Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !

Marc Weisser

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/271>

DOI : 10.4000/questionsvives.271

ISBN : 978-2-8218-1086-0

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2010

Pagination : 291-303

ISBN : 978-2-912643-37-7

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Marc Weisser, « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! », *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13 | 2010, mis en ligne le 26 janvier 2011, consulté le 21 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/271> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.271>

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !

Marc WEISSER¹

Résumé : Ce texte introductif problématise la relation entre Dispositifs didactiques ou bien pédagogiques et Situation. Il définit le Dispositif comme un travail d'ingénierie a priori, mixte d'objets physiques ou sémiotiques organisés pour atteindre un but explicite, et la Situation comme ce qui est vécu ici et maintenant par les protagonistes de la relation éducative. Il introduit ensuite les différentes contributions de ce volume et engage la discussion avec leurs auteurs.

Mots-clés : dispositif, situation, didactique, pédagogie, éducation, instruction.

Abstract: This introductory text explores the relation between didactic or teaching Devices and Situations. It defines the Device as the result of a priori engineering, a mix of physical or semiotic objects organized to achieve an explicit goal, and the Situation as what is lived here and now by the protagonists of the educational relation. It then introduces the various contributions in this volume and opens the discussion with their authors.

Keywords: learning device, situation, didactics, teaching skills, education, teaching.

¹ Professeur en sciences de l'éducation - Université de Haute-Alsace (Mulhouse) - LISEC-EA2310.

Marc Weisser

Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ? Situation d'apprentissage !

Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !

1. Du conçu au réalisé et retour

Définissons un Dispositif comme une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques (Charlier & Peter, 1999 ; Weisser, 2007), comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur (Meunier, 1999). C'est par lui que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques.

Ce travail d'ingénierie *a priori* ne suffit pas cependant à circonscrire entièrement la Situation d'apprentissage. Nous concevons cette dernière comme le « monde environnant expérimenté » dans lequel évolue l'apprenant, comme un tout contextuel au sein duquel chaque objet n'acquiert de sens que relativement aux autres qui l'entourent (Dewey, 1938 ; Weisser, 2009). L'approche du sujet humain dans une vision éducative et non plus coercitive nous amène en effet à prendre quelques distances avec la perspective panoptique chère à Foucault (1975) : l'élève apprend à partir d'éléments prélevés dans le Dispositif, mais il apporte à sa Situation un certain nombre de compléments moins contrôlés par l'enseignant, il « y met du sien ».

Comment alors se représenter cet espace de liberté inhérent à tout Dispositif et indispensable à la genèse des processus d'apprentissage ? Quel statut donner à ces objets qui meublent la Situation, que l'apprenant a cru bon devoir sélectionner, mais qui ne sont pas forcément issus du Dispositif imaginé préalablement ? Quels sont les effets du Dispositif sur la Situation ? et en retour, de la Situation réalisée sur l'évaluation du Dispositif conçu ?

Les relations entre Dispositif *a priori* et Situation d'apprentissage varient d'une didactique à une autre, et des didactiques aux pédagogies. Quelles conséquences cela a-t-il sur les apprentissages ? sur la perception de la formation par les apprenants ? sur la signification qu'ils donnent aux compétences qu'ils construisent ? Voilà quelques-unes des questions vives que nous abordons dans ce volume.

Nous allons approfondir pour commencer les deux notions qui guident notre réflexion. Il s'agit de distinguer le Dispositif de médiation imaginé par l'enseignant de la Situation que vit ensuite l'apprenant au moment de la mise en œuvre du premier. Le Dispositif est le résultat, virtuel, d'un travail d'ingénierie qui prévoit les outils sémiotiques ou instrumentaux (Vygotski, 1930/1985 ; Mercier, 1998) à mettre à la disposition du sujet pour que son rapport au monde devienne source d'apprentissage. C'est donc bien en amont de l'action de formation que sont identifiées et instanciées les variables de commande idoines (Rogalski, 2003).

Donnons quelques exemples de Dispositifs pédagogiques. Les trouvailles de Montessori s'agissant du matériel d'étude sont parmi les plus diffusées et appréciées, surtout dans l'éducation de la petite enfance ; mais ses notions de « plan interne de développement », de « période sensible » (Montessori, 1958) constituent autant d'outils symboliques qui organisent justement la mise en œuvre de la Tour Rose et autres Cubes de Perles. Les techniques Freinet, de la correspondance scolaire au journal de classe, sont elles aussi très répandues, même à l'extérieur de son mouvement pédagogique à proprement parler. Elles

Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !

sont là encore sous-tendues par des visées éducatives explicites, marxistes en l'occurrence, et s'appuient pour cela sur des institutions, qui, elles, relèvent du registre du symbolique : les brevets, les plans de travail hebdomadaires, le conseil de coopérative entre autres. Les Dispositifs pédagogiques destinés à la formation des adultes ne dérogent pas à cette règle. La « pédagogie de conscientisation » de Freire (1974), projet de libération des opprimés par l'accès à la lecture, repose sur un certain nombre de phases préparatoires bien définies, qui vont de l'identification des thèmes sociaux auxquels une population donnée est sensible, à la constitution du répertoire de son vocabulaire oral actif, et jusqu'à la réalisation de supports iconiques.

