

# Université Lumière Lyon 2

ISPEF

Ecole doctorale

Pratiques éducatives et mutations sociales

Sciences de l'Education

*Livret n°3 :*

*LEXIQUE*

De la préparation au pilotage de la classe une  
intelligibilité des pratiques.

Auteur : *HENNARD François*

Professeur : Mme Françoise CLERC

## Membres du jury :

Annie BARTHELEMY

Maître de conférences en Sciences de l'Éducation Université de Savoie

Françoise CLERC

Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Lyon 2

Pierre-André DUPUIS

Professeur des Universités Nancy 2 responsable UFR connaissance de l'homme, directeur du LISEC (Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication)

Richard ETIENNE

Professeur des Universités en sciences de l'éducation à l'Université Paul Valéry-Montpellier 3, directeur du CERFEE (Centre de Recherches en Formation, Éducation et Enseignement)

Frédéric SAUJAT

Maître de conférences en Sciences de l'Éducation Marseille équipe ERGAPE (Ergonomie de l'activité des professionnels de l'Éducation)

Soutenance : septembre 2010

N° national : 0206750 D

©

à

*Martine, Ludivine, Allegra, Arthur, Hugo, Stanislas et Lancelot*

*Merci à ma tribu qui me soutient.*

Même si les mots ne suffisent pas...La pensée ne s'exprime pas, mais se réalise dans le mot.

*« Comme le passage direct de la pensée à la parole est impossible mais exige toujours qu'elle se fraie une voie complexe, on se plaint de l'imperfection du mot et on se lamente sur l'impossibilité d'exprimer la pensée :*

*Comment le cœur pourrait-il s'exprimer,*

*Comment l'autre pourrait-il te comprendre ?<sup>1</sup>*

*ou*

*Ah ! Si l'âme pouvait s'exprimer sans paroles !<sup>2</sup>*

*En réponse à ces plaintes, on essaie de fondre ensemble les mots, pour créer de nouvelles voies de passage de la pensée à la parole par de nouvelles significations de mots. Khlebnikov comparait ce travail à celui qui consiste à frayer la voie d'une vallée à l'autre, parlait de la voie directe qui va de Moscou à Kiev sans passer par New York, et se qualifiait lui-même d'ingénieur des voies du langage.*

*Les expériences démontrent que la pensée, ainsi que nous l'avons dit, ne s'exprime pas dans le mot mais s'y réalise. [...]*

*Non seulement la pensée est médiatisée extérieurement par les signes mais elle l'est intérieurement par les significations. »<sup>3</sup>*

---

<sup>1</sup> F.I. TIOUTTCHEV, *Silentium*. (l'édition de 1956 ne donne aucune indication sur l'auteur de ces vers ni sur celui du suivant. Celle de 1982 attribue les deux premiers vers à Fet et le suivant à Goumiliov. Nous avons retrouvé ces deux vers dans le poème indiqué de Tiouttchev et le suivant chez Fet.), cité par Vygotski.

<sup>2</sup> A.A. FET, poème sans titre, 11 août 1844, cité par Vygotski.

<sup>3</sup> VYGOTSKI L.S. : "Pensée et langage". Titre original : "Myslenie i rec" – 1<sup>ère</sup> éd. 1934, 1<sup>ère</sup> éd. Française 1985 - Traduction de Françoise Sève – suivi du commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean PIAGET – 3<sup>ème</sup> édition, traduction revue - éd. La dispute – 1997 – 538p, p. 492, 493.



## Table des matières

<b>INTRODUCTION au LEXIQUE .....</b>	<b>18</b>
<b>A .....</b>	<b>20</b>
<b>ACCOMPAGNER.....</b>	<b>20</b>
Une posture de l'ordre du clinique : accompagner l'élève .....	20
Accompagner les parents .....	21
Accompagner l'enseignant.....	21
Les voies ouvertes par la psychologie.....	22
Clinique du travail.....	22
Clinique de la relation pédagogique.....	22
<b>ACCOMPAGNEMENT A L'ENTREE DANS LE METIER (AEM) .....</b>	<b>23</b>
<b>ACTEUR.....</b>	<b>24</b>
Acteur, plutôt que actif.....	24
<b>ACTION.....</b>	<b>25</b>
L'action : une singularité .....	25
Entre composantes internes et externes .....	26
Action matérielle et action mentale. ....	26
<b>AGIR / COURS D'ACTION .....</b>	<b>27</b>
<b>ACTION SITUEE.....</b>	<b>27</b>
Action située de l'enseignant .....	27
<b>ACTION - analyse de l'action .....</b>	<b>28</b>
Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions .....	29
Intelligibilité de l'action.....	29
<b>ACTIVITE / TÂCHE.....</b>	<b>30</b>
La tâche est une prescription.....	30
L'activité, une transformation subjective de la tâche .....	31
L'agir.....	31
<b>ACTIVITE, CLINIQUE DE L'ACTIVITE enseignante.....</b>	<b>32</b>
La co-analyse dans l'autoconfrontation .....	32
Genre et Style :.....	33
<b>ACTIVITES COGNITIVES / COGNITIF .....</b>	<b>34</b>
Activités cognitives de traitement de l'information.....	35
<b>ACTIVITES / OPERATIONS / MENTALES / COGNITIVES .....</b>	<b>35</b>
Les activités mentales peuvent être définies : .....	36
<b>ACTIVITE / TRAVAIL MENTAL.....</b>	<b>37</b>
<b>OPERATIONS ELEMENTAIRES DE TRAITEMENT.....</b>	<b>38</b>
Des opérations de base du traitement symbolique .....	38
<b>ADAPTATION.....</b>	<b>38</b>
<b>AFFECTS.....</b>	<b>39</b>
Il n'y a pas de cognition froide .....	39
Affectivité et métacognition dans la classe.....	40
<b>AFFICHAGE / REFERENT.....</b>	<b>40</b>
Un outil de la gestion de classe .....	40
<b>AFFORDANCES ( règles d') .....</b>	<b>41</b>
Qu'en est-il des supports d'affordance en classe ? .....	41
<b>ANALOGIE.....</b>	<b>42</b>

ANALOGIE ( RAISONNEMENT PAR ) .....	43
Un traitement cognitif .....	43
ANALYSE DES PRATIQUES EDUCATIVES .....	44
ANALYSER / DECRIRE .....	44
Qu'est-ce que DECRIRE et ANALYSER une pratique éducative professionnelle ? .....	44
DISTINGUER description de analyse : .....	44
ANALYSE-S .....	45
CO-ANALYSE / CO-CONSTRUCTION .....	45
Base de l'autoconfrontation et de l'interdisciplinarité .....	46
PRATIQUE .....	46
Une action humaine dirigée vers un but .....	46
Une pratique difficile et diverse .....	47
La pratique est un travail .....	48
Analyser une situation pédagogique .....	48
Après la planification : .....	48
Après la séance .....	48
PRATIQUE(S) EDUCATIVE(S) : .....	49
Je, Moi, Lui, eux et l'Autre .....	49
ANALYSE COGNITIVE .....	50
Analyse cognitive des exercices, de la tâche .....	50
Analyse des activités mentales .....	51
ANTICIPER .....	51
APPLIQUER / APPLICATION .....	52
EXERCICE d'APPLICATION .....	52
APPRENANT / ELEVE .....	52
APPRENDRE .....	53
Erreur du béhaviorisme et limites des sciences cognitives .....	53
Différentes phases d'une situation d'apprentissage dans un cadre socioconstructiviste ...	54
APPRENDRE / ENSEIGNER : .....	54
Processus d'enseignement-apprentissage .....	54
APPRENDRE à APPRENDRE .....	55
Prendre conscience de l'apprendre .....	55
APPRENEUR .....	56
APPRENTISSAGE SITUE .....	56
On n'apprend pas à vide, mais en contexte .....	56
ARCHITECTURE et FONCTIONNEMENT COGNITIF .....	56
Une représentation en système .....	57
ARTEFACT / ARTIFICE .....	57
L'objet est acteur .....	58
ATTENTE .....	59
Le temps est un organisateur de la pratique .....	59
AUTOCONFRONTATION .....	59
Un soi-même AVEC l'autre .....	59
L'autoconfrontation, une co-analyse en psychologie du travail .....	60
L'autoconfrontation, une médiatisation interne, médiatisée par l'Autre .....	61
La technique de l'autoconfrontation .....	62
AUTONOMIE .....	63
Contre l'attente .....	63
L'autonomie en contexte scolaire .....	64
Autonomie et maîtrise de la langue .....	66

AUTONOMIE MENTALE / COGNITIVE .....	67
AUTOPRESCRIPTION.....	68
AUTOSCOPIE.....	68
<b>B.....</b>	<b>70</b>
BRICOLEUR / CREATEUR.....	70
<b>C .....</b>	<b>71</b>
CAS / étude de cas .....	71
CATACHRESE .....	72
CATEGORISATION.....	72
Un traitement cognitif .....	72
CHOIX / INVARIANT n°7 .....	73
Le choix pour une organisation du travail en classe .....	74
CLASSE / STRUCTURE / UNITE de classe.....	75
Une structure qui persiste.....	75
Une organisation modulaire du travail.....	75
CLINIQUE.....	75
Approche, démarche, orientation, méthode, perspective, posture, .....	76
Plusieurs types de démarches cliniques .....	78
SCAPE / Séminaire Clinique d'Analyse des Pratiques Educatives.....	78
Cette approche clinique recherche les effets suivants :.....	79
COGNITION .....	79
COGNITION SITUEE.....	79
COGNITIVES ( STRATEGIES ) .....	80
Enseignement stratégique .....	81
COGNITIVISME.....	81
Définition et théorie .....	82
Histoire d'une définition : .....	82
Principes théoriques : .....	82
Traitement de l'information.....	83
Apprentissage stratégique .....	84
COMPETENCES.....	85
Exercice, entraînement dans la formation des compétences.....	86
Compétences de fin de cycle.....	87
Les compétences dans les programmes .....	88
Les compétences professionnelles .....	88
Guidage et conditions de mobilisation des compétences.....	89
La compétence comme intelligence des situations .....	90
COMPLEXE / COMPLEXITE.....	90
Complexité et ordre : .....	91
Complexité et contextualisation : .....	91
Complexité recherche et observateur : .....	92
Complexité éducative : .....	92
Complexité relative de la tâche .....	92
COMPRENDRE .....	93
Comprendre, c'est construire des interprétations.....	94
CONCEPTIONS .....	94
CONCEPTS .....	94
Le développement des concepts.....	96
LES CONCEPTS PRAGMATIQUES.....	97

STRUCTURES CONCEPTUELLES DE LA SITUATION .....	98
CONNAISSANCES.....	99
Différencier connaissance, savoir et information. ....	99
CONNAISSANCES DECLARATIVES et ou RELATIONNELLES.....	100
CONNAISSANCES PROCEDURALES .....	100
CONNAISSANCES / COMPETENCES.....	101
CONNEXIONNISME .....	101
CONSCIENCE / PRENDRE CONSCIENCE.....	101
CONSIGNES .....	102
Un élément clé de la clarté cognitive du travail.....	102
CONSTRUCTIVISME / SOCIOCONSTRUCTIVISME .....	102
CONSTRUCTIVISME .....	102
SOCIOCONSTRUCTIVISME .....	103
Que retenir du socioconstructivisme ? .....	103
CONTENU.....	104
CONTEXTE.....	105
EFFET DE CONTEXTE .....	106
contextualiser / décontextualiser / recontextualiser .....	106
CONTEXTUALISATION DES PRATIQUES .....	107
CONTRAINTES ou déterminants de professionnalité.....	107
Réalité complexe du quotidien pédagogique .....	107
Je et les autres .....	107
Les habitus collectifs.....	108
Tirailé entre instruire et éduquer.....	108
CONTRADICTIONS.....	108
Penser ensemble des choses contraires .....	108
CONTRAT DIDACTIQUE .....	110
CYCLES .....	111
Ce qui a pu déjà être fait grâce aux cycles... même si : .....	112
<b>D .....</b>	<b>114</b>
DECIDER dans l'urgence.....	114
Prendre son temps .....	114
DECLOISONNEMENT .....	115
DECROCHES / EXERCICE DECROCHES .....	115
DEDUIRE / DEDUCTION /.....	116
RAISONNEMENT PAR DEDUCTION .....	116
DESIR .....	117
Désir d'apprendre désir d'enseigner .....	117
Le désir est aussi social .....	117
DIDACTIQUE.....	118
Fille de la pédagogie .....	118
Didactique et pédagogie :.....	119
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE .....	120
DIFFERENCIER / DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE.....	121
Centration sur le diagnostique.....	121
Centration sur le sujet .....	122
Centration sur les parcours.....	123
Que peut-on alors faire en classe ?.....	123
DIFFICULTES D'APPRENDRE .....	124



Les signes révélateurs de la difficulté à apprendre .....	125
Un comportement mal adapté à la situation d'apprentissage.....	126
Une défaillance au niveau des repères identitaires .....	126
Une défaillance dans la fiabilité des représentations personnelles .....	127
DISCOURS .....	127
L'entretien sur la pratique : .....	128
La mise en visibilité des pratiques et la formation : .....	129
La conduite des apprentissages : .....	129
DITS et NON DITS .....	130
Conséquences d'une faiblesse dans l'organisation du travail.....	130
<b>E.....</b>	<b>132</b>
ECHEC.....	132
EDUCABILITE / COGNITIVE .....	133
EDUCABILITE .....	133
EDUCABILITE COGNITIVE .....	133
Point faible et intérêt .....	134
EFFICACITE .....	135
De plus en plus difficile .....	135
L'éducation risque d'être de plus en plus difficile.....	136
L'éducation est déjà difficile aujourd'hui .....	136
ELEVE / ENFANT .....	136
ENACTION .....	137
ENCODAGE.....	137
ENCODAGE - CONTRAINTES D'ENCODAGE .....	138
EPISTEMOLOGIE .....	139
L'élève épistémologue .....	139
Epistémologie de l'action.....	139
ERREUR.....	140
Un outil pour enseigner.....	140
Aux risques d'une typologie .....	141
Ne pas occulter l'Autre .....	143
ERGONOMIE.....	143
Travail de l'élève travail de l'enseignant.....	144
Psychologie ergonomique .....	144
L'ergonomie cognitive.....	145
Ergonomie et organisation .....	145
ETAYAGE.....	146
EVALUER / EVALUATION .....	146
Un outil de suivi pédagogique .....	147
EXERCICE .....	148
Ce sur quoi on met en activité les élèves .....	148
Les programmes font référence à l'exercice : .....	149
EXERCICE D'APPLICATION.....	150
EXERCICE D'ENTRAÎNEMENT.....	150
EXERCICE DE DECOUVERTE .....	150
EXERCICE DECROCHE.....	150
EXERCICE FORMEL.....	151
EXERCICES STRUCTURAUX .....	151
EXERCICE DE COMPETENCE ET SITUATION-PROBLEME .....	151

EXPERIENCE .....	152
EXPERT.....	152
EXPLICITATION .....	153
ENTRETIEN d'EXPLICITATION / PRENDRE CONSCIENCE.....	153
CONSCIENCE : .....	154
Découplage : .....	154
PRISE DE CONSCIENCE : .....	155
<b>F.....</b>	<b>156</b>
FACILITATEUR.....	156
FAIRE DES LIENS / COMBINER.....	156
FANTASME.....	157
Fantasme du prescripteur, fantasme du formateur.....	157
FEED-BACK .....	158
Nourrir à rebours.....	158
Feed-back et enseignement.....	158
Prendre le temps.....	159
FEELLING.....	159
FONCTION INSTRUMENTALE DES OPERATIONS MENTALES.....	159
<b>G.....</b>	<b>160</b>
GALERE.....	160
GASPILLAGE.....	160
GENRE .....	160
GESTION DE CLASSE .....	161
Surcharge cognitive.....	161
Préoccupation du contrôle.....	163
<b>H.....</b>	<b>164</b>
HABITUS .....	164
La transformation de l'habitus .....	164
HETEROGENEITE.....	165
Comment s'organiser dans une classe hétérogène ?.....	165
Effectuer un retournement pédagogique de l'activité.....	165
Prendre en compte les soucis d'ergonomie :.....	166
Briser l'isolement et alléger la charge de travail.....	167
Définir les objectifs de l'activité et tracer les parcours possibles.....	167
Favoriser la représentation de la tâche par les élèves : .....	168
Placer l'Auto-évaluation de l'activité au cœur de la démarche d'apprentissage.....	169
Devenir un enseignant médiateur.....	169
HEURISTIQUE / DEMARCHE HEURISTIQUE.....	170
Importance de l'apprentissage des raisonnements.....	171
HYPOTHETICO-DEDUCTIF.....	171
Des hypothèses concrètes pour l'enfant.....	172
<b>I.....</b>	<b>174</b>
IDEAL.....	174
Il faut que, y'a qu'à... ..	174
IMAGE OPERATIVE .....	175
IMPOSSIBLE .....	176
IMPREVU.....	176

INDICATEURS .....	176
INDIVIDUALISER .....	178
Une perspective tenable ? .....	178
Souhaitable ? .....	178
Articuler le travail individuel aux situations collectives.....	179
INDUIRE / RAISONNEMENT INDUCTIF ou par INDUCTION.....	179
INEGALITE.....	180
INFERER / INFERENCE .....	180
Favoriser les inférences à l'école .....	182
INGENIERIE PEDAGOGIQUE .....	183
INSTITUTEUR / PROFESSEUR / ENSEIGNANT .....	184
INSTRUMENT .....	185
INSTRUMENT TECHNIQUE / PSYCHOLOGIQUE .....	186
INTEGRATION.....	187
Intégrer ma subjectivité à la recherche .....	187
Intégration scolaire.....	188
Intégration des TICE.....	188
Intégration dans une communauté de pratiques.....	188
Intégration des programmes.....	189
INTELLIGIBILITE DE L' ACTION .....	189
Sémantique de l'action.....	190
Intelligibilité et singularité .....	191
Sémantique de l'intelligibilité des actions .....	191
INTERACTIONS.....	192
INTERACTIONS / PEDAGOGIQUES / VERBALES / NON VERBALES .....	193
INTERACTIONS SOCIALES .....	194
L'apprentissage est un fait social .....	194
INTERACTION DE TUTELLE .....	196
Etayer .....	196
INTERDISCIPLINARITE.....	197
Interdisciplinarité et programmes .....	198
INTERDISCIPLINARITE –S.....	199
Interdisciplinarité centripète ou thématique :.....	199
Interdisciplinarité centrifuge ou transdisciplinarité : .....	201
INTERDISCIPLINARITE et EPISTEMOLOGIE .....	203
<b>J .....</b>	<b>205</b>
JANUS .....	205
JE.....	205
Je et la relation pédagogique.....	206
S'instituer comme sujet dans une parole éducative .....	206
S'instituer comme sujet par le travail du langage .....	207
" Je " et la préparation .....	208
<b>L.....</b>	<b>209</b>
LANGAGE .....	209
Pensée et langage .....	209
LANGAGE INTERIEUR .....	209
LANGAGE ECRIT / MISE EN RECIT .....	210
LES INTERACTIONS LANGAGIERES .....	210
LIBERTE / autonomie .....	211

Liberté pédagogique et programmes.....	211
Liberté et prescription d'organisation.....	212
Liberté du temps.....	213
Liberté de l'apprenant.....	214
LOGISTIQUE à l'école élémentaire.....	215
Des soucis de logistique.....	215
<b>M .....</b>	<b>216</b>
MAÎTRISER.....	216
De la pédagogie de maîtrise...aux compétences.....	216
MAÎTRISE AUTONOME INDIVIDUELLE non médiatisée.....	217
MEDIATION.....	217
MEDIATION EDUCATIVE.....	217
Le repérage :.....	218
La restauration narcissique :.....	218
Les régulations de la tâche :.....	218
MEDIATION COGNITIVE.....	219
MEMOIRE / MEMORISER.....	220
DEFINIR LA MEMOIRE.....	220
Deux courants psychologiques.....	221
MEMOIRE A LONG TERME / MEMOIRE SEMANTIQUE.....	222
MEMOIRE A COURT TERME / MEMOIRE DE TRAVAIL.....	222
Mémoire de travail et conditions d'apprentissage :.....	222
MEMOIRE DECLARATIVE / PROCEDURALE.....	224
MEMOIRE EPISODIQUE / PERMANENTE.....	224
MEMOIRE EXPLICITE / IMPLICITE.....	225
MENTAL.....	225
METACOGNITION.....	225
Méta- en trois étapes...pas si simple.....	226
METHODOLOGIE.....	227
L'aide méthodologique.....	227
Méthodologie de la recherche.....	228
METIER.....	228
Métier d'élève, travail scolaire.....	228
Un drôle de métier.....	229
...dans un système de travail pédagogique.....	229
METTRE EN RELATION.....	230
FAIRE DES LIENS / CORESPONDANCE TERME A TERME / COMBINER.....	230
SERIATION / CLASSIFICATION CRITERIEE.....	231
RELATION DE CAUSE A EFFET.....	231
MODELE / MODELISATION.....	232
MODULARITE.....	233
MOTIVATION / ESTIME DE SOI / AFFECTS.....	234
Lien entre intellect et affects.....	234
<b>O .....</b>	<b>239</b>
OBJECTIF / SUBJECTIF.....	239
OBJECTIFS OBSTACLES.....	239
OBJETS.....	240
OFFICIELLES Instructions.....	241
OBSERVATION.....	241

Tension entre objectif et subjectif.....	242
Observation : clé de la recherche .....	242
Observation : ressort de la pratique.....	243
OPERATIONS ELEMENTAIRES DE TRAITEMENT.....	244
OPERATIONS MENTALES .....	244
ORGANISATION .....	244
Organisation du travail, organisation scolaire.....	244
OUTILS / OBJETS .....	245
OUTILLAGE / OUTILS / OBJETS PEDAGOGIQUES .....	245
La boîte à outils de l'enseignant .....	246
OUTILS /MATERIELS / LINGUISTIQUES / SYMBOLIQUES / COGNITIFS .....	246
L'outil exercice / consigne :.....	246
L'outil langage :.....	247
OUTILS :référents pour penser avec / affichage .....	248
OBJETS : outils pour l'action / artifice cognitifs .....	249
<b>P.....</b>	<b>250</b>
PAROLE .....	250
Une parole professionnelle.....	250
Prendre la parole ou permettre la parole ? .....	250
Parole de l'élève, écoute du maître .....	251
PEDAGOGIE.....	252
Pédagogie-S .....	252
Les pédagogies de transmission du savoir :.....	254
Les pédagogies mettant en oeuvre la recherche et l'expérience :.....	255
Les pédagogies interactives par " <i>investigation-structuration</i> ", type constructiviste.....	256
PEDAGOGISME.....	257
PENSER / PENSEE.....	257
A partir de quoi est la pensée ? .....	258
Pensée, mot et action.....	259
PENSEE CONVERGENTE .....	259
PENSEE DIVERGENTE.....	259
PHASES D'APPRENTISSAGE.....	259
PILOTAGE .....	259
LA CLASSE / ENVIRONNEMENT DYNAMIQUE.....	261
DIFFERENTS NIVEAUX DE PILOTAGE DE LA CLASSE .....	261
Quatre niveaux attentionnels.....	261
Entre démarche élaboratrice et démarche correctrice .....	262
PLANIFIER .....	262
QOOCCqR .....	263
Planifier : anticiper / simplifier .....	263
Planifier en cours d'action .....	264
Planifier de manière dynamique, se représenter .....	265
PLANS MENTAUX .....	265
PLAN OPERATIONNEL - AGENDA.....	266
POST-PARATION .....	267
P.P.A.P. / P.P.R.E .....	267
Des intentions.....	267
...à la pratique.....	269
...à la réalité.....	270

PRATICIEN REFLEXIF .....	270
L'action creuset de l'activité réflexive.....	270
PRATIQUES.....	271
PRAXIS .....	272
PRENDRE CONSCIENCE .....	272
PREPARATION .....	272
Tout préparer : .....	272
Contextualisation aux programmes : .....	273
Anticiper les écarts possibles entre le prévu et le réalisé : .....	273
PREPARATION CANONIQUE .....	273
PRESCRIPTION / AUTOPRESCRIPTION .....	273
PRESCRIT / REALISE .....	274
PRESENCE AU FUTUR.....	275
PROBLEMATISER.....	276
PROCEDURE.....	277
PROCEDURAL.....	278
PROCESSUS .....	278
Processus / procédures .....	278
PROCESSUS MENTAUX / COGNITIFS .....	278
Processus / mécanismes .....	278
PROFESSIONNALISATION .....	279
L'enseignant professionnel .....	279
PROGRAMMES.....	281
Progressivité programmée et dynamique de l'apprentissage individuel.....	281
Déclinaison avec des documents d'accompagnement .....	282
Décret sur le travail en équipe.....	282
La marge de manœuvre.....	282
Une programmation rigoureuse en charge des maîtres.....	283
Des compétences visées qui organisent le travail .....	284
Des contenus et des niveaux de formulation encadrés.....	284
Une conduite différenciée des apprentissages .....	284
Evaluation et interdisciplinarité .....	285
Des choix pragmatiques de mise en œuvre.....	286
Priorité à certains supports.....	287
PROGRAMMER .....	290
Tout n'est pas programmable ! .....	290
PROGRAMMATION / PROGRESSION .....	291
TEMPOREL .....	292
JOURNÉE.....	292
SÉQUENCE.....	292
SÉANCE .....	292
PROJET .....	293
Des projets.....	293
Projet et programme.....	293
PSYCHOLOGIE.....	293
Différents points de vue, approches diverses.....	294
Entre explication et compréhension, une troisième voie .....	295
Psychologie du travail.....	296
<b>Q.....</b>	<b>297</b>

QUESTIONNEMENT .....	297
La tutelle du questionnement .....	297
<b>R .....</b>	<b>299</b>
RAISONNER / RAISONNEMENT .....	299
RAPPORT AU SAVOIR .....	300
RECHERCHE .....	301
Quel positionnement théorique ? .....	302
Subjectivité dans le positionnement du chercheur par rapport aux démarches et aux cadres théoriques. ....	302
Toute recherche est une pratique sélective : .....	303
REEL / REALITE .....	306
REFERER A (se) / REFERENTIEL .....	306
REFERENTIEL DE COMPETENCES ENSEIGNANT .....	308
Le référentiel de compétences est-il cette loi commune ? .....	308
REFLEXION / REFLECHIR .....	309
REGULER / REGULATION / AUTO-REGULATION .....	309
REGULATION PEDAGOGIQUE .....	310
Essentielle pour l'apprentissage : .....	310
REGULATION et CONTRÔLE des ACTIVITES MENTALES .....	311
REMEDIER / REMEDIATION .....	312
REPRESENTER ( se ) / REPRESENTATIONS / CONCEPTIONS .....	313
CONCEPTIONS INITIALES DES APPRENANTS : .....	313
Conception ou représentation ? .....	314
Une définition des CONCEPTIONS : .....	314
Intérêt de la prise en compte des conceptions : .....	315
Plusieurs façons de "prendre en compte" : .....	318
REPRESENTATIONS / SOCIALES / MENTALES .....	319
Définition en référence aux sciences de l'éducation : .....	320
La représentation est une construction. ....	321
Une construction active du sujet ... ..	323
Une construction active du sujet selon trois dimensions : .....	324
Représentation a bien quelque chose à voir avec perception de soi : .....	325
Représentation et travail .....	326
RESEAUX .....	326
RESEAUX DE CONNAISSANCES .....	327
RESEAUX D'ECHANGES DE SAVOIRS .....	327
RESEAUX NEURONAUX .....	327
Pédagogie et neurobiologie : .....	328
RESEAUX SEMANTIQUES .....	329
ROUTINES .....	329
Habitus, routines .....	330
Routines et approche ergonomique .....	330
<b>S .....</b>	<b>332</b>
SAVOIRS .....	332
Qu'est-ce que le savoir ? .....	332
Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné, qu'est-ce qui doit l'être ? .....	334
Comment le savoir se forme-t-il ? .....	335
Des obstacles et des erreurs : .....	336
SAVOIRS PRATIQUES / S. d'EXPERIENCE / S. d'ACTION / S. THEORIQUES .....	339

SCENARIO pédagogique .....	342
SCHEMES .....	342
SCHEMES ET HABITUS PROFESSIONNEL .....	343
SEANCE / SEQUENCE .....	344
SENS .....	344
Au-delà de buts conscientisés... ..	344
...Créer un temps et un espace au " Je " .....	344
SINGULARITE .....	345
SITUATION PEDAGOGIQUE.....	346
SITUATION PROBLEME / RESOLUTION.....	346
Rappelons les caractéristiques de la situation problème :.....	348
SOUFFRANCE.....	350
Souffrance de l'enseignant.....	350
Elève en souffrance.....	352
SYSTEMIQUE Approche.....	353
Quelle approche systémique de l'apprentissage est-il possible d'envisager ?.....	354
<b>T.....</b>	<b>356</b>
TACHE .....	356
TACHE ELEVE.....	356
TACHE ENSEIGNANT .....	358
Une pratique "verrouillée" : .....	360
Une pratique "improvisée", "ouverte" dans une démarche de projet :.....	360
Qu'exige le métier d'enseignant comme compétences ? .....	361
TEMPS.....	361
Quantité de temps et performance d'apprentissage .....	362
Réel ou virtuel ? .....	362
Les fils du temps .....	362
Le temps hétérogène .....	362
Le temps planifié : une hypothèse irrationnelle... ..	363
...Mais nécessaire .....	364
Penser le temps c'est préparer.....	364
TENIR LE COUP .....	364
THEORIE.....	365
Théorie et pratique .....	365
Il y a un rapport de régulation entre théorie et pratique :.....	365
TOUR DE MAIN pédagogique .....	366
TRAITER L'INFORMATION .....	367
TRANSFERT.....	367
Une définition du transfert... ..	368
TRANSMETTRE.....	369
TRANSPOSITION didactique.....	369
TRAVAIL / METIER D'ELEVE / PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL.....	371
Travail / métier d'élève .....	371
PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL.....	372
Sujet et situation de travail.....	373
La notion centrale de sujet .....	373
La notion de situation de travail.....	373
La distinction entre tâche et activité : .....	373
La double détermination de l'activité par le sujet et la situation : .....	373



L'analyse du travail.....	374
Pas une simple technique .....	374
Un dispositif de reconfiguration de l'action .....	374
<b>U .....</b>	<b>376</b>
UNITE D'APPRENTISSAGE.....	376
URGENCE / décider dans l'urgence .....	376
<b>V .....</b>	<b>377</b>
VECU.....	377
VECU / EXPERIENCE .....	377
VIDEOSCOPIE .....	378
<b>Z.....</b>	<b>379</b>
ZONE PROCHAINE (PROXIMALE) DE DEVELOPPEMENT.....	379
ZEN (rester Zen) .....	380
<b>INDEX DES NOTIONS.....</b>	<b>381</b>
<b>INDEX DES AUTEURS .....</b>	<b>390</b>
<b>bibliographie .....</b>	<b>393</b>
OUVRAGES .....	393
REVUES .....	410
ENQUETES .....	412
COLLOQUES ET NOTES PERSONNELLES .....	412
ASSOCIATIONS GROUPES INSTITUTIONNELS .....	413
DICTIONNAIRES .....	413
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE.....	414

## INTRODUCTION au LEXIQUE

Un nombre restreint de mots-clés, encadrant ma recherche, ont donné lieu à *un essai de clarification conceptuelle*, sans pour autant chercher à vouloir atteindre une pureté conceptuelle qui n'existe pas, pour reprendre P. Bourdieu.

Il n'était pas possible de tous les développer à l'identique, mais il m'a semblé qu'un certain nombre d'entre eux, au départ, demandaient à être spécifiés. Puis au fur et à mesure que j'avais, la liste s'est allongée...

Mon propos n'est cependant pas de vouloir exprimer un quelconque zèle rhétorique, ni de vouloir enfermer les mots et les concepts dans une définition despotique et exhaustive qui serait censée contenir LA vérité à laquelle tout individu voudrait, en vain, pouvoir se référer, mais plutôt d'offrir un parcours d'investigation, qui a été le mien, par rapport aux cadres de la recherche ainsi que par rapport à mes propres lectures, présenté sous la forme d'un abécédaire.

Ce parcours de clarification des mots et des concepts, car il s'agit bien d'une volonté de parcours, plus que d'un résultat sous la forme d'un dictionnaire – on ne trouvera pas d'ailleurs de recours systématique à une définition – m'a paru nécessaire par l'histoire des mots et leurs acceptions plurielles.

Même si le mot n'est pas le concept et que de toute façon, comme le rappelle Bakhtine, « *le sens n'est pas soluble dans le concept* »<sup>4</sup>.

Mais le sens ne se retrouve-t-il pas dans...

- L'exigence d'un arrêt compréhensif (de quelle façon je prends en compte le mot) en vue d'une réflexion pédagogique et d'une réflexion sur l'action (quelles interactions, traductions entre mes actes et les mots ?)

---

<sup>4</sup> BAKHTINE M. : " Esthétique de la création verbale " ; 1984, Paris: Gallimard, p.382.

- La nécessité d'un ancrage historique et théorique : par un retour aux auteurs et utilisateurs du mot ; j'ai essayé de faire volontairement une large place à la citation, les trouvant par ailleurs souvent trop courtes ou tronquées ;
- La volonté de débrouiller sans pour autant trop simplifier ni vouloir circonscrire : dans l'astreinte d'une clarification et de la recherche d'exemples ;
- L'intérêt analytique d'une mise en relation : par une sorte de halte pensive dans un face à face entre les mots et le chercheur : les mots ne circulent jamais seuls et se comprennent avec d'autres occurrents ;
- Le souci du lecteur : ayant fait ce travail pour moi, témoignage de mes préoccupations, avec toutes les limites subjectives qu'il comporte, il me semblait normal, dans un souci de communicabilité et de partage, de le rendre accessible à d'autres ;
- Par souci d'ouverture bibliographique : un mot en appelle d'autres, une lecture ouvre d'autres horizons de pensée, d'autres lectures...

On peut reprocher à ce parcours d'être :

- Partiel, incomplet et redondant,
- Trop long ou pléthorique,
- Eclectique, voire partisan...

Mais il m'a quand même paru utile de les conserver au sein de ce lexique un peu plus spécialisé. Sans avoir la prétention des références d'un dictionnaire spécialisé ou d'une encyclopédie, il a été constitué, entre autres, par les ouvrages qui ont jalonné mon parcours bibliographique, et aussi par *les dictionnaires*<sup>5</sup> auxquels j'ai pu avoir accès.

---

<sup>5</sup> LAROUSSE : " Dictionnaire encyclopédique ", éd. 1998.

BUISSON Ferdinand. : " Nouveau dictionnaire de pédagogie ", 1911, Paris.

CHAMPY Philippe. et ETEVE C. (sous la dir. de) : " Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation ", Paris, 2<sup>nd</sup> éd., 1998, Nathan, 1118p.

DANVERS Francis. : " 700 mots-clefs pour l'éducation " ; 1994, Lille, Presses. Universitaires de Lille, 312p.

FOULQUIE P. : " Dictionnaire de la langue pédagogique " ; 1971, Paris, PUF, 492p.

HOUSSAYE Jean. et al. : " La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui ", 1993, Paris, ESF.

RAYNAL Françoise. et RIEUNIER Alain. : " Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive. ", 1997, Paris, ESF, 3<sup>ème</sup> éd. 2001, 420p.

# A

## ACCOMPAGNER

(voir aussi à Clinique, Je)

Accompagner *verbe* (du latin )

C'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui. C'est aussi jouer avec un musicien, un chanteur, une partie qui soutient sa mélodie.

### Une posture de l'ordre du clinique : accompagner l'élève

Être présent à l'autre, aider, écouter, soutenir, faire avec, étayer, susciter l'activité, la réflexion et l'analyse, guider, assister, soulager, faciliter, coopérer, collaborer avec, faire du lien...pour les principaux synonymes qui peuvent trouver un écho dans la mise en œuvre quotidienne d'une classe qui ferait la part belle aux interactions entre élèves et adultes et entre les élèves eux-mêmes.

Portons un regard sur nos pratiques réelles de classe pour nous demander à quelle occasion nous avons effectivement adopté cette posture d'accompagnateur-apprenant, dont on sait pourtant qu'elle est bénéfique au développement.

Allons-nous, en même temps que nos élèves, ou par anticipation, dans les moments d'activités et dans les mouvements de la pensée, en même temps qu'eux ?

Savons-nous jouer, ces lignes de la partition de l'apprentissage, sans lesquelles la mélodie ferait difficilement sens pour l'apprenant ?

A quel moment sommes-nous réellement présent aux élèves et à l'élève pour être capable de tenter de repérer, de comprendre, de saisir la demande, d'analyser les ressources, d'identifier la difficulté, d'encourager le "Je", de tirer parti de leurs erreurs comme de leurs réussites...afin de les rendre acteurs de leur progression ?

Le pouvons-nous ? Le voulons-nous ?

Accompagner implique une posture qui est de l'ordre du clinique. C'est être capable de se dégager de l'ingénierie pédagogique et didactique, ce qui ne veut pas dire l'abandonner, et de travailler le champ de la confiance mutuelle.

Accompagner, c'est aussi se poser la question du rapport au savoir, de quel rapport au savoir l'Institution et l'enseignant sont-ils porteurs ? Comment ils réalisent ou permettent l'entrée dans les savoirs ?

## Accompagner les parents

Accompagner...pas seulement l'élève mais aussi l'enfant, c'est-à-dire également les parents, dont l'aide à la parentalité devient une nécessité au vu des actuels développements sociétaux : Repli sur soi, primauté à l'individualité, déracinement, distorsions et recompositions familiales qui s'ajoutent aux difficultés économiques d'un plus grand nombre, étiolement voire perte de la relation à l'adulte privilégié qu'est le parent de la société des loisirs pour des enfants qui sont confiés voire relégués aux Institutions collectives depuis leur plus jeune âge.

## Accompagner l'enseignant

Accompagner...pas seulement l'élève, ni uniquement l'enfant ou les parents, mais aussi l'enseignant.

L'accompagner dans une clinique de la relation éducative : *« est-il concevable aujourd'hui que la dimension tout simplement humaine du métier d'enseignant soit encore considérée comme secondaire au regard des exigences concernant les savoirs des disciplines enseignées et leurs didactiques ? »*<sup>6</sup>

L'accompagner dans son travail au lieu de se contenter de prescrire ou de conseiller et s'intéresser véritablement aux conditions d'exercice de son métier, tant il est vrai que prévalent encore *« les visions normatives et moralisatrices du métier d'enseignant, qui s'intéressent avant tout à ce que les enseignants devraient faire ou ne pas faire, tout en laissant dans l'ombre ce qu'ils font réellement. »*<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> BAÏETTO M.Claude, BARTHELEMY Annie, GADEAU Ludovic et collectif : "Pour une clinique de la relation éducative. Recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles.", 2003, Paris, L'Harmattan, p.5. Travaux auxquels j'ai participé.

<sup>7</sup> TARDIF Maurice, LESSARD Claude : "Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels." ; 1999, Paris, De Boeck, p.23.

Comment les travailleurs de l'éducation pourraient-ils se mobiliser et évoluer quand ils ne parviennent plus à répondre aux exigences du système ?

## **Les voies ouvertes par la psychologie...**

### Clinique du travail

Cette perspective a le mérite de reposer, voire de retourner les questions.

*« Selon nous, la question est de savoir s'il n'est pas de nombreux cas où c'est précisément l'organisation et l'institution qui ne parviennent plus à répondre aux exigences des professionnels qui se mesurent au réel. Les agents du service public ne sont pas uniquement "débordés" par des exigences extérieures. Ils ne sont pas seulement en mal de réponses. Ils attendent aussi que leurs questions et leur contribution soient entendues et reconnues. Il ne faut pas écarter trop vite l'hypothèse selon laquelle leur activité se trouve amputée par des organisations "débordées" qui ne savent plus répondre ni aux questions venues du réel, ni aux exigences sociales du travail des professionnels qu'elles emploient. L'impuissance ressentie, les fatigues chroniques, les décompensations psychiques et le ressentiment suivent alors la perte de toute illusion et le vacillement des idéaux institutionnels à l'œuvre auparavant. »<sup>8</sup>*

Est-ce qu'imaginer qu'une clinique de la relation pédagogique associée à une clinique de l'activité pourrait faire évoluer notre système vers une organisation apprenante professionnelle, dans laquelle le sujet deviendrait le moteur des évolutions ?

*« Le travail est toujours une épreuve, en entendant par-là une situation qui en appelle donc au sujet, le renvoyant aux autres, à lui-même, à l'objet de son travail et à ses instruments d'action et, finalement, aux attendus génériques de son activité. »<sup>9</sup>*

### Clinique de la relation pédagogique

Le travail du sens nécessite d'inclure dans l'acte d'enseigner et de faire apprendre la prise en compte de l'expérience subjective d'apprendre dont on ne peut faire l'économie.

---

<sup>8</sup> CLOT Yves : "La fonction psychologique du travail", 1999, Paris, PUF, 3<sup>ème</sup> édition 2002, p.8.

<sup>9</sup> CLOT Yves : "La fonction psychologique du travail", 1999, Paris, PUF, 3<sup>ème</sup> édition 2002, p. 114.

C'est ainsi que l'attitude de l'enseignant qui s'intéresse à l'expérience subjective de l'élève devient une attitude d'accompagnement, de soutien. Il y a là l'idée de devenir un « *tuteur de développement* »<sup>10</sup>, selon l'expression de Boris Cyrulnik.

Pour cela il est indispensable de réunir des conditions propices de temps et d'espace et de faire de l'instruction et de l'éducation un acte collectif.

La première condition est la prise en compte collective par l'équipe école d'une telle orientation et d'une organisation du travail adaptée. La seconde est de mettre en œuvre des lieux, des temps réels et suffisants de concertation que les Conseils de cycle institutionnalisés ne remplissent pas forcément partout aujourd'hui en quantité nécessaire comme en qualité. La troisième est d'accompagner l'enseignant dans son travail complexe et multiple : « *Ces programmes ne vivront que s'il (le maître) est encore mieux formé, aidé et soutenu* »<sup>11</sup>

## **ACCOMPAGNEMENT A L'ENTREE DANS LE METIER (AEM)**

Une *impulsion institutionnelle*<sup>12</sup> s'est construite depuis quelques temps dans le prolongement de plusieurs courants de recherche sur le « *praticien réflexif* »<sup>13</sup> de D. A. Schön et du développement de différentes démarches d'analyse des pratiques dans le cadre des dispositifs de formation initiale, puis dernièrement, par le biais *d'instructions ministérielles*<sup>14</sup>, dans les deux premières années de titulaires sur le terrain où l'AEM est pris en charge en partenariat avec les équipes de circonscription et les formateurs IUFM.

Le savoir professionnel se construit dans l'action et par l'action ainsi que par une réflexion dans et sur l'action.

---

<sup>10</sup> CYRULNIK Boris : "Les nourritures affectives.", Paris, Odile Jacob, 1993.

<sup>11</sup> MEN : (pour Ministère de l'Éducation Nationale), "Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?", 2002, Paris, CNDP, XO éditions, p.13.

<sup>12</sup> Dès 1989, le rapport BANCEL a préconisé le développement de dispositifs d'aide ou d'accompagnement à l'entrée dans le métier.

<sup>13</sup> SCHÖN Donald A. : "Le praticien réflexif." , 1996, Montréal, éd. Logiques.

<sup>14</sup> MEN : "Circulaire sur l'accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés et des personnels d'éducation et d'orientation", 06/09/2001.

Dans le cadre des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier, des actions qui alternent une aide collective comme individuelle, des échanges suivant une visite d'un enseignant expérimenté par ailleurs formateur de terrain, des périodes de stage plus ou moins individualisées sont mises en place. Elles doivent permettre aux jeunes enseignants de reprendre ou de continuer sur le plus long terme une posture réflexive par rapport à leur pratique, ancrée, même à minima, lors de la formation initiale et de trouver des interlocuteurs à même de les aider à construire des solutions pour l'immédiat, leur permettant de nourrir leur habitus professionnel en construction.

## ACTEUR

### Acteur, plutôt que actif

Acteur, plutôt que actif, mais aussi actif, car il est bien établi qu'on apprend mieux en faisant, sachant qu'on peut être aussi actif mentalement. Réduire l'activité à la seule motricité ou à un processus figuratif serait un non-sens pour une méthode active, car, ainsi que nous l'a montré Piaget, il est important que l'enfant exerce ses mécanismes mentaux.

Le degré d'engagement dans l'apprentissage (être acteur de son apprentissage) est fortement corrélé au niveau de motivation de celui qui apprend.

« Mettre l'enfant au centre des apprentissages », « le rendre acteur », « lui assigner un rôle actif »...a toujours été recommandé dans les différentes Instructions Officielles depuis 1882 jusqu'à nos jours, et cette réitération du recours sur l'initiative de l'élève est le témoignage des difficultés qu'implique sa mise en œuvre réelle.

C'est un des principes de l'éducation fonctionnelle, concept développé par Edouard Claparède et déjà impliquée dans toute l'œuvre de J. Dewey. « *L'éducation fonctionnelle c'est celle qui prend le besoin de l'enfant, son intérêt à atteindre un but, comme levier de l'activité qu'on désire éveiller chez lui.* »<sup>15</sup>

On re-lira avec intérêt le chapitre « La psychologie de l'école active » (à partir de la page 150), dans lequel Claparède, ergonomiste avant l'heure, relève les malentendus de "l'activité", qui « *est toujours suscitée par un besoin* », essentiellement le jeu ; et que le savoir « *n'a de valeur que pour autant qu'il sert*

---

<sup>15</sup> CLAPAREDE Edouard : " L'éducation fonctionnelle ", 1968, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p.7.



à ajuster notre action, et à lui permettre d'atteindre le mieux possible son but, la satisfaction du désir qui l'a fait naître. »<sup>16</sup>

## **ACTION**

Action nom féminin (latin actio)

I.1. Fait, faculté d'agir, de manifester sa volonté en accomplissant qqch. (par opp. à la pensée, à la réflexion.) *Être porté à l'action. Passer à l'action. Homme d'action. Mettre en action* : réaliser.

L'action, c'est à la fois l'activité du sujet en interaction avec une tâche, un exercice, un problème, et l'instrument privilégié de la construction des connaissances et de la pensée.

### **L'action : une singularité**

« Tout d'abord, l'action est une organisation d'activités singulières pour l'acteur concerné.

*Une action est une mobilisation d'une combinaison inédite de routines, les notions de routine (intériorisation d'une séquence d'activité) et d'inédit (combinaison non expérimentée) n'ayant de sens que par rapport à l'acteur concerné, et plus particulièrement à ses expériences antérieures, et par rapport aux traces supposées (structures opératives) qu'elles ont laissées dans sa personnalité. [...]*

*L'action constitue une intervention sur des processus déjà en cours. Ainsi dans le domaine de l'enseignement ou de la formation, une action pédagogique intervient-elle explicitement sur un fonctionnement déjà en cours : le fonctionnement cognitif, affectif et expérientiel de l'apprenant, et sa dynamique de transformation identitaire. [...]*

*Enfin, l'action donne lieu, de la part de l'acteur individuel ou collectif qui s'y engage à un travail de mise en représentation qui touche à la fois et de façon interactive l'organisation d'activités prévues ou réalisées, lui-même comme sujet agissant, et leurs rapports à l'environnement. »<sup>17</sup>*

---

<sup>16</sup> CLAPAREDE Edouard : " L'éducation fonctionnelle ", ibid., p.159.

<sup>17</sup> BARBIER Jean-Marie : " La singularité des actions : quelques outils d'analyse ", dans BARBIER J. M., CLOT Y., and all : "L'analyse de la singularité de l'action", séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, 2000, Paris, PUF, coll. Education et Formation, p.18 à 20.

## Entre composantes internes et externes

« L'action est considérée comme un tout dynamique intégrant à la fois émotions, affects, perceptions, opérations, communications, interprétations, et ce tout n'a de signification que dans les relations entre ses composantes. Des notions telles que relations, couplages, configurations sont souvent utilisées. Bref, il semble que tende à s'imposer une approche de l'action comme configuration de relations entre composantes internes et externes. »<sup>18</sup>

## Action matérielle et action mentale.

Nous pouvons également retenir la définition qu'en donne P. Vermersch dans son glossaire :

« L'action effective peut consister en :

*Actions matérielles, soumises à toutes les contraintes propres aux lois du monde matériel comme les transformations de la matière, les déplacements dans l'espace, etc. et dont les traces d'effectuation sont directement observables.*

*Actions matérialisées qui se déploient dans le monde matériel sans lui être aussi directement soumis, comme dessiner, écrire, lire une information, parler. Là encore, un observateur peut constater la qualité de la réalisation.*

*Actions mentales, entièrement intériorisées (même si on peut les inférer par des signes non verbaux) comme penser, décider, et non soumises aux contraintes matérielles, temporelles ou logiques si ce n'est celles que la personne s'impose à elle-même : rien n'empêche de passer mentalement à travers un mur ou d'additionner des pommes et des bananes. En revanche, il n'y a pas de traces directement observables de la réalisation de cette action. »<sup>19</sup>*

Actions matérielles et actions mentales sont en lien avec le développement du langage et de la prise de conscience, comme le rappelle Vygotski dans son chapitre sur la théorie de Piaget.

« La première est la loi de la prise de conscience dont la formulation appartient à Claparède : Les difficultés et les perturbations qui surgissent dans une activité se déroulant automatiquement, amènent à une prise de

---

<sup>18</sup> BARBIER Jean-Marie : " Introduction ", dans BARBIER J.M., CLOT Y., and all : "L'analyse de la singularité de l'action", séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, 2000, Paris, PUF, coll. Education et Formation, p.5.

<sup>19</sup> VERMERSCH Pierre (sous la dir. de) et MAUREL Maryse : "Pratiques de l'entretien d'explicitation", 1997, Paris, ESF, 260 pages, p. 219.

*conscience de cette activité ; selon la seconde, l'apparition du langage témoigne toujours de ce processus de prise de conscience. Nous avons pu observer un phénomène semblable chez nos enfants : le langage égocentrique, c'est-à-dire la tentative de saisir dans les mots une situation, de trouver une issue, de prévoir l'action suivante, est apparu chez eux en réponse aux difficultés rencontrées dans une action similaire, à peine un peu plus compliquée. »<sup>20</sup>*

## **AGIR / COURS D'ACTION**

L'action en train de s'accomplir n'est pas le résultat unique de l'effet de décisions ou de facteurs extérieurs et antérieurs à l'action ou à la situation, elle est aussi le fruit de cognitions co-substantielles à l'action, qui sont des cognitions pour l'action et par l'action.

C'est pourquoi, une action donnée s'inscrit dans une dynamique temporelle plus large que celle de l'action elle-même avec un acteur qui est toujours engagé personnellement dans une activité de construction de signification singulière de la situation.

## **ACTION SITUÉE**

### **Action située de l'enseignant**

L'action envisagée comme une « action située », possède des propriétés d'auto organisation. Cinq propriétés de l'action de l'enseignant peuvent être soulignées :

- La co-détermination de l'action et de la situation : La situation est construite par l'acteur et n'a pas d'existence indépendante de son action. C'est l'idée d'élaboration mutuelle de l'action et de la situation. L'espace de travail de l'enseignant et des élèves, défini par l'action de l'enseignant lui-même, définit en retour l'action de l'enseignant ;
- La construction de significations dans l'action : l'action est organisée en unités de significations construites in situ, on s'intéresse donc à une pratique effective, singulière et contextualisée ;

---

<sup>20</sup> VYGOTSKI Lev.S. : " Pensée et langage ". Titre original : " Myslenie i rec " – 1<sup>ère</sup> éd. 1934, 1<sup>ère</sup> éd. Française 1985 - Traduction de Françoise Sève – suivi du commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean PIAGET – 3<sup>ème</sup> édition, traduction revue - éd. La dispute – 1997 – 538p, p.96, 97.

- Les objets jouent un rôle d'artifices cognitifs : l'action est un accomplissement en contexte et l'enseignant utilise des objets comme des ressources pour l'action ;
- L'organisation de l'action de l'enseignant et le résultat d'un couplage avec celle de l'élève : l'enseignant organise son temps et son espace de travail ; en retour, cet arrangement spatial lui procure des ressources pour agir et l'aide à définir la structuration temporelle et spatiale de son action ;
- L'organisation de l'action comporte des structures archétypes : l'action présente un caractère cyclique et répétitif avec des routines ;

*« Les défenseurs d'une approche de l'action et de la cognition située [...] relancent depuis plusieurs années les tenants du cognitivisme symbolique pur sur le bien-fondé d'une conception rationaliste de l'action fondée sur l'élaboration de plans cognitifs puissants. Selon Shuman (1987,1993), l'action qui se joue à un moment donné n'est pas élaborée rationnellement à partir de représentations préexistantes qui la décrirait en détail. Les plans mentaux n'auraient pas le statut que le courant de la cognition symbolique leur donne. Antérieurs à l'action, ils cadrent l'activité jusqu'au moment où la rencontre avec la situation concrète de mise en œuvre permet l'émergence de l'action et sa structuration.*

*[...] Premièrement, l'activité et la situation sont inséparables et doivent être envisagées conjointement. Deuxièmement, la détermination de l'action par une cognition élaborée a priori – des plans mentaux, des intentions – est moins radicale que les tenants du cognitivisme ne l'affirment. Selon nous il ne s'agit pas de voir dans ces propositions le postulat du primat de l'extrinsèque sur l'intrinsèque, mais une invitation à poser autrement la question du lien entre action et cognition en situation. »<sup>21</sup>*

## **ACTION - analyse de l'action**

(voir aussi à Activité, clinique de l'activité)

L'analyse intentionnelle en phénoménologie consiste à déconstruire le mode de saisie de l'action par l'acteur lui-même, afin d'identifier les composantes constitutives du vécu et ainsi de mettre en relief le mode de constitution de l'action réelle. Ces composantes correspondent à tout ce qui participe à la réalisation de l'action et à la constitution de son contenu mental pour l'acteur.

---

<sup>21</sup> CASALFIORE Stefania, "La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes "d'action située".", *Revue française de pédagogie* 138 (janvier - mars 2002): 81.

Elles ne sont pas réductibles aux intentions volontaires que l'acteur est capable de projeter et rationaliser *a priori*, c'est-à-dire aux buts et moyens d'exécution planifiés en vue de la réalisation de l'action. Elles recouvrent de façon plus essentielle les intentions d'action émergeant lors du couplage action – situation, les connaissances réellement mobilisées dans l'action, les événements de l'environnement que l'acteur perçoit et qui font signe pour lui.

Cela suppose de recourir à la capacité des acteurs à rendre compte de leurs actions selon des procédures d'explicitation de l'action. Ces procédures déplacent le mode d'entrée classique en analyse de pratique : les actions sont étudiées au niveau où elles sont significatives pour l'acteur, c'est-à-dire susceptibles d'une évocation, lors d'un entretien d'autoconfrontation.

J.M. barbier distingue trois niveaux d'analyse de l'action :

Le niveau de fondation des actions,

Le niveau de la mise en représentation,

Le niveau de la performance des actions.

## Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions

*« L'analyse de l'action conduit également à ouvrir une réflexion épistémologique importante sur la distinction entre catégories intellectuelles mobilisées par les acteurs pour penser leur action ( par exemple les notions de raison, de motif, de bien, etc.) et les catégories intellectuelles susceptibles d'être mobilisées ou construites pour rendre compte à la fois de l'action et des catégories intellectuelles utilisées pour la penser. Nous pourrions parler dans le premier cas, comme le fait P. Ricœur, de sémantique de l'action, et dans le second de sémantique d'intelligibilité des actions. Cette distinction est probablement une distinction majeure. »<sup>22</sup>*

## **Intelligibilité de l'action**

(Voir à Intelligibilité)

---

<sup>22</sup> BARBIER Jean-Marie : " Introduction", dans BARBIER J.M., CLOT Y., and all : "L'analyse de la singularité de l'action", séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, 2000, Paris, PUF, coll. Education et Formation, p.5.

# ACTIVITE / TÂCHE

(voir aussi Tâche enseignant, élève)

## La tâche est une prescription

Le terme de tâche nous vient du monde du travail ; issu du latin taxare (évaluer, estimer, taxer) puis, de taxa (en latin médiéval : prestation rurale), il signifie : travail déterminé qu'on doit exécuter et, plus largement, ce qu'il faut faire, conduite commandée par une nécessité ou dont on se fait une obligation. La tâche implique donc l'idée de prescription.

*« D'après les acceptions courantes, la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations. Pour notre part, nous définirons la tâche avec Léontiev (1976), comme un but donné dans des conditions déterminées. »<sup>23</sup>*

Dans les conditions, J. leplat évoque un certain nombre de contraintes :

- contraintes sur les états,
- contraintes sur les opérations,
- contraintes sur les procédures.

L'activité se définit par rapport à la notion de tâche qui est prévue en fonction d'un but à atteindre sous certaines conditions.

*« La tâche, c'est ce qui est à faire, l'activité c'est ce qui se fait (Leplat & Hoc, 1983). Nous pensons seulement que l'activité du sujet n'est pas uniquement tournée vers l'objet de la tâche mais tout autant vers l'activité des autres portant sur cette tâche, et vers ses autres activités à lui. L'activité psychologique au travail c'est ce qu'on fait dans l'univers des autres pour y participer ou s'en détacher. C'est le travail à soi dans le travail des autres. »<sup>24</sup>*

*« Car si le sujet vient au travail avec ses pré-occupations, c'est "sur-occupé" par l'activité d'autrui qu'il s'y livre, qu'il le veuille ou non. Le point est décisif car on peut se demander si la fonction psychologique du travail*

---

<sup>23</sup> LEPLAT Jacques : " L'analyse psychologique du travail ", dans " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p.48 à 53.

<sup>24</sup> CLOT Yves : " La fonction psychologique du travail. " , 1999, Paris, PUF, 3<sup>ème</sup> édition 2002, p.61.

*ne réside pas précisément dans la rupture qu'il introduit entre les pré-occupations personnelles du sujet et les occupations sociales dont il doit s'acquitter »<sup>25</sup>*

## L'activité, une transformation subjective de la tâche

La psychologie ergonomique avec J. Leplat opère une distinction entre tâche et activité, entre ce qu'il y a à faire et ce que l'on fait. La tâche est ainsi toujours repensée, remodelée, réorganisée en fonction des contextes et des sujets. C'est cette mobilisation subjective du sujet qui transforme la tâche en activité.

L'activité est liée à la notion de schèmes qui constitue l'habitus mais comporte à la fois une part d'invariance et une part d'adaptation. La structure conceptuelle d'une situation comporte de l'habituel, de l'invariant, ce qui revient régulièrement mais aussi du singulier, du particulier introduit par l'humain.

*« L'environnement de la tâche, ou l'espace de la tâche (Richard, 1990) se définit à partir des prescriptions de la tâche. Cette notion exprime la représentation que se fait de la tâche celui qui en commande l'exécution. Cet espace comprend notamment la situation initiale, les situations intermédiaires, le but et les actions admises pour circuler dans cet espace. L'espace du problème, lui, se définit à partir de l'activité du sujet et exprime la représentation que se fait celui-ci de l'espace de la tâche : c'est dans cet espace du problème qu'il va chercher la solution. A un même espace de la tâche pourront éventuellement correspondre différents espaces de problèmes, car la définition d'un espace dépend, en même temps que de la tâche, de la compétence du sujet et des outils cognitifs qu'il met en œuvre pour exécuter cette tâche. [...] Rappelons que la tâche est ici conçue comme un objectif à atteindre dans des conditions déterminées. Mais soulignons aussi, avant d'y revenir, que ce but et ces conditions peuvent être plus ou moins précisément définis. Certaines tâche ne sont explicitement définies que par leur but ou / et par quelques conditions d'exécution. »<sup>26</sup>*

## L'agir

Il y a plusieurs sortes d'agir :

L'agir stratégique qui vise à influencer sur l'autre ;

---

<sup>25</sup> CLOT Yves : " La fonction psychologique du travail. " , p.65.

<sup>26</sup> LEPLAT Jacques : " Regards sur l'activité en situation de travail. " , 1997, Paris, PUF, p.113.

L'agir communicationnel par lequel on cherche à s'entendre avec l'autre dans une compréhension mutuelle. L'agir communicationnel, au sens d'Habermas<sup>27</sup>, s'intéresse à l'activité de l'enseignant en référence à celle de l'élève. L'agir peut être verbal ou non verbal.

Un des objets de la psychologie ergonomique est de s'intéresser aux problématiques de l'agir en situation de travail. On voit bien l'intérêt pour la pratique enseignante qui prescrit des tâches et dont une des finalités essentielles est de mettre en situation d'agir, donc de prescrire un agir à l'apprenant.

## **ACTIVITE, CLINIQUE DE L'ACTIVITE enseignante**

La clinique de l'activité est une démarche d'analyse du travail qui a été importée en formation des enseignants à partir d'expériences menées dans d'autres champs professionnels. La méthodologie a été élaborée dans le laboratoire de psychologie du travail avec l'action du CNAM et sous l'impulsion de Yves Clot, à partir de travaux menés dans des secteurs professionnels divers, notamment ceux de l'automobile, des chemins de fer, de la poste.

### **La co-analyse dans l'autoconfrontation**

La co-analyse dans l'autoconfrontation a pour but d'élaborer l'expérience afin d'élargir les capacités d'action dans le milieu professionnel ; il s'agit de

*« dénaturiser les points de vue sur l'activité en transformant l'activité d'autrui en ressource pour l'activité de chacun... Le but n'est pas l'interprétation de la situation par l'intervenant mais le développement de l'interprétation de la situation chez nos interlocuteurs. C'est la seule source de l'action individuelle et collective qu'on puisse imaginer. »<sup>28</sup>*

Les référents théoriques sont issus de la psychologie et de la psychopathologie du travail. L'approche des situations de travail est qualifiée de clinique dans sa double dimension de saisie précise du réel de l'activité et d'intégration du vécu subjectif. Y. Clot reprend la distinction entre

---

<sup>27</sup> HABERMAS : " ".

<sup>28</sup> CLOT Yves : " Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. ", 2001, Editorial, in " Revue de l'Education Permanente ", n°148, p.11.



action prescrite et action réalisée ; il la complète en ajoutant que l'activité réalisée n'est pas toute l'activité réelle car « l'activité réalisée n'est jamais qu'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour ». <sup>29</sup>

De plus, l'auteur module l'opposition entre activité prescrite et activité réelle en intercalant entre ces deux niveaux, deux autres plans : le genre et le style.

## Genre et Style :

### Le genre

Le genre professionnel est constitué des obligations auxquelles parviennent, sans chercher à le faire mais sans pouvoir éviter de le faire, ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail.

*« Cette mémoire sociale du travail, que le genre d'activités requises par la situation retient, fixe, en préalable à l'action, les conditions initiales de l'acte singulier qui se déroule. Pré-activité. Abrégé proto-psychologique disponible pour l'activité en cours, donné à recréer dans l'action, ces conventions ont le caractère d'un prémédité social en mouvement qui ne relève pas – mais qui la complète – de la prescription officielle. [...] Cet intercalaire social n'est pas seulement une contrainte, même s'il organise des obligations qui s'imposent à tous. C'est tout autant un trait d'union et un ensemble de ressources grâce auxquelles l'action individuelle s'éprouve et s'évalue qui forme donc autant de ressorts disponibles pour son développement. Le genre social, en définissant les frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail, en organisant la rencontre du sujet avec ses limites, sollicite le style personnel. »* <sup>30</sup>

Le " genre professionnel " peut se définir de nombreuses manières : " être du métier ; entrer dans la conscience commune des secrets partagés ; construire la mémoire impersonnelle, collective des épreuves traversées et des moyens de les surmonter ; connaître le travail d'organisation effectué par le collectif pour être efficace ; participer aux " obligations communes " ; partager les manières de se tenir, les manières de s'adresser, les manières de commencer une activité, de la finir, de la conduire efficacement. Bref, se dire : " le geste que je fais, d'autres professionnels auraient pu le faire de la même façon... "

---

<sup>29</sup> CLOT Yves, FAÏTA Daniel, FERNANDEZ Gabriel, SCHELLER Livia, : " Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. ", 2001, in " Revue de l'Education Permanente ", n°148, p.18.

<sup>30</sup> CLOT Yves : " La fonction psychologique du travail. ", 1999, Paris, PUF, 3<sup>ème</sup> édition 2002, p.43.

## Le style

Les " styles " s'inventent dans la confrontation des genres (avoir du métier) : ils contribuent au changement du genre, dans une distance instaurée par un professionnel par rapport au genre (il a découvert une manière de faire qui mérite de figurer dans la boîte à outils). Chacun, dans son style, ajuste le " genre " pour en faire un instrument de l'action. Le style est la distance prise par un professionnel avec son expérience et avec lui-même.

Quand il y a du souci dans la gestion de classe, c'est qu'il y a souvent problème entre genre et style.

Le genre correspond donc à un ensemble de normes internes aux groupes professionnels, les enseignants débutants se les approprient en découvrant sur le terrain, les us et coutumes des collègues plus anciens, mais ils s'en affranchissent pour définir leur style.

Le style est l'ajustement du genre professionnel auquel se livre chaque travailleur qui vient au travail avec ses pré-occupations.

« Du coup, le style individuel devient la transformation des genres par un sujet, en moyens d'agir dans ses activités réelles. »<sup>31</sup>

## **ACTIVITES COGNITIVES / COGNITIF**

cognitif, ive [kɔgni-] *adjectif* (latin *cognitus*, connu)

Philosophie : Qui permet de connaître ; qui concerne la connaissance.

Psychologie : Qui se rapporte aux processus par lesquels un être vivant acquiert des informations sur son environnement.

3. *Sciences cognitives* : ensemble des sciences qui portent sur la cognition (psychologie, linguistique, intelligence artificielle, etc.).

---

<sup>31</sup> CLOT Yves : " La fonction psychologique du travail. " , p.43.

## Activités cognitives de traitement de l'information

Les activités cognitives constituent l'ensemble des opérations de traitement, conscientes ou inconscientes, plus ou moins automatisées, de l'information, qui consiste à construire des représentations, des interprétations, pour raisonner, comprendre, résoudre un problème, agir.

C'est à partir de la classification, issue de la taxonomie de Bloom, à laquelle je fais référence dans un de mes chapitres, que je reprendrai la définition du domaine cognitif (non pas par opposition, mais en complémentarité au domaine psychomoteur et au domaine affectif).

« Le domaine cognitif concerne tous les objectifs qui se rapportent à un apprentissage à dominante intellectuelle. »<sup>32</sup>

## **ACTIVITES / OPERATIONS / MENTALES / COGNITIVES**

mental, e, aux *adjectif*

(bas latin *mentalis*, de *mens*, *mentis*, esprit)

1. Relatif aux fonctions intellectuelles, au psychisme. *État mental. Maladies mentales.*
2. Qui se fait exclusivement dans l'esprit, sans être exprimé. *Calcul mental.*

Pour décrire ce que sont les activités mentales on commence souvent par se référer à Piaget, qui les définit comme des « *activités intériorisées ou intériorisables, réversibles et coordonnées en structures totales* »<sup>33</sup>. Ce terme d'action a d'ailleurs son importance pour appeler que, même non physique, il s'agit bien d'une activité qui est intériorisée.

Nous voyons avec J. F. Richard, que toutes les activités cognitives ne sont pas des activités mentales.

---

<sup>32</sup> RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain : *ibid.*, " Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive. " p.72

<sup>33</sup> PIAGET Jean : " Essai de logique opératoire. ", 1972, Paris, Dunod.

*« Les activités mentales sont une partie des activités cognitives : celles-ci se situent au-delà du traitement des informations sensorielles, d'origine environnementale ou langagière, et précèdent la programmation motrice, l'exécution et le contrôle des mouvements, qui sont la réalisation comportementale des actions. »<sup>34</sup>*

## Les activités mentales peuvent être définies :

*« par la nature des informations à partir desquelles elles travaillent et par la nature des informations ou décisions qu'elles produisent. [...] Les résultats des activités mentales sont de deux ordres :*

*Les unes ont une issue comportementale directe : ce sont les décisions d'actions ;*

*Les autres n'ont pas d'issue externe : elles restent internes au système cognitif qu'elles viennent enrichir sous forme d'informations mémorisées ou de représentations de la situation.*

*Par la nature des traitements qu'elles opèrent. Ce qui caractérise les activités mentales c'est qu'elles construisent des représentations et opèrent sur ces représentations. [...].*

*De ce point de vue, les activités mentales sont caractérisées par la prédominance de traitements qui sont dirigés par les connaissances, à la différence des activités perceptives caractérisées par une prédominance des traitements dits de bas en haut, qui extraient de l'information du stimulus pour apparier cette information à des configurations (patterns) stockées en mémoire. [...]*

*Par la nature des processus de traitements qui les constituent. ... Les activités mentales sont faites de traitements non-modulaires, car elles intègrent des informations de nature fort diverse : des informations sur la situation, des connaissances relationnelles et procédurales, des informations sur la tâche. Elles sont, de ce fait, très sensibles aux effets de contexte : non seulement le contexte perceptif et linguistique mais aussi le contexte sémantique et également le contexte de la situation et de la tâche.*

*On peut être tenté d'ajouter une quatrième caractéristique des activités mentales : leur caractère conscient. Nous ne croyons pas cela pertinent. Les activités mentales les plus performantes sont en général très automatisées : leur rapidité d'exécution est une condition de leur efficacité. Elles sont plutôt conscientes en général en début d'apprentissage, dans les situations non familières ou encore dans les situations connues qui requièrent une conceptualisation et une prise de conscience de ces activités à fins de communication, de prise de décision collective ou en vue de l'enseignement. »<sup>35</sup>*

---

<sup>34</sup> RICHARD Jean-François.: "Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions ", 1<sup>ère</sup> éd. 1990, 2<sup>nde</sup> éd. 1998, Paris, Armand Colin, p.8

<sup>35</sup> RICHARD J. F.: *ibid.*, "Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions ", p.8, 9

Nous pouvons considérer qu'il y a trois grandes classes d'activités mentales, qui se recoupent, mais aussi, à l'intérieur desquelles il convient de faire beaucoup de subdivisions :

comprendre, raisonner, évaluer.

« Les différentes activités faisant partie de ces trois classes suffisent à la mise en œuvre des six fonctions décrites au paragraphe précédent. »<sup>36</sup>.

« Les activités mentales ne sont pas les seuls déterminants des traitements cognitifs complexes de compréhension de textes ou de résolution de problèmes. Une autre catégorie de déterminants est constituée par les opérations cognitives de base, notamment : mémorisation et récupération en mémoire à long terme, maintien et récupération d'informations en mémoire de travail, transfert d'informations de mémoire de travail en mémoire à long terme. »<sup>37</sup>

## **ACTIVITE / TRAVAIL MENTAL**

« L'expression de travail mental est souvent utilisée pour désigner les travaux mettant en jeu de façon prédominante une activité cognitive. Cette expression est ambiguë, car elle tend implicitement à ramener à cette opposition " travail manuel " – " travail mental " qui vient d'être critiquée. Elle a l'avantage d'être plus succincte que " travail à forte composante mentale (ou cognitive) " ou " tâche exigeant une forte activité cognitive ". Cette activité cognitive est caractérisée par le fait qu'elle s'exerce non plus directement sur des objets, ou seulement sur des objets, mais sur des représentations mentales. Ces représentations constituent des modèles intériorisés de la tâche. Ces représentations mises en œuvre dans le travail ont un caractère fonctionnel : elles sont élaborées au cours de l'action et en vue de la réalisation de cette action dont elles assurent la planification et le guidage. Elles ne retiennent des données disponibles à un moment donné que celles qui seront nécessaires à l'exécution de la tâche. Elles ne sont donc pas un décalque de la réalité, mais une construction visant un certain but. Ces représentations fonctionnelles sont souvent désignées sous le nom d'images opératives, à la suite d'Ochanine (1981, pour un choix de textes), qui en a montré les propriétés et l'intérêt.

---

<sup>36</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, " Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions ", p.16

<sup>37</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, " Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions ", p.20

*L'étude de l'activité cognitive se fera en liaison avec celle de la tâche ; il sera essentiel d'examiner comment se fait l'intériorisation du but et des exigences de la tâche au cours de l'apprentissage. »<sup>38</sup>*

## **OPERATIONS ELEMENTAIRES DE TRAITEMENT**

### Des opérations de base du traitement symbolique

Ce sont toutes les opérations de base qui concernent des traitements symboliques, (par opposition au traitement perceptif), des traitements qui impliquent des connaissances liées au langage et qui portent sur la mise en relation, la recherche en mémoire, l'identification catégorielle ...et qui interviennent dans les activités mentales qui peuvent être :

- l'encodage
- l'inférence
- la mise en relation
- l'application
- l'évaluation (régulation et contrôle)

*« Elles (ces opérations élémentaires) sont élémentaires par rapport aux activités mentales telles que nous les avons définies en ce sens qu'une décomposition des traitements constituant les activités mentales devraient comporter ces opérations élémentaires comme composantes de base. [...] L'identification des opérations élémentaires de traitement n'en est encore qu'à ses débuts et il peut sembler prématuré d'en tenter un inventaire. »<sup>39</sup>*

## **ADAPTATION**

L'adaptation est cette faculté qui permet l'assimilation des changements de l'environnement à la fois en termes de prévisions comme en termes de réactions.

---

<sup>38</sup> LEPLAT J. : " L'analyse psychologique du travail ", dans " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p. 30.

<sup>39</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, " Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions ", p.44

C'est un processus fondamental qui intervient dans l'ensemble des traitements humains quotidiens qu'ils soient d'ordre cognitif ou et affectifs.

Sur le plan cognitif, on peut penser que l'adaptation fait intervenir le rappel en mémoire de situations différentes qui ont été emmagasinées au cours de l'histoire de l'individu et de leur recombinaison.

L'adaptation est une compétence essentielle du métier d'enseignant et une aptitude à construire chez tout apprenant.

## **AFFECTS**

(se reporter à MOTIVATION)

Du latin "affectiones", c'est à dire les modifications corporelles résultant des sentiments jusqu'aux émotions elles-mêmes qui se nomment les "affects".

Les affects sont bien nos sensations, nos tonalités émotionnelles qui sont caractéristiques de chacune de nos personnalités.

### **Il n'y a pas de cognition froide**

Dans les perspectives actuelles de la recherche, les processus affectifs ne sont plus considérés comme un épiphénomène des processus cognitifs, c'est-à-dire une dimension susceptible de biaiser le raisonnement. Au contraire il apparaît de plus en plus pertinent de prendre en compte les réactions affectives qui interagissent avec les processus sociocognitifs à l'œuvre dans les conduites sociales.

Dans « Pensée et langage », L.S Vygotski nous montre tout l'intérêt d'aller au-delà d'une conception interactionniste de la cognition froide en se posant la question du rapport de la pensée et du langage avec les autres aspects de la conscience, et notamment celle de la liaison entre intellect et affect :

*« Celui qui, dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à tout jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même car une analyse déterministe de la pensée suppose nécessairement la découverte des mobiles de la pensée, des besoins et des intérêts, des impulsions et des tendances qui dirigent le*

*mouvement de la pensée dans un sens ou dans un autre. De même celui qui a séparé la pensée de l'affect a rendu impossible l'étude de l'influence que la pensée exerce en retour sur le caractère affectif, volitif de la vie psychique car l'analyse déterministe de la vie psychique exclut aussi bien l'attribution à la pensée d'une force magique capable de définir le comportement de l'homme par son seul système propre que la transformation de la pensée en un inutile appendice du comportement, en son ombre impuissante et vaine. » (ch.I p. 61)<sup>40</sup>.*

## Affectivité et métacognition dans la classe

Pour que l'apprentissage d'une stratégie soit efficace, il faut aussi construire et apprendre des façons de la gérer, c'est-à-dire quand, comment, pourquoi l'utiliser.

Or il n'y a pas d'étanchéité entre les domaines cognitifs, affectifs, métacognitifs. L'individu en situation d'apprentissage passe continuellement d'un domaine à l'autre de façon inconsciente la plupart du temps.

*« Les aspects cognitifs, affectifs et métacognitifs de l'apprentissage sont donc étroitement interreliés et, dans la pratique, il est souvent difficile de les distinguer. »<sup>41</sup>*

## **AFFICHAGE / REFERENT**

( se reporter à Référent et à Outils / Objets)

### Un outil de la gestion de classe

En général on parle d'affichage pour mettre à disposition de tous. Cependant on peut aussi penser qu'en classe un affichage peut être destiné qu'à un groupe d'élève, voire à un seul élève, le post-it est dans ce cas une alternative très utile !

---

<sup>40</sup> VYGOTSKI L. S. : " Pensée et langage ". Titre original : " Myslenie i rec " – 1<sup>ère</sup> éd. 1934, 1<sup>ère</sup> éd. Française 1985 - Traduction de Françoise Sève – suivi du commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean PIAGET – 3<sup>ème</sup> édition, traduction revue - éd. La dispute – 1997 – 538p, Ch.I, p.61.

<sup>41</sup> LAFORTUNE Louise, SAINT-PIERRE Lise : " Affectivité et métacognition dans la classe. Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant. ", 1996, Montreal, De Boeck Université, éd. Logiques, p.33



L'affichage en classe, si on excepte le tableau, est parfois utilisé de manière très diverse, voire sans souci d'organisation ni de mise en valeur. Il peut cependant être un outil, une aide à l'apprentissage des élèves :

- affichage des consignes qui restent et deviennent redondantes par rapport à la consigne orale,
- référence d'une page, d'un n° d'exercice, d'une règle d'orthographe grammaticale,
- support pour une représentation heuristique des données de la situation,
- recueil d'une mutualisation, par exemple dans le cadre d'une production écrite on fait une recherche collective de vocabulaire sur les outils de langage dont on peut avoir besoin,
- référent pour les moments de synthèse ou de communication des résultats d'un travail de groupe,

D'une manière générale ces écrits trouvent leur raison d'être dans l'aide qu'ils peuvent apporter aux élèves en termes :

- de support d'échange,
- de mémoire de travail,
- d'établissement chronologique d'un certain nombre d'étapes,
- d'inventaire d'éléments à capitaliser pour une production,
- de validation d'un travail (autocorrection, grille de critères...)

## **AFFORDANCES ( règles d')**

Qu'en est-il des supports d'affordance en classe ?

Que savons-nous, enseignants, des types de propriété des objets que nous utilisons dans le cadre de notre travail, étudiées par ailleurs en ergonomie cognitive : un artifice (support, document, affichage...) qui est censé guider l'action en en assurant l'économie cognitive est efficacement conçu quand il offre un support d'affordances pour l'action.

Ce terme désigne le fait que les propriétés fonctionnelles et perceptives de l'objet sont appréhendées simultanément. La perception de l'objet est immédiatement liée au projet d'action dont elle est aussi porteuse.

L'affordance constitue les aspects significatifs psychologiquement pertinents d'un environnement d'un être vivant.

On doit cette expression à J.J. Gibson, psychologue de la perception pour désigner les propriétés actionnables entre le monde et un individu.

Selon James Jérôme Gibson, « *les affordances sont les propriétés réelles des objets qui peuvent avoir une valeur utile pour leur observateur. Elles portent sur ce que l'on perçoit en fonction de ce sur quoi on peut agir. [...] Les affordances sont déterminées conjointement par les caractères physiques d'un objet et par les capacités sensorielles, motrices et mentales d'un être vivant. Pour un même objet, elles diffèrent d'une espèce à l'autre.* »<sup>42</sup>

Qu'en est-il des supports d'affordances fournis par les exercices ou les référents que l'on propose à nos élèves ?

La fiche de préparation qu'on utilise constitue-t-elle un support d'affordances pour l'action de l'enseignant ?

## ANALOGIE

analogie nom féminin (grec analogia)

Rapport de ressemblance que présentent deux ou plusieurs choses ou personnes. *Analogie de forme, de goûts.*

– *raisonnement par analogie* : d'après les rapports de ressemblance constatés entre deux choses.

2. Linguistique : Apparition dans une langue de nouvelles formes à partir de correspondances qui existent entre des termes d'une même classe.

analogique *adjectif*

Fondé sur l'analogie. Raisonement analogique.

---

<sup>42</sup> GIBSON J.J. : " The Theorie of affordances.", 1977, in R.E. Shaw & J. Bransford (eds), *perceiving, Acting, and Knowing* Laurence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

2. *Dictionnaire analogique*, qui regroupe les mots en fonction des relations sémantiques qu'ils entretiennent entre eux.

3. Technologie : Qui représente, traite ou transmet des données sous la forme de variations continues d'une grandeur physique. *Signal, calculateur analogique* (opposé à *numérique*).

## **ANALOGIE ( RAISONNEMENT PAR )**

### Un traitement cognitif

C'est un mode de raisonnement par induction, qui permet de comprendre et de résoudre une situation, en assimilant des propriétés ou des modes de résolution, fondés à partir d'éléments ou d'aspects de ressemblance ou de contiguïté d'autres situations.

Jacques Tardif parle de « *situation-cible* », en se référant à la connaissance que l'on a d'une autre situation-problème, aux structures similaires, résolue antérieurement, « *la situation source* ».

On suppose que ce type de raisonnement peut se construire sur les éléments occurrents partagés à la fois par la situation cible et la ou les situations sources.

C'est un des modes de « comprendre » distingués par J.F. Richard :

« *Nous distinguons plusieurs processus de construction des représentations qui sont autant de sens du mot comprendre :*

*La construction d'une représentation par particularisation d'un schéma,*

*La construction d'une structure conceptuelle,*

*La construction d'un modèle particularisé de situation,*

*La construction d'une interprétation par analogie avec une situation connue. »<sup>43</sup>*

---

<sup>43</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, " Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions ", p.84

# ANALYSE DES PRATIQUES EDUCATIVES

analyse *nom féminin* (grec *analysis*, décomposition)

I. Décomposition d'un corps, d'une substance en ses éléments constitutifs (analyse qualitative, quantitative). *Analyse de l'air, analyse bactériologique.*

Étude faite en vue de discerner les différentes parties d'un tout, de déterminer ou d'expliquer les rapports qu'elles entretiennent les unes avec les autres. *Analyse d'une œuvre littéraire.*

## ANALYSER / DECRIRE

Qu'est-ce que DECRIRE et ANALYSER une pratique éducative professionnelle ?

Malgré les difficultés on peut dire que c'est une tentative pour expliciter :

- le bon fonctionnement ou le dysfonctionnement d'une activité contextualisée
- le statut et le rôle qui fondent socialement cette activité
- la façon dont un sujet "habite" cette fonction compte tenu de sa personnalité
- les savoirs requis et les gestes professionnels à l'œuvre
- les valeurs qui donnent sens à cette pratique

DISTINGUER description de analyse :

On peut se donner comme principe d'essayer au départ de séparer, de distinguer ce qui est du domaine de la description de ce qui appartient à l'analyse. (même si on peut dire que dans le choix des éléments descriptifs il y a déjà un point de vue d'analyse...)

## **ANALYSE-S**

Des référents différents pour analyser<sup>44</sup> :

Quels sens conférer à "analyser" ?

Analyser c'est considérer la pratique professionnelle comme une réalité compliquée que l'on cherche à décomposer et à reconstituer en allant d'éléments plus simples aux plus complexes.

Analyser c'est aussi chercher à articuler, dans une multiréférentialité, les dimensions plurielles et hétérogènes de la réalité professionnelle, par une approche à la fois systémique et diachronique.

Analyser ce peut être chercher dans une pratique, la complémentarité, l'opposition, les contradictions, les paradoxes... de ses différents pôles inhérents à toutes situations éducatives.

Analyser ce peut être également chercher à expliquer des faits, des actions ou des comportements objectifs, observables, pour mettre en exergue des relations de causes à effets.

Analyser ce peut être également (au sens psychanalyse) verbaliser la compréhension du sens que des sujets donnent à leurs conduites humaines dans le cadre de leur professionnalité.

Analyser, cela peut être une analyse clinique, sans aller jusque dans les principes de la cure psychanalytique, mais au sens des Séminaires Cliniques d'Analyses des Pratiques Educatives<sup>45</sup> (SCAPE) ...

## **CO-ANALYSE / CO-CONSTRUCTION**

(voir aussi à Autoconfrontation)

---

<sup>44</sup> Pour avoir un aperçu on pourra se référer utilement à la revue : "Cahiers pédagogiques" n°338, novembre 1995.

<sup>45</sup> Les SCAPE fonctionnent dans de nombreux IUFM selon des modalités différentes. Des groupes de recherches se sont mis en place, tels que le GRAPE : Groupe de Recherche d'Analyse des Pratiques Educatives, conduit par L. GADEAU et M.Cl. BAIETTO, réunissant à Grenoble un collectif de formateurs en analyse des pratiques, dont je fais partie – publication à paraître -. A l'instar des groupes Balint, GEASE, l'analyse des pratiques éducatives constitue un lieu de parole et d'échange qui prend appui sur les expériences singulières et concrètes de chacun, autant en termes de réussite que d'échec, pour réfléchir aux différentes lectures qui peuvent en être faites, d'en explorer la dimension intersubjective et d'ouvrir à une prise en compte renouvelée de la part d'équation personnelle présente dans la relation éducative.

## Base de l'autoconfrontation et de l'interdisciplinarité

Que ce soit dans le cadre de la recherche ou dans celui de l'analyse de pratique, le dialogue entre les différentes approches devrait permettre de dépasser les clivages en instaurant une véritable coopération entre les différents partenaires de la communauté éducative, chacun pouvant conserver sa spécificité.

La méthode de l'autoconfrontation produit une situation de co-analyse de l'activité car elle modifie la manière dont l'acteur de terrain voit son activité : il doit la concevoir aussi à travers l'activité que développe le chercheur à propos de sa propre activité.

## PRATIQUE

( voir aussi Théorie )

### Une action humaine dirigée vers un but

La lecture de la pratique comme processus de transformation, conduit par l'homme en tant qu'opérateur plus ou moins conscient, en tous cas « intentionnel », implique de prendre en compte le but et le chemin parcouru entre la réalité initiale et la réalité finale. C'est ce que nous dit G. Malglaive :

La pratique, dit G. Malglaive, c'est « *tout ce qui concerne l'action humaine, c'est à dire la transformation intentionnelle de la réalité par les hommes. Elle implique donc un dessein, une fin : l'état que prend la réalité à l'issue de la transformation ; elle implique également une origine : l'état du réel auquel s'applique l'action.* »<sup>46</sup>

J. M. Barbier reprend ces critères en ajoutant celui de l'efficacité comme objectif principal d'une pratique :

« *Notre expérience de formation comme de recherche nous a convaincus de l'intérêt heuristique de définir dans un premier temps une pratique comme un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain. Cette définition présente la vertu en effet de conduire à une*

---

<sup>46</sup> MALGLAIVE G. : " Enseigner à des adultes " , Paris, PUF, 1990, p.41

*réflexion obligée, pour spécifier une pratique, de parvenir à une définition de son résultat, c'est à dire d'interroger le type de réel qu'elle transforme (réalité mentale, matérielle, composante identitaire etc.) et d'interroger la nature de la transformation qu'elle apporte (sa plus-value, sa valeur ajoutée). »*<sup>47</sup>

## **Une pratique difficile et diverse**

Dans le cas de la pratique enseignante, quelles transformations opère-t-elle ? Vers quels buts est-elle dirigée ? Celle-ci est bien dirigée vers un ensemble de buts avec des exigences, dont la déclinaison, bien qu'officialisée par des textes prescripteurs (les programmes et les missions du service d'éducation), peut se développer de manières diverses selon les opérateurs.

On considère souvent en pédagogie que les enseignants choisissent entre deux grandes options principales, même si, bien souvent, ils vont de l'une à l'autre ou encore réalisent un mixte des deux. Soit ils donnent la priorité à l'enseignement, soit ils se déterminent pour une option qui relève davantage de l'apprentissage. Mais cette opposition n'est pas aussi simple qu'elle y paraît.

En effet on peut se demander ce qui détermine le choix, ou le non-choix, d'activités dans le travail de l'enseignant ? Cet enseignant qui doit faire face, voire se heurte, de plus en plus aujourd'hui, à des élèves qui, dans une proportion de plus en plus importante, sont agités et caractérisés par le "zapping" permanent, perturbés, souvent de surcroît, par un environnement social et familial aussi mouvant, lorsque ce milieu n'est pas lui-même instable ou violent, a le rôle difficile d'intégrer les dits élèves dans un parcours scolaire. Or ce parcours scolaire ne fait plus sens pour eux. Les activités qui sont imposées ne rencontrent pas l'investissement de bien des élèves.

C'est pourquoi l'enseignant se retrouve parfois en situation de devoir se tenir à son travail malgré le dénie de celui-ci.

Dans quelle pratique se trouve-t-on alors reléguée ? Si ce n'est celle d'une pratique occupationnelle, aussi créatrice soit-elle, dont le but premier est de tenir les élèves occupés à l'école, celle-ci continuant parfois à se réclamer du paradigme constructiviste alors même que le travail qui y est conduit n'a plus grand-chose à voir avec ses principes.

Mais revenons sur ce travail qu'est la pratique enseignante.

---

<sup>47</sup> BARBIER J.-M. : " L'analyse des pratiques, questions conceptuelles ", dans BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. " L'analyse des pratiques professionnelles ", Paris, l'Harmattan, 1996, p.31

## La pratique est un travail

Car la pratique enseignante est bien un travail. La pratique enseignante est une singularisation commode et possible d'un travail enseignant.

## Analyser une situation pédagogique

Dans l'ouvrage de Donnay et Charlier, on trouvera un tableau reproduisant un ensemble de questions pouvant aider à l'analyse d'une pratique pédagogique en situation. Ces questions sont groupées en deux ensembles : après la planification et après la séance :

### Après la planification :

1. *« Que vont-ils apprendre ?*
2. *Pourquoi as-tu choisi cela ?*
3. *Savent-ils quelque chose à ce sujet ?*
4. *Si tu devais vérifier s'ils ont bien appris, comment t'y prendrais-tu ?*
5. *Si tu devais dire en une phrase ce qu'ils doivent apprendre, que dirais-tu ?*
6. *Selon toi, par quelles étapes les apprenants doivent-ils passer pour y arriver ?*
7. *Comment penses-tu que les apprenants vont réagir au cours de ton intervention ?*
8. *Comment t'organiseras-tu pour donner ce cours ? Que feras-tu ? Que feront les apprenants ? »*

### Après la séance

1. *« Cela s'est-il passé comme tu l'avais prévu, en ce qui te concerne, en ce qui concerne les élèves ?*
2. *Peux-tu situer les moments importants ?*
3. *Les réactions des apprenants ont-elles provoqué des modifications dans ce que tu avais prévu ?*



4. *Qu'ont-ils appris ?*
5. *Que poserais-tu comme question pour évaluer ce qu'ils ont appris ?*
6. *Peux-tu situer les moments où ils ont appris le plus, où ils ont appris le moins ?*
7. *Qu'est-ce que tu voudrais changer ? »<sup>48</sup>*

## **PRATIQUE(S) EDUCATIVE(S) :**

### **Je, Moi, Lui, eux et l'Autre**

Malgré les difficultés à modéliser ce concept, on peut retenir qu'une pratique éducative professionnelle NOUS engage :

- en tant que JE PROFESSIONNEL
- et SUJET PERSONNEL (*En existe-t-il un qui prévaut sur l'autre ?*)
- individu ayant une fonction socialement définie
- dans des actions
- mettant en jeu des savoirs et des compétences
- finalisée par des valeurs
- inscrite dans un temps qui peut être anticipé mais qui est aussi celui de l'immédiateté et de l'urgence<sup>49</sup>
- inscrite dans une relation qui exclut la distance
- avec des objectifs (un résultat à atteindre)

L'analyse de la pratique professionnelle ne peut donc pas se limiter à la seule analyse d'une situation pédagogique, même si on peut "admettre" qu'elle en constitue le point de départ.

Elle s'inscrit dans un système, un réseau de communications et de relations, dans une interaction sociale et dans une histoire intersubjective.

Une pratique confronte toujours à l'autre, qui résiste et demeure imprévisible.

---

<sup>48</sup> DONNAY J. et CHARLIER E. : "Comprendre des situations de formation, formation de formateur à l'analyse", 1990, Bruxelles, De Boeck Université, p.144 à 147.

<sup>49</sup> voir PERRENOUD Ph. : "Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude", Paris, ESF, 1996

## ANALYSE COGNITIVE

### Analyse cognitive des exercices, de la tâche

Pierre Higelé, co-auteur des A.R.L., Ateliers de raisonnement logique, définit bien l'importance d'une vérification du degré de cohérence et de difficulté des exercices scolaires au travers une analyse cognitive de ces exercices ; c'est là une question qui touche aussi à l'ergonomie :

L'analyse cognitive des exercices peut s'avérer utile pour sensibiliser les enseignants à la nécessité d'adapter le niveau des exercices qu'ils proposent à celui de leurs élèves.

*« Elle doit leur permettre de détecter les étapes qui vont poser problèmes, celles qui requièrent un niveau cognitif plus élevé et sur lesquelles ils devront porter toute leur attention, de mieux comprendre et interpréter les erreurs des apprenants. Elle permet également, et cet aspect ne nous paraît pas négligeable, de rendre les enseignants attentifs aux difficultés des exercices qu'ils donnent et de leur faire prendre conscience de l'importance de ce facteur, même si, bien entendu, il ne s'agit pas de ramener toute difficulté à des problèmes cognitifs. »<sup>50</sup>*

Au-delà de cette prise en compte du niveau cognitif de l'exercice, outre leur habillage, ce qu'on appelle habituellement les "traits de surface", il est important de connaître les opérations mentales susceptibles d'être mises en jeu, ce qu'on appelle communément "les traits de structure" et encore davantage le mode de pilotage de l'exercice par l'enseignant qui est susceptible d'induire chez l'apprenant l'émergence ou l'inhibition de telle stratégie par rapport à telle autre ou bien encore de se centrer uniquement sur l'aspect matériel ou conceptuel de l'exercice en ignorant le niveau des opérations mentales ainsi que le niveau de l'organisation du travail.

C'est à travers cette démarche d'analyse cognitive, permettant de repérer les étapes possibles, d'anticiper les difficultés, de prévoir des moyens pour surmonter les erreurs, d'échanger les procédures en décrivant avec précision sa démarche, que l'apprenant, par le biais d'un entretien

---

<sup>50</sup> HIGELE P. : " Construire le raisonnement chez les enfants – Analyse critique des exercices ", Paris, 1997, Retz, 196 p., p. 69.

d'explicitation ou de pauses métacognitives collectives pourra confronter ses modalités de raisonnement et se centrer sur le "comment penser", sur le "comment s'organiser".

## Analyse des activités mentales

Ainsi que le rappelle J. Leplat, l'analyse des activités mentales peut être guidée par les connaissances sur le fonctionnement cognitif :

*« Plusieurs modèles de ce fonctionnement ont été exploités dans les analyses du travail pour l'étude de l'activité cognitive. Vermersch (1978) a proposé un modèle dérivé de la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget dans lequel il caractérise différents types (ou registres) de fonctionnement d'après les stades du développement. Plusieurs applications en ont été proposées, [...]. Savoyant (1979) a présenté et exploité le modèle de structure de l'activité de Léontiev, développé par Galperine dