaux qu'une discipline utilise en vue de son enseignement. Les connaissances déclaratives correspondent aux connaissances formelles (dans une définition de grammaire, un théorème de maths, une loi de physique) tandis que les connaissances procédurales concernent les savoir-faire.

(Savoir calculer la valeur du rayon d'un cercle, savoir rédiger l'introduction d'une dissertation).

- **Une tâche** est un but à atteindre dans des conditions déterminées. Par exemple, résoudre un problème de maths est une tâche, comme écrire une dissertation en français.

- **La matrice disciplinaire** correspond au critère d'intelligibilité de la discipline. Elle est attentive aux stratégies, aux décisions et aux enjeux des acteurs pour aménager le territoire. Elle renvoie à son principe organisateur et à l'ensemble de ses présupposés théoriques et pratiques.

3- Usages de la transposition didactique

Les programmes mettent en place des disciplines tout ouvragées, parfaitement finies ; comme l'ont montré Chevallard et Martinand (1994) les savoirs scolaires ne sont pas de purs

décalques des savoirs savants, la **transposition didactique** « fait d'un objet de savoir à enseigner un objet d'enseignement ».

Une opération de didactisation a été nécessaire.

4- Savoirs scolaires

Les savoirs scolaires constituent une autre conceptualisation que celle des savants. Elle est opérée sous l'égide d'intérêts différents de ceux qui ont présidé à la construction des savoirs savants. En effet, les orientations de l'école sont à la fois tributaires de demandes sociales porteuses de valeurs et de choix posés par les acteurs de l'institution scolaire.

La question des savoirs est essentiellement portée par la didactique des disciplines. Ce n'est plus tant la transmission des connaissances que la manière de s'approprier les savoirs qui nous intéresse dans cette présente étude.

5-De la monodisciplinarité à la transdisciplinarité

Selon De Landsheere (1992), on peut considérer que la monodisciplinarité caractérise les programmes scolaires traditionnels. Ils prévoient certes des synthèses, des intégrations des connaissances acquises, mais les enfermements n'en ont pas disparu pour autant.

Le système a parfois été adouci par des synchronisations consistant, par exemple, à n'enseigner certaines notions de mathématiques qu'au moment où elles deviennent nécessaires pour l'étude de la physique. Dans la pratique, de telles synchronisations sont restées assez rares. Pour qu'elles s'érigent en système, il faudrait imaginer des réseaux complexes de relations notionnelles et tracer à travers eux des chemins critiques correspondant aux divers programmes ou projets personnels.

La pluridisciplinarité jette des ponts fonctionnels entre deux ou plusieurs branches. Chaque discipline est alors enseignée en fonction, des autres et de larges synthèses sont élaborées. Par exemple, la langue maternelle peut être enseignée à propos de thèmes historiques. L'association fréquente de la géographie avec la langue maternelle et l'histoire, du moins dans les pays anglo-saxons, semble plus artificielle, surtout dès qu'elle quitte le terrain de la géographie humaine.

La fusion disciplinaire relève de la pluridisciplinarité : une discipline sert de pivot et l'on recourt à d'autres à chaque occasion. Le curriculum émergent appartient aussi à cette catégorie : pour éviter des juxtapositions artificielles, l'abord d'une discipline découle d'une autre. Par exemple, l'étude de la sociologie peut appeler l'ethnologie culturelle.

Avec l'interdisciplinarité, on franchit un pas de plus dans l'intégration : ou bien une fusion unifiante est opérée entre deux ou plusieurs disciplines, ou bien des thèmes problématiques (par exemple, le développement régional) sont l'objet d'un traitement rigoureusement planifié, faisant intervenir plusieurs disciplines comme outils intellectuels structurés.

Quant à la transdisciplinarité, telle qu'elle a été définie, elle concerne surtout la recherche avancée et beaucoup moins l'enseignement, car elle suppose qu'au départ, chaque partie domine déjà sa discipline de spécialisation.

En réalité, les approches monodisciplinaire, pluridisciplinaire et transdisciplinaire ne poursuivent pas les mêmes objectifs et conduisent à des apprentissages différents. C'est pourquoi les meilleurs experts en matière de construction de curriculums proposent une solution qui paraît évidente : adopter les diverses approches, selon le moment, l'opportunité, le degré d'avancement des élèves, au lieu de prononcer des exclusive.

APPROCHE METHODOLOGIQUE

Dans une première étape, nous avons tenté d'identifier des observables qualitatifs. Dans une approche qualitative, nous présentons une dynamique de la construction de savoirs.