Il s'agit donc bien là à chaque fois de Dispositifs, en ce qu'ils allient objets matériels et symboliques, toujours au service d'une intention éducative, voire politique. Leur point commun, en ce qu'ils sont essentiellement pédagogiques, est qu'ils se centrent sur le sujet apprenant et sur les relations sociales, sur un projet de société. Leur entrée n'est pas disciplinaire, d'ailleurs les mêmes méthodes (le tâtonnement expérimental chez Freinet), les mêmes démarches (présentation-effectuation-maintien de la centration chez Montessori) sont invoquées quel que soit le champ du savoir concerné.

Qu'en est-il alors des Dispositifs didactiques ? Conformément à ce qui vient d'être dit, eux seront différents selon la matière étudiée, puisqu'ils se réclament d'une base épistémologique. L'administration de la preuve de la validité d'une assertion ne repose pas sur les mêmes types d'arguments selon que l'on se place en sciences ou en histoire (Douaire, 2004), selon que l'on raisonne sur des régularités ou sur des interprétations (Weisser & Rémigy, 2005).

La didactique des mathématiques nous offre un exemple très cadré d'un tel Dispositif, à travers la Théorie des Situations Didactiques (Brousseau, 1998). De ce point de vue, à chaque savoir mathématique correspond une Situation de découverte privilégiée. L'enseignant va de la sorte mettre en scène un milieu pour apprendre antagoniste que l'apprenant devra « vaincre » au moyen de la connaissance acquise par ce biais. Ce milieu est meublé d'objets physiques et psychiques qui changent de statut (actualité *vs* obsolescence) au fur et à mesure du déroulement de la séquence d'enseignement. La TSD va jusqu'à préciser les différentes phases qui seront ainsi parcourues, de la dévolution initiale à l'institutionnalisation finale, en passant par des moments d'action, de formulation et de validation. Les Dispositifs conçus en didactique des mathématiques fonctionnent en général en vase clos : les projets dévolus aux élèves (course à 20, calcul de l'épaisseur d'une feuille de papier, reconstitution d'un puzzle après changement d'échelle, ...) sont difficiles à réinvestir en-dehors de la discipline, les interlocuteurs auxquels s'adressent arguments et résultats (matériels ou symboliques) ne sont autres que les camarades de classe.

Autre matière, autre didactique ? Prenons le cas de l'apprentissage de la production de textes. Ruellan (*in* Reuter, 2005) propose un Dispositif qui enchâsse projet d'écriture et Situation d'apprentissage, et qui se décompose en trois catégories de Situations particulières, dites *fonctionnelles* (« pratiques régulières de l'écriture dans un but de communication dont les paramètres sont définis par le projet »), *de structuration* (« moments d'enseignement formalisé et privilégiant le discernement des composantes discursives, textuelles, linguistiques du type d'écrit ») et *différées* (qui servent à repérer et formuler les problèmes posés par l'écriture, et inversement à préparer le transfert des acquis des situations de structuration, leur recontextualisation dans une nouvelle situation fonctionnelle). Ces phases

Marc Weisser

Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ? Situation d'apprentissage !

ne sont pas successives comme chez Brousseau, mais alternent tout au long du projet d'écriture. A la différence de ce qui se passe en TSD, l'objet matériel finalement produit est appelé à se voir diffusé en-dehors du milieu scolaire, le cercle des interlocuteurs s'élargit et accueille des sujets adultes qui n'ont pas de préoccupations didactiques. Plus encore : le processus d'apprentissage essaie dès son origine de tenir compte des connaissances et attentes de ces lecteurs distants, attitude qui a une influence décisive sur les caractéristiques (et partant sur les critères d'évaluation) du texte produit. Les Dispositifs issus de la didactique du français conçoivent donc des milieux pour apprendre bien plus vastes (Weisser, 2009).

Les Dispositifs pédagogiques diffèrent ainsi des Dispositifs didactiques dans leurs intentions et par l'uniformité de leurs méthodes d'enseignement ; les Dispositifs didactiques se distinguent entre eux par l'extension du milieu pour apprendre, espace que l'élève est appelé à explorer pour construire le savoir visé, et par la diversité de leurs méthodes d'enseignement. Les apprenants sont-ils sensibles à ces variations ? Ces dernières produisent-elles un sentiment d'incohérence à l'échelle d'une formation, d'une année scolaire ? Les apprenants accordent-ils une autre signification aux savoirs (éventuellement incarnés dans des objets qu'ils auront fabriqués) qui sont appelés à circuler à l'extérieur du lieu de formation ? Quel est le degré de « réalité » qu'ils confèrent à leurs acquis selon leurs possibilités d'application à un contexte non-scolaire ? Ce sont les questions que nous allons travailler en nous focalisant désormais sur le concept de Situation.

