

# au cœur de la formation

Roland Hussler, cadre formateur  
et Jean Luc Gerardi, directeur d'IFMK

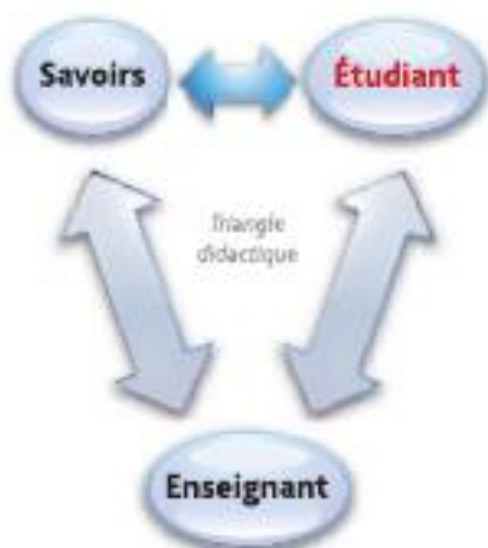
## → De la didactique et de l'épistémologie

Selon A. Rey (2004) le terme de « didactique » est emprunté au grec tardif « didaktikos » qui signifie « propre à instruire », « relatif à l'enseignement », .... puis à « l'ensemble des techniques d'enseignement ».

La théorie de la didactique n'est pas celle de l'apprentissage mais celle de l'organisation des apprentissages, celle de la transposition et de la diffusion des connaissances.

La didactique d'une discipline, c'est donc la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition des savoirs par l'étudiant.

Trois composantes sont donc en présence : les savoirs, l'étudiant et l'enseignant.



La didactique est plus particulièrement centrée sur la relation entre l'étudiant et le savoir. L'appropriation de ce savoir par l'étudiant reste la finalité de tout contrat didactique.

L'objectif principal de la didactique consiste essentiellement à créer les conditions optimales afin de faciliter cette appropriation et proposer un accompagnement (être avec pour aller vers) adapté à chaque étudiant.

C'est donc faciliter l'accès aux savoirs, favoriser un environnement propice à leur acquisition et aider à l'appropriation des savoirs par l'étudiant en choisissant les outils pédagogiques adaptés à la situation de l'élève et à ses objectifs.

Y. Chevallard (1985) considère que « la transposition didactique est la transformation du savoir savant contenu dans les livres en savoir à enseigner puis en savoir enseigner ». En d'autres termes le didacticien est celui qui reconconditionne les savoirs issus de la recherche en savoirs plus accessibles pour le public auquel ils s'adressent.

Il faut bien admettre qu'il y a une sorte de déperdition lors de cette étape, qui peut expliquer la difficulté voire la frustration que certains enseignants éprouvent lors de la préparation de leurs contenus de cours.

Mais le didacticien s'arrête à la porte de la classe en ayant « prédigéré » le savoir académique en molécules assimilables, puis change de casquette en entrant dans la classe. Il devient alors pédagogue et « régurgite » cette connaissance en utilisant les modèles d'apprentissage les plus adaptés aux besoins des étudiants.

Cette contraction sur les savoirs oblige également le didacticien à entrer dans un débat épistémologique.

Selon Rey (2004), épistémologie est issu du grec « epistémè » ce qui signifie « science, connaissance », dérivé de « epistamai » qui signifie « savoir », proprement « se tenir au-dessus de » et « logy » qui signifie discours. Le mot est introduit en français pour désigner l'étude critique des sciences, visant à déterminer leur valeur, leur origine logique et leur portée.

L'épistémologie étudie donc les principes, les hypothèses, méthodes et résultats des sciences pour en révéler la logique et en extraire la philosophie. Elle apparaît donc comme la science des sciences.

Legrand (1990) distingue une épistémologie personnelle scientifique, c'est-à-dire conforme au fonctionnement des communautés scientifiques, une épistémologie scolaire de soumission à la lettre du contrat didactique et une épistémologie quotidienne dont la logique se distingue de la logique de la validation scientifique.

# au cœur de la formation

Cette épistémologie quotidienne a constitué le fondement de la kinésithérapie depuis sa création. Les méthodes en kinésithérapie se sont multipliées et constituent une richesse incontestable. Toutefois, par l'absence d'évaluation et de validation scientifiques, celles-ci perdent en crédibilité et restent sujettes à caution voire dérision par les communautés scientifiques.

Questionner ses pratiques de santé, canaliser les professions vers la rigueur d'une démarche intellectuelle encadrée par l'éthique de la recherche, permettront sans doute de passer d'une épistémologie quotidienne à une épistémologie personnelle scientifique susceptible de former davantage d'acteurs réflexifs de leur pratique professionnelle que de techniciens stéréotypés.

## DE LA FORMATION INITIALE.

La réforme de la formation initiale qui est en train de poindre nous amène à remettre totalement en question les rapports entre l'apprenant, le savoir et le formateur. En effet, la compétence pouvant se définir comme étant la capacité à mobiliser des savoirs et des procédures dans une situation pratique donnée, cela impose à l'étudiant un apprentissage qui va au-delà de la simple accumulation de savoirs mais impose une mise en liens de ceux-ci afin de pouvoir mieux les transposer d'une situation à l'autre.

Ce n'est donc plus d'une liste de savoirs additifs dont il s'agit, mais de la construction d'un capital de savoirs étant liés par une logique donnant du sens à leur utilisation. Le triangle didactique « savoir, apprenant, et formateur » s'en trouve donc fortement modifié.