Méthodologiquement nous avons sérié les dimensions s'inscrivant dans un rapport au savoir, les types de compartimentages possibles qui fondent les territorialisations des savoirs. Nous obtenons une combinaison des choix possibles que l'on peut effectuer lors de la construction des savoirs, soit selon un découpage cognitif, soit selon un découpage temporel. Ce tableau réunit les étapes décisives pour la construction des savoirs.

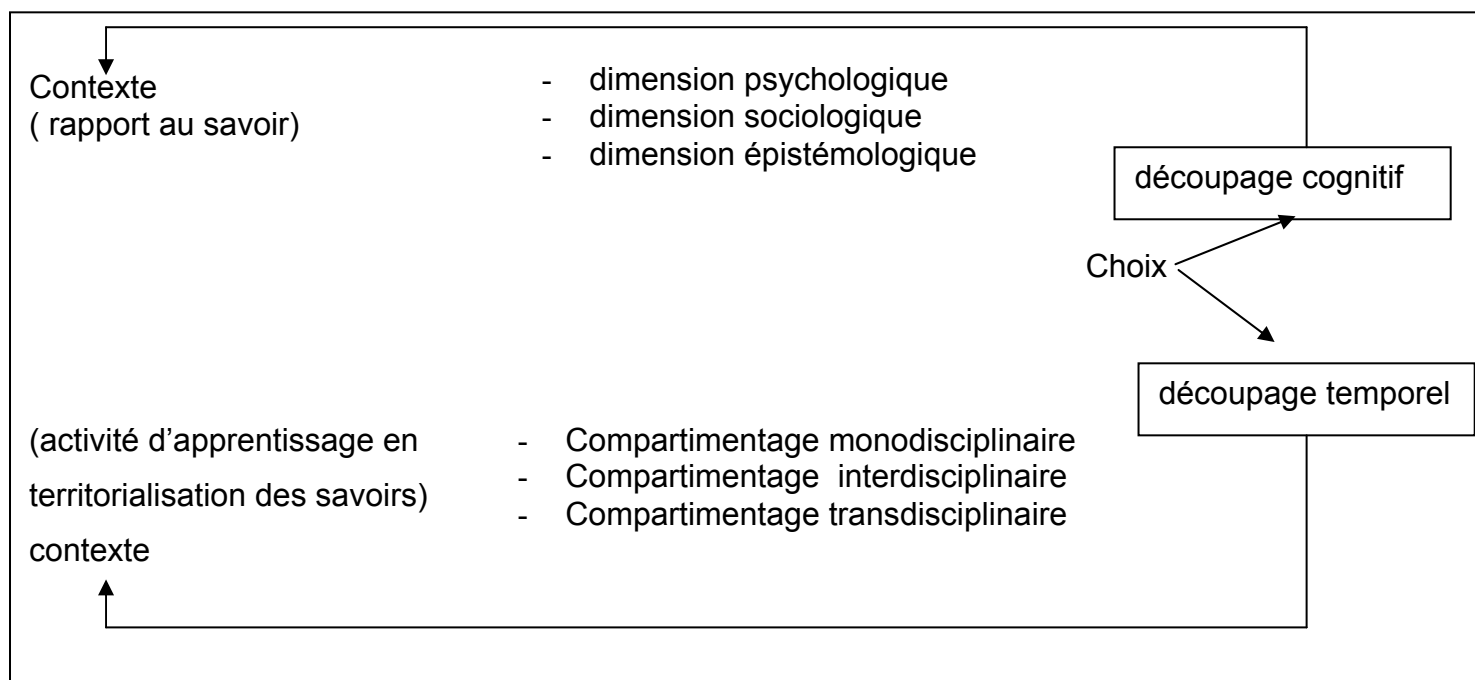


Tableau 1 : Dynamique de construction de savoirs

Commentaires du tableau

Le rapport au savoir peut être analysé selon l'angle psychologique, selon l'angle sociologique et selon l'angle épistémologique. Ces trois angles s'inscrivent dans la perspective du **découpage cognitif**.

Ce niveau correspond aux approches possibles de compartimentage des savoirs ; on peut opter dans la construction des savoirs pour la monodisciplinarité, l'interdisciplinarité ou pour la transdisciplinarité ; ce niveau indique qu'il existe une territorialisation des savoirs. Ces trois modèles de traitement des savoirs s'inscrivent dans la perspective du **découpage temporel**.

La dynamique de la construction du savoir au **plan psychologique** est fonction de l'élève, ce qu'il pense savoir plutôt que ce qu'il sait vraiment ; la perception par l'élève de la valeur de l'activité, la perception de la compétence qu'il a pour accomplir une tâche. Le sujet doit établir une distance critique vis-à-vis du savoir auquel il se trouve confronté.

Au plan sociologique, la dynamique de la construction des savoirs indique un rapport de fonctionnalité, c'est-à-dire qu'on cherche à savoir seulement lorsqu'on a besoin d'agir. Le rapport aux savoirs scolaires s'enracine dans l'attitude familiale à l'égard de la culture. L'on peut noter pour certaines familles que le rapport au savoir est un **rapport de distinction**, l'on cherche à savoir pour montrer qu'on sait. Il y a aussi des familles dans lesquelles s'exprime le goût du savoir pour le savoir.

Pour les enfants issus de milieu modeste, réussir à l'école nécessite d'être réassurés sur la légitimité de leur ambition au regard des valeurs familiales. A l'inverse, échouer constitue parfois une solution pour conserver le sentiment de faire partie d'un clan pour lequel le savoir est affaire d'appartenance à une autre classe que la sienne.

Au plan épistémologique, l'épistémologie des savoirs scolaires a notamment pour projet de préciser les contenus enseignés. Une discipline scolaire doit être considérée en termes d'objets, de connaissances déclaratives et de connaissances procédurales de tâches et de matrice disciplinaire.

Dans une seconde étape, nous esquissons un référentiel des savoirs scolaires ; il est supposé de préciser les constituants indispensables pour organiser une situation d'enseignement-apprentissage. Ce référentiel apparaît comme un outil de cadrage permettant de mettre en étroite connexion les éléments du processus de construction du savoir scolaire que sont

l'objet, la tâche, didactisés par processus de didactisation. Le tout recentré dans une matrice disciplinaire, comme domaine de référence.

Le référentiel des savoirs scolaires se laisse représenter comme un ensemble fini d'éléments pouvant être décrits.

Le référentiel pré-suppose également que des relations d'implication peuvent être établies entre réaliser une tâche en disposant d'un objet d'enseignement, et de disposer de la compétence adaptée pour savoir réaliser cette tâche.

Cet aspect de notre approche méthodologique nous permet de rendre compte de la manière dont ce modèle de référentiel façonne la réalité quotidienne de la salle de classe.

Le statut du savoir scolaire repose sur :

- L'objet d'enseignement

Les processus de didactisation permettent :

- Les tâches scolaires,

Centré sur les logiques (mono, inter, trans, disciplinaires) :

- des matrices disciplinaires

Tableau 2 : Référentiel des savoirs scolaires

Commentaires

Le référentiel des savoirs scolaires conduit à interroger plus précisément les composantes qui permettent de construire des catégories mentales. Ces composantes fonctionnent comme des instruments de la pensée et constituent une véritable colonne vertébrale du champ des savoirs scolaires.

Le travail du didacticien se comprend mieux dans ce contexte. Dans cette perspective, la didactique fournit de nouvelles entrées d'analyse du champ des savoirs scolaires. Les actions des enseignants, ainsi que leur formation s'en trouvent dès lors mieux outillées. Ces éclairages permettent la prise de conscience de la complexité, voire de la multiplicité des variables aux

savoirs scolaires. Les objets, les tâches inhérentes, la matrice disciplinaire se transforme en système d'explication. Ces composantes sont traitées à travers le processus de didactisation ; c'est l'acte didactique que pose le maître en procédant à des aménagements, à un découpage des connaissances à enseigner en fonction de l'âge et du niveau des apprenants.

CONCLUSION

La construction des savoirs relève d'une compétence. Il appartient à ceux qui l'exercent de mobiliser les facteurs essentiels pour réussir l'organisation des savoirs scolaires.

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignant constitue plus qu'un simple animateur de classe, un véritable expert en la matière. Il s'agit d'une opération complexe. Il faut malgré tout essayer de bien la mener afin de pouvoir prétendre à proposer des savoirs scolaires opérants.

BIBLIOGRAPHIE

Chervel A. (1998) La culture scolaire. Une approche historique, Paris, Belin.

Chevallard Y. Martinand JL et al. (1994) La transposition didactique à L'épreuve, Grenoble, La pensée sauvage.

De Landsheere V. (1992) L'éducation et la formation Paris, PUF.

Maingain A. et al. (2002) Approches didactiques de l'interdisciplinarité Bruxelles, Editions De Boeck Université.

Morin E. (1998) Pourquoi et comment articuler les savoirs. Rapport du
Conseil scientifique de réforme des programmes, Paris
Avril 1998, p.4.