Au contraire du Dispositif, virtuel, la Situation correspond pour nous à ce qui est effectivement réalisé, à ce qui est vécu par les protagonistes de la relation éducative, ici et maintenant. En un sens, la Situation détermine les sujets. Marx (1844/2007) va jusqu'à parler d'aliénation quand la contrainte des circonstances nous amène à être comme absents, extérieurs à notre propre activité, dépossédés de notre capacité d'agir, de décider. La conséquence en est l'apparition de comportements d'évitement. Cette description de la condition ouvrière apparaît comme tout à fait transférable à certains apprenants, qui alors n'adhèrent plus au jeu de l'école, où c'est celui qui sait qui, bien souvent, pose des questions à celui qui ne sait pas. La sociologie de la reproduction l'a montré à l'envi.

D'un autre point de vue cependant, on avance l'idée que l'individu n'est libre qu'en Situation (Sartre, 1943, 1946). A travers ses projets, le sujet humain affronte des obstacles, qui mettent à l'épreuve sa liberté de choix, sa capacité d'autodétermination. Mais ils ne surgissent qu'en fonction de ses décisions, leur « coefficient d'adversité » n'est pas une qualité intrinsèque : tel rocher n'est obstacle que si je veux le déplacer, pas si je veux le gravir pour voir au loin. Pour les existentialistes, c'est le sujet qui découpe sa Situation dans le monde, et son projet vise à une mise en ordre particulière de cette Situation. La sélection des éléments qui la meublent, la connotation euphorique ou dysphorique qu'ils reçoivent, ne dépendent que du seul projet et de son avancée (Weisser, 2010). De plus, chaque individu se trouve à l'intersection de plusieurs Situations, en fonction des projets, disjoints ou enchâssés, qu'il poursuit simultanément.

Un pédagogue comme Dewey partage la même position : « Un objet, ou un événement, est toujours une portion, une phase ou un aspect particulier d'un monde environnant expérimenté, une Situation. (...) L'objet singulier n'apparaît en relief que du fait de sa position particulière à un moment donné dans la détermination de quelque problème » (1938, p.100). Le savoir visé par le Dispositif magistral constitue dans ce cas l'élément unificateur de la Situation, *a posteriori*, une fois qu'il sera maîtrisé par l'apprenant. La Situation, initialement

Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !

confuse aux yeux du néophyte, va donc gagner progressivement en cohérence pour lui, à travers ses contacts avec les objets matériels qui la meublent, à travers aussi les négociations à propos d'objets symboliques qu'il mène avec ses semblables. Nous retrouvons là la théorie de la Situation problème telle que l'a proposée Meirieu (1987) et qui mêle ressources sur lesquelles on travaille et consignes d'effectuation. Le projet de l'enseignant (faire atteindre tel objectif d'apprentissage) englobe celui de l'élève (réaliser tel objet, communiquer telle pensée, vaincre tel milieu antagoniste).

Mais si c'est le sujet qui découpe la Situation qu'il vit en fonction de ses projets, comment savoir au juste ce qui la meuble ? Autrement dit, les éléments physiques et sémiotiques convoqués par l'apprenant sont-ils tous issus du Dispositif pédagogique ou didactique ? Ce dernier ne peut en effet être tout à fait coercitif, sous peine de provoquer des comportements de fuite ou de soumission, tous dommageables à de réels apprentissages. Aussi laisse-t-il un espace de liberté, de choix à chaque acteur, une possibilité de jeu, au sens mécanique du terme. La liste des objets constituant la Situation échappe donc au contrôle du formateur. Pis que cela : la signification que chaque sujet donne aux objets qu'il aura identifiés comme pertinents est elle aussi susceptible de changer de façon très conséquente. Pour un apprenant, tel concept sera considéré comme allant de soi, pour un autre, comme problématique, alors que pour un troisième, il passera inaperçu. Pour un apprenant, tel objet symbolique (un tableau à double entrée par exemple) sera un outil facilitant la représentation d'un problème, pour un autre, il constituera une source d'apprentissage en lui-même. Si de plus on veut bien se rappeler que, comme nous l'avons montré ci-dessus, les Dispositifs didactiques prévoient des milieux d'extension tout à fait variable, on acceptera l'idée que les apprenants risquent de rencontrer beaucoup de difficultés à bâtir une Situation conforme aux attentes initiales de l'enseignant. Certains vont peut-être même chercher à s'en affranchir volontairement, soit pour contourner l'apprentissage, soit pour le mener à bien par des voies non canoniques.

Le décor est ainsi planté, les termes définis. La suite de ce chapitre introductif consistera comme le veut la tradition en une présentation des contributions qui constituent le présent volume. Mais nous nous donnerons en outre le droit d'entamer d'emblée la discussion avec les auteurs, en exploitant les vertus heuristiques de leurs textes.

2. Des tensions entre Dispositif(s) et Situation

2.1. *Dispositif pédagogique, Dispositif pédagogique : disjonction ? inclusion ? intersection ?*

Yassine ZOUARI :

Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité

Zouari nous entraîne d'emblée au cœur du problème quand il commence par nous rappeler le déni dont la pédagogie fait l'objet dans la noosphère francophone. Il la convoque pourtant aux côtés de la didactique pour essayer d'identifier les types de rationalité dont relèvent l'une et l'autre. A la première, « la réflexion sur l'action éducative », une « rationalité praxéologique » ; à la seconde, un « questionnement des rapports et des écarts entre savoir enseigné et savoir savant », une « rationalité cognitive ».

Marc Weisser

Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ? Situation d'apprentissage !

Et nous aimerions à ce propos relever un premier sujet de débat. « La didactisation d'un savoir consiste à l'extraire des mécanismes de son élaboration scientifique pour l'insérer dans une structure scolaire », certes ; mais la pédagogie elle aussi procède par décontextualisation / recontextualisation des contenus à acquérir. Le journal scolaire de Freinet n'a jamais été présenté comme une fin en soi, mais comme un média scolaire particulier qui vise à favoriser l'expression des apprenants et l'acquisition du langage écrit. La différence entre Dispositif didactique et Dispositif pédagogique réside donc dans le type de transposition qui est retenu, et non dans le fait de transposer, finalement commun aux deux approches. Pour viser un objectif donné, en mathématiques par exemple, vais-je choisir un problème strictement disciplinaire, relevant d'un monde de fiction, virtuel, ou vais-je au contraire l'intégrer à un projet de classe coopérative ? Dans le premier cas, après analyse épistémologique, on aboutira à un Dispositif didactique épuré, focalisé sur la seule notion à découvrir ; dans le second, il s'agira pour le groupe des apprenants de « mathématiser » la réalité, de discerner ce qui relève du raisonnement arithmétique de ce qui appartient aux décisions relatives au projet collectif. La signification de la Situation vécue ne sera pas la même, peut-être plus concrète, plus « applicable » dans le Dispositif pédagogique, sans doute plus nette, voire plus transférable pour l'approche didactique.

Mais nous pensons qu'il faut se garder d'opposer radicalement les deux approches, pour parler plutôt de continuum. En effet, toutes les didactiques ne procèdent pas uniquement par transposition du savoir savant. En sciences et surtout en technologie, on part souvent des pratiques sociales de référence ; en français, des processus sociaux de communication ; et il n'est pas jusqu'à certaines écoles de la didactique des mathématiques qui reconnaissent « la nature intrinsèquement sociale du savoir », et qui travaillent donc simultanément l'acquisition de connaissances et le « je-communautaire », l'« être-avec-les-autres » (Radford, 2006). C'est toute l'extension du futur milieu pour apprendre qui s'en trouve modifiée. Les deux points de vue semblent ainsi se rapprocher, peut-être jusqu'à mettre en péril la spécificité du didactique.

Il est vrai que ses Dispositifs peuvent paraître entachés de positivisme, ce qui au passage est paradoxal pour une approche épistémologique. Zouari nous le rappelle quand il reprend avec Habermas (1973) l'idée du risque que comporte la prééminence de la seule rationalité instrumentale, préoccupée par la relation entre moyens et fins, au détriment de la rationalité axiologique, fondée sur des valeurs, ou quand il se demande si, « au nom de la spécialisation des didactiques et de leur ancrage épistémologique, (on peut) prétendre à la neutralité axiologique des curriculums scolaires et occulter les intérêts et les valeurs que ces derniers véhiculent. » Les Dispositifs didactiques ne sauraient prévoir des moments de prise de recul critique, où l'on porterait un regard distancié sur le savoir produit, sur les méthodes de son élaboration. Il nous semble par exemple que les vertus éducatives (et non seulement cognitives) des phases didactiques sont nettement sous-exploitées. L'élève responsabilisé par la dévolution du problème qui lui est faite par l'enseignant devrait renoncer à cette autonomie à la fin de la séquence d'apprentissage ? Ne gagnerait-on pas à viser des objectifs ayant trait à la communication, à l'argumentation, à l'occasion de l'enseignement des sciences, de l'histoire, ..., plutôt que de prévoir des moments spécifiques où l'on organise de pseudo « débats de société » (Weisser, 2004) ?

L'éclosion des didactiques, les travaux qui y sont menés constituent une richesse supplémentaire en sciences de l'éducation. Mais prétendre régir chaque formation par leurs

Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !

seuls Dispositifs, c'est occulter toute la partie proprement éducative de ces processus, et courir le risque de la perte de sens.

2.2. Des tensions au cœur du Dispositif

Bernard COULIBALY :

Situation a-didactique et Dispositif d'apprentissage instrumenté : le cas de la construction de projets de service

Dans la deuxième contribution, Coulibaly nous présente une étude empirique portant sur un cours de construction de projets de service. Cette unité d'enseignement de Master a la particularité d'être organisée à distance, ce qui amène l'auteur à interroger les effets sur les apprenants de la superposition d'un Dispositif pédagogique et d'un Dispositif instrumental. Il analyse pour ce faire les rapports réflexifs des étudiants et les traces qu'ils ont laissées sur les différents forums d'une plateforme de formation. Il apparaît que les outils mis à disposition sont peu utilisés, au profit soit de la rencontre directe (les autres cours sont donnés en présentiel), soit du courriel, du SMS, etc., les échanges échappant ainsi au contrôle des tuteurs. Et quand on recourt aux forums, c'est bien souvent pour des échanges relevant « des dimensions émotive et socio-affective », hors champ didactique. Coulibaly en conclut à un écart entre conception du Dispositif et attentes des étudiants, entre ce que le premier propose et ce que les seconds choisissent d'accepter en Situation.

Ce texte nous suggère d'abord de revenir sur la construction du milieu pour apprendre par les étudiants. En effet, Coulibaly montre bien que, d'une part, tous les éléments du Dispositif *a priori* ne servent pas, et que, d'autre part, les sous-systèmes étudiants et tuteurs interviennent massivement dans leurs composantes socioculturelles. Ce qui le pousse à se référer à l'anthropodidactique pour justifier ces « effets d'arrière-plan ». Ce type de phénomènes a déjà été analysé dans la littérature, en particulier par Goffman. Il définit ses « frames » comme les cadres de l'expérience, des « sous-univers » dans lesquels nous vivons (1974, p.12), délimités par des parenthèses spatiales et temporelles (*ibid.*, p.54). Ce qui nous intéresse ici, c'est qu'il évoque le fait que « lorsqu'on tient un rôle, on est généralement autorisé à s'appuyer sur d'autres aspects de soi-même pertinents pour l'activité. Le rôle laisse alors place à la personne » (*ibid.*, p.266). C'est exactement le cas dans cette étude, et plus largement selon nous dans toutes les relations entre Dispositifs et Situation : des sujets sont conviés à jouer un rôle d'apprenant par un Dispositif donné, mais ils importent dans le milieu pour apprendre des objets, matériels et plus souvent encore symboliques, qui leur sont propres. Ce qui crée des Situations en partie imprévues, fréquemment hétérogènes, qu'il convient alors de gérer avec doigté, en temps réel ; la seule mise en œuvre de ce qui a été prévu par l'ingénierie initiale ne suffit plus. Il convient de relever cependant que si les étudiants dont on parle ici échappent régulièrement au Dispositif instrumental et donc à la vue des tuteurs (*cf.* Foucault, 1975), ils n'en répondent pas moins aux attentes du Dispositif pédagogique en satisfaisant aux demandes de productions propres à chacune des étapes qu'il prévoit.

Nous aimerions dans un second temps revenir sur le projet général de cet article et ce qu'il sous-entend. N'est-il pas redondant de parler, à côté du Dispositif pédagogique, de Dispositif instrumental ? Pour le dire autrement, tout Dispositif, selon notre définition initiale, ne

Marc Weisser

Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ? Situation d'apprentissage !

présente-t-il pas tout un pan matériel, formé de ressources, d'outils, etc. ? Faut-il alors préférer les vocables de « Dispositif pédagogique exclusivement à distance » ? Mais ce n'est pas le cas ici, les apprenants se côtoient chaque semaine. Ce n'est d'ailleurs pas le cas dans la grande majorité des formations « à distance », qui prévoient en général des moments de regroupement, au moins au début et à la fin de chaque session. « Dispositifs pédagogiques médiatisés » conviendrait-il mieux ? Cela laisserait alors entendre qu'existeraient des Dispositifs sans médiation, voire sans matériel, ce qui est inexact : même les méthodes les plus traditionnelles s'appuient sur un tableau noir, sur un diaporama. Cette critique, au bon sens du terme, vise à ne pas accepter les yeux fermés les distinctions que l'on fait entre formation « à distance » et formation « en présentiel » : dans les deux cas, la partie « instrumentée » du Dispositif a des effets sur la Situation, et la Situation, en retour, témoigne du degré d'adoption par les apprenants de ces instruments « mis à disposition ».

2.3. La Situation comme analyseur du Dispositif

Stéphan CARRIERE, Emmanuel TRIBY :

La formation professionnelle des éducateurs sportifs : au croisement des compétences et de la complexité

En quelle mesure un Dispositif de formation professionnelle répond-il à sa Situation de mise en œuvre ? Voilà la question à laquelle est consacré ce troisième chapitre. Carrière et Triby traitent du métier d'éducateur sportif et insistent pour commencer sur la complexité des compétences qu'il requiert. Elles présentent en effet simultanément des composantes intellectuelles, cognitives, psychocorporelles, affectives, culturelles, sociales. La formation proposée obéit par contre à une logique exclusivement disciplinaire et mobilise principalement le domaine cognitif. Les méthodes mises en œuvre sont quant à elles plus transmissives qu'actives, reportant à plus tard l'implication de l'apprenant et le transfert des acquis aux activités physiques et sportives. Le savoir est ainsi fourni déjà organisé, sans que l'on prenne en compte l'obligation qu'aura le futur éducateur sportif d'exercer sa responsabilité de choix relativement à ses actes professionnels.

Ces réserves quant à la formation étudiée appellent un certain nombre de remarques. La première pose la question de la qualité des Dispositifs. De façon plus précise, un enseignement magistro-centré, expositif, mérite-t-il d'être appelé « Dispositif *didactique* » comme ici, « *pédagogie* traditionnelle » comme souvent ? Qu'il y ait Dispositif est difficilement niable : les cours s'appuient sur des intentions (faire le programme), ils mobilisent dans ce but des ressources matérielles (les sept cents pages des trois volumes de référence). Qu'il y ait tradition est tout aussi certain : ce mode d'enseignement, qui n'est enseigné nulle part, qui n'est théorisé par personne ou si peu, perdure cependant dans la pratique, comme une coutume à laquelle on est initié par frayage et qu'il convient de respecter comme un héritage, sans raison explicite et avouable. Mais ces Dispositifs ne sont en aucune façon ni didactiques, ni pédagogiques. Les méthodes appliquées en Situation d'enseignement ne sont pas formalisées au préalable (il suffit de maîtriser un savoir, puis de l'exposer), elles ne se fondent ni sur l'épistémologie disciplinaire (versant didactique), ni sur les caractéristiques de l'apprenant et de son insertion professionnelle (versant pédagogique, andragogique). En

Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !

d'autres termes, on n'y met jamais l'apprenant en position de reconstruire un savoir, on lui délivre des réponses à des questions qu'il n'a pas été amené à se poser, dans des Situations dont toute problématisation est absente. On fait fi également de l'expérience préalable des stagiaires alors qu'ils sont souvent investis dans une pratique sportive personnelle, de leurs représentations initiales alors que leurs habitudes en club sont très diversifiées, de leurs attentes et de leurs besoins alors que l'andragogie est fondée sur cette négociation avec les publics adultes.

Cet état de fait a des conséquences néfastes sur le réinvestissement de la formation au moment de l'accession à l'emploi. Carrière et Triby introduisent de fait un nouveau type de Situation dans notre réflexion, non plus la Situation d'apprentissage, mais celle de la pratique professionnelle. Et les tensions avec les Dispositifs s'en trouvent accrues, à propos du réinvestissement des connaissances, à propos aussi de l'approche par les compétences. Comment des savoirs déclaratifs passivement acquis peuvent-ils se transformer en savoir-faire techniques volontairement mobilisés ? Tout le travail de décontextualisation / recontextualisation que nous avons évoqué dans le point précédent est négligé par la (non-) pédagogie traditionnelle, et on comprend bien pourquoi : il imposerait à l'enseignant une réflexion non sur le seul savoir, mais aussi sur la façon de le mettre en scène, il exige l'« ingénierie dispositive ». Le formateur qui veut en faire l'économie ne peut que recourir à l'exposé magistral, et son temps d'implication professionnelle se limite alors à la durée de la profération.

L'approche par les compétences constitue elle aussi un révélateur des carences imputables aux méthodes transmissives. Elle n'est en effet pas compatible avec un programme disciplinaire. Si l'on considère une compétence comme l'ensemble des ressources qu'un individu mobilise pour résoudre une famille de problèmes (Scallon, 2007), signe de la plasticité de ses conduites professionnelles, il apparaît de suite que ces éléments appartiennent à des champs du savoir multiples et prennent la forme de savoir-faire, savoirs stratégiques et attitudes bien plus souvent que celle de connaissances déclaratives. Les référentiels de formation des Baccalauréats Professionnels le prouvent bien, qui se déclinent en capacités, compétences, tâches et savoirs associés, le tout soumis à un référentiel des activités professionnelles. Travailler par projet pédagogique, faire appel à une première Situation problème pour intégrer les différentes ressources ponctuellement acquises, utiliser une deuxième Situation problème de la même famille comme vecteur d'une évaluation formative, remédier aux difficultés repérées, et recourir à une dernière Situation problème, toujours de la même famille, pour certifier la maîtrise de la compétence idoine ne peut s'improviser quand le formateur se retrouve face au groupe d'apprenants et nécessite la conception d'un Dispositif digne de ce nom.

2.3. Un Dispositif négocié en Situation

Laetitia GERARD :

Choix du sujet de mémoire par l'étudiant et ses effets sur la relation pédagogique de direction de mémoire en Master : apprendre à faire le « deuil » du projet de recherche « idéal »

Si la contribution précédente fait état d'un Dispositif trop peu didactique qui ne donne que trop peu d'autonomie à l'apprenant, celle de Gérard en prend le contrepied en mettant en

Marc Weisser

Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ? Situation d'apprentissage !

scène une Situation explicitement construite pour amener l'apprenant à renégocier certains des éléments du Dispositif qui en est à l'origine. En effet, l'étudiant inscrit en Master a à prendre en charge la définition de son sujet de mémoire, puis l'élaboration de ce dernier. Et ce, pour la première fois de sa carrière universitaire. Alors que jusqu'à la Licence, la formation relève plutôt de l'hétérostructuration, la part d'autodirection s'accroît sensiblement l'année suivante. S'instaure alors entre directeur de mémoire et « masterant » une relation fondée sur l'initiative et la responsabilité de ce dernier. Il apparaît à l'analyse du corpus recueilli qu'une bonne part de la négociation concerne la stabilisation d'un sujet « envisageable », qui ne pêche pas par excès d'ambition et qui puisse donc faire l'objet d'une validation empirique. Ce qui amène parfois l'étudiant à devoir faire le deuil de son sujet « idéal », moyennant en général la spécification de la problématique initiale.

Ce qui est intéressant là, c'est que la main est donnée, volontairement, à l'apprenant. Quelle représentation de soi-même a-t-il dans ce cadre inédit ? Est-il armé pour exercer cette nouvelle liberté en Situation, alors que celles qu'il a vécues jusqu'à présent étaient plus déterminantes qu'émancipatrices ? L'étude de Gérard nous fait part au demeurant de certains refus de « faire son deuil », au nom de cette liberté justement. En tout état de cause, le Dispositif initial est des plus ouverts et l'enseignant-chercheur se doit de gérer la Situation en temps réel, tant chacune des relations duelles dans lesquelles il se retrouve impliqué est différente. Qu'on nous permette de comparer cela à l'étayage brunérien (Bruner, 1983), bien qu'il ait été conceptualisé à propos de relations de tutelle avec de très jeunes enfants. Il nous semble en effet que la direction de mémoire, en ce qu'elle ne peut se faire qu'*in situ*, présente les mêmes caractéristiques. L'enrôlement lors des premières rencontres, où il s'agit d'assurer et de rassurer ; la réduction des degrés de liberté quand il faut ramener un projet trop passionnel à des dimensions humainement gérables ; le maintien de l'orientation lorsque les premières lectures laissent poindre du découragement ou, à l'inverse, entraînent l'étudiant dans des directions non pertinentes bien que séduisantes ; la signalisation des caractéristiques déterminantes dans les moments où on se projette dans le futur toujours trop proche de la soutenance, et qu'il s'agit de repérer les écarts entre ce qui a été accompli et ce qui est attendu par l'institution ; le contrôle de la frustration encore pour éviter que des erreurs de novice ne se transforment en sentiment d'échec, en résignation ; la présentation de modèles enfin, à chaque fois que la lecture de résultats scientifiques se double d'une analyse méthodologique.

Ainsi, les Dispositifs faisant fonds sur l'autonomie du sujet présentent forcément des lacunes, des espaces interstitiels que l'apprenant va parcourir à sa guise. Par comparaison avec les cas précédents, nous pouvons dire qu'ici le milieu est très peu meublé à l'origine, qu'il ressemble bien davantage à une « auberge espagnole » que l'on organise à deux, ici et maintenant, l'un apportant ses centres d'intérêt, ses convictions et ses connaissances, l'autre son expérience de la recherche. La Situation instituante prend alors le dessus sur le Dispositif coercitif, les objets devenant adjuvants / opposants au gré du projet de mémoire et de son état d'avancement. Ces Dispositifs ouverts nous semblent les plus féconds, tant au plan éducatif qu'à celui des apprentissages (Weisser, 1997), à la condition expresse que la gestion de la Situation face l'objet d'une réflexion méthodique.

Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !

2.4. Dispositif pédagogique, Dispositif didactique : cohabitation ? substitution ?

Alain MARCHIVE :

L'aide individualisée dans un collège RAR. Présentation et analyse critique

Le dernier texte présente un cas de figure particulier, où Dispositifs pédagogiques et Dispositifs didactiques se côtoient officiellement dans une même institution. Il s'agit d'un établissement secondaire classé Réseau Ambition Réussite qui tente de concilier « deux logiques contradictoires : l'une est fondée sur la différenciation et le traitement individualisé des difficultés (les actions du dispositif RAR), l'autre s'appuie sur l'enseignement au sein du groupe classe et sur la mise en œuvre de situations adaptées permettant de faire entrer tous les élèves dans les apprentissages (l'action didactique du professeur dans sa classe). » L'entrée didactique, première chronologiquement parlant, est disciplinaire ; la prise en charge ultérieure des élèves en difficultés par les assistants d'éducation fait elle abstraction de ces spécificités : aides aux devoirs, entretiens individualisés, ateliers méthodologiques sont des Dispositifs transversaux.

Que penser de cette cohabitation en Situation ? Que nous apprend-elle sur la didactique et sur la pédagogie ? Nous aimerions soulever une première question, celle de la place de la pédagogie dans les Dispositifs d'enseignement. Comme on vient de le voir, les Dispositifs de pédagogie différenciée hors classe sont conçus pour pallier les difficultés auxquelles se heurtent les Dispositifs mis en œuvre en Situation de classe. La pédagogie réussirait-elle là où la didactique a échoué ? Et pourquoi ? Proposons quelques idées, à partir des « avatars » mentionnés par Marchive : la pédagogie par objectifs vise à expliciter les critères d'évaluation, permettant ainsi à l'apprenant de progresser sur le plan métacognitif ; la pédagogie de maîtrise repose sur une prise en compte des particularités de chaque apprenant, faisant le pari qu'en modulant les entrées en Situation, les durées, le degré d'étayage, on pouvait limiter fortement les échecs ; la pédagogie de projet cherche quant à elle à donner du sens aux apprentissages, à construire des compétences plus que des savoirs isolés. Ces trois directions rapidement évoquées, compatibles entre elles, offrent à tout le moins des perspectives que les seules didactiques ne sont pas à même de proposer. Pourquoi alors ne pas ajouter systématiquement une facette pédagogique aux Dispositifs (didactiques) élaborés par les professeurs pour leurs classes ? Pourquoi, comme le dit Marchive, « externaliser la difficulté » ? Ces interrogations reviennent à se demander une fois encore quel est le sens du déni de la pédagogie, tant en sciences de l'éducation qu'en formation des enseignants. On serait par exemple bien en peine de faire accréditer un Master de Pédagogie en France, alors qu'en Allemagne, entre autres pays voisins, les futurs professeurs des écoles sont formés dans des Hautes Écoles Pédagogiques, huit semestres durant après le Baccalauréat.

Un deuxième axe de réflexion, qui reprend le précédent d'un autre point de vue, serait de se demander si le métier d'élève est disciplinaire. Pour le dire autrement, existe-t-il autant de métiers d'élève que de matières enseignées ? C'est la position des didactiques : à chaque discipline sa « communauté discursive scolaire » (Bernié, 2002), avec ses règles de fonctionnement propres. Est-ce le cas ? N'existe-t-il aucune intersection qui figurerait le « cœur de métier » des apprenants ? Marchive soulève par exemple la question de l'« apprendre à apprendre » : peut-on le concevoir, du moins en partie, indépendamment des

Marc Weisser

Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ? Situation d'apprentissage !

spécificités disciplinaires ? Sans aller trop loin, force est de reconnaître que c'est le pari des pédagogues comme Freinet ou Oury, mais aussi, dans une autre approche, celui des Ateliers de Raisonnement Logique et autres méthodes de remédiation cognitive. Nous avons également souligné plus haut la persistance de certaines attitudes de l'apprenant requises dans les phases adidactiques, comme la problématisation des Situations, comme l'étayage de ses affirmations par des arguments, comme la prise en compte de la position d'autrui, comme l'interrogation des objets qui meublent le milieu pour apprendre, comme le recours à la mesure ou à l'observation, etc.

Nous voudrions évoquer un dernier point à propos de ce texte stimulant : que deviennent les aspects éducatifs, proprement politiques d'une formation de jeunes humains, si le professeur n'est plus qu'un didacticien ? Pourquoi séparer ces deux fonctions, surtout dans le secondaire français, et confier comme ici le versant éducatif soit à des assistants d'éducation très peu formés, soit à des professeurs référents auxquels on demande d'être volontaires, pour bien marquer que ces tâches sont en sus de leurs fonctions normales ? C'est se priver d'une très grande richesse que d'oublier les vertus éducatives des débats de preuve par exemple. Le didacticien ne se souvient pas alors qu'il va former durant sa carrière bien plus de citoyens que de savants.

Voilà donc au terme de cette présentation quelques idées librement inspirées par ses textes. Il ne nous reste plus qu'à souhaiter que les pistes que nous avons ouvertes dans ce qui précède permettent une lecture féconde des différentes contributions de ce numéro de Questions Vives « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! ».

Références bibliographiques

- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?, *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique. In G. Brousseau (1998), *Théorie des Situations Didactiques* (pp. 47-109). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bruner, J. S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Charlier, P., & Peeters, H. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, pp. 15-24.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF (1^{er} éd. 1938).
- Douaire, J. (Ed.) (2004). *Argumentation et disciplines scolaires*. Paris : INRP.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme « idéologie »*. Paris : Gallimard.
- Marx, K. (2007). Économie et philosophie, in *Œuvres Complètes*, Tome II. Paris : La Pléiade (1^{er} éd. 1844).
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre..., oui mais comment ?* Paris : ESF.
- Mercier, A. (1998). La participation des élèves à l'enseignement, *Recherches en Didactiques des Mathématiques* 18(3), 279-310.

Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !

-
- Meunier, J.-P. (1999). Dispositif et théories de la communication. *Hermès/CNRS*, 25, 83-92.
- Montessori, M. (1958). *Pédagogie scientifique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Radford, L. J. (2006). Communication, apprentissage et formation du « je communautaire », *Proceedings of the 20th National Italian Conference "Incontri con la Matematica"*. Bologne, 65-72.
- Reuter, Y., (Ed.) (2005). *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. Lille : PU du Septentrion.
- Ruellan, F. (2001). Indices d'hétérogénéité dans une démarche d'écriture en projet, in Y. Reuter (Ed.) (2005), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Lille : PU du Septentrion.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert, *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'Être et le Néant*. Paris : Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-48). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé (1^{er} éd. 1930).
- Weisser, M. (1997). *Pour une pédagogie de l'ouverture*. Paris : PUF.
- Weisser, M. (2004). Compétences argumentatives des enfants d'âge scolaire : les profils interactionnels au Cours Préparatoire et au Cours Moyen, *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXX(2), 435-455.
- Weisser, M. (2007). Analyse des interactions verbales d'un groupe apprenant : entre dispositif didactique et étayage en situation, *Questions Vives*, 4(8), 99-114.
- Weisser, M. (2009). Extension du domaine de l'apprentissage ou Étude des processus topogénétiques dans des Milieux à géométrie variable, *Penser l'Éducation*, 26, 55-72.
- Weisser, M. (2010), Situation, *Le Télémaque*, 35, 15-30.
- Weisser, M., & Rémy, M.-J. (2005), Argumenter en classe : à propos de quoi ? comment ? pourquoi ?, *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 129-148.