Cette nouvelle approche permet donc de poser deux questions fondamentales :

- quels savoirs à enseigner ?
- comment les transmettre pour créer des liens entre eux et donc donner du sens à l'apprentissage en vue de leurs utilisations dans les diverses situations ?

La première pose la question de la transformation des savoirs académiques en savoirs à enseigner, c'est-à-dire de la transposition didactique. La deuxième pose davantage la question des méthodes et des modèles de formation à adopter, ce qui relève plus de la pédagogie.

Le modèle de la pédagogie traditionnelle, s'appuyant sur la transmission additive des savoirs au cours de laquelle l'étudiant reste passif, ne permet ni cette mise en liens transversale des savoirs, ni cette transposition d'une situation à l'autre. Seuls les modèles axés sur la construction des savoirs par l'étudiant peuvent permettre d'atteindre cet objectif. L'analyse de situation semble donc dans ce cas à privilégier, l'outil utilisé pouvant être par exemple la « résolution de problème ».

Quant à la nature des savoirs à enseigner dans ce contexte, il semble qu'il faille plus s'orienter vers la transmission de modèles de rééducation (grands principes), non plus par pathologies mais plus par situations cliniques clés. Ainsi, l'étudiant n'ayant plus à sa disposition des « recettes » toutes prêtes se voit contraint de construire par lui-même une stratégie thérapeutique singulière (ou plus généralement de soins) et donc plus adaptée à la personne, en s'appuyant réellement sur une évaluation initiale.

Il est bien évident que cette nouvelle approche de l'apprentissage va non seulement « bousculer » les habitudes des formateurs au sein des instituts mais aussi celles des experts qui interviennent en général plus ponctuellement.

Pour les premiers, plus centrés sur l'étudiant, ils devront changer leur approche pédagogique, centrée alors sur l'analyse ; pour les seconds, ils devront reconstruire leurs contenus de cours en les axant davantage sur des grands principes de rééducation (modèles et concepts) à partir de situations types.

Ces derniers auront donc à développer des compétences en matière de transposition didactique. C'est bien tout le dispositif d'apprentissage qu'il va falloir re-questionner en ayant à l'esprit qu'il sera nécessaire de prévoir un accompagnement de l'ensemble des personnels impliqués dans le dispositif de formation afin qu'ils développent les compétences requises.

L'enseignement de la rééducation en traumatologie pourrait être un exemple simple pour illustrer ces propos.

Traditionnellement, il est fréquent, dans les instituts, d'organiser cet enseignement par le biais de cours magistraux au cours desquels sont exposés, suivant l'expertise de chacun, les différentes procédures ou protocoles de rééducation, pathologie par pathologie.

Par exemple : rééducation de la fracture de l'extrémité supérieure du fémur en fonction du type de chirurgie, ou bien rééducation d'une ligamentoplastie ...

L'exposé est en général construit pour chacune des pathologies, période après période, c'est-à-dire par exemple : procédure de J1 à J3, puis de J4 à J10, puis de J11 à J30, etc... et ce dans chaque cas de figure. L'exposé est donc le plus exhaustif possible, l'étudiant n'a plus qu'à s'approprier le savoir et à le restituer en situation clinique.

Ainsi, ce dernier ayant à sa disposition une procédure standardisée, il n'a plus trop de raisons de se questionner et se trouve rapidement déstabilisé lorsque le cas clinique ne correspond plus exactement au standard qu'il a reçu.

L'apprentissage par l'analyse, permettant la construction des procédures, remédierait à cet inconvénient pour peu

que les savoirs transmis se situent plus dans des modèles à transposer.

Pour reprendre l'exemple précédent, l'enseignement dans ce domaine, pourrait être ainsi organisé :

**Première séquence pédagogique :**

Exposé en cours magistral des grands principes de rééducation dans le cadre, par exemple, des lésions osseuses puis des lésions ligamentaires, puis tendineuses, etc...

Contraints d'aller piocher les connaissances dans les divers champs à leur disposition, ils établissent de fait des liens entre ces divers savoirs.

Une production écrite ainsi qu'un exposé prolongent cette séquence pédagogique, ce qui permet également dans le même temps de développer des compétences en communication.

Cette nouvelle approche de l'apprentissage, questionnant nos conceptions pédagogiques, didactiques et épistémologiques,



Dans chacune d'elles, il est abordé, pour les fractures par exemple, les principes spécifiques en fonction de leur stabilité ou non, qu'elles soient ouvertes ou non, etc...

Ainsi, les étudiants ont à leur disposition des « cadres théoriques de travail » et non plus des procédures standardisées prêtes à être utilisées. Cette première partie peut être réalisée par des professionnels ayant une expertise dans le domaine.

**Deuxième séquence pédagogique :**

Analyse d'une situation clinique en groupe. C'est un cas clinique précis qui est alors proposé à un groupe d'étudiants qui doit résoudre le problème posé. Les étudiants sont invités à transposer les modèles reçus en cours magistral à la situation singulière proposée, et ainsi à construire eux-mêmes la procédure de rééducation, ce qui permet le développement de compétences cognitives.

logiques, se trouve être aujourd'hui un véritable enjeu pour l'avenir de notre profession. C'est sans doute de notre capacité à nous adapter à ces exigences que dépendra en partie le degré d'autonomie future de celle-ci.

**RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

Chvallard Y., (1991) La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La Pensée Sauvage (2<sup>e</sup> édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1<sup>re</sup> édition 1985).

Legrand M., (1990), « Circuit » ou les règles du débat mathématique. In CIZU (Ed.), Enseigner autrement les mathématiques (pp. 129-161). Paris : Commission Inter-IREM Université

Ray A., (2004). Dictionnaire historique de la langue française. Paris : Le Robert. 2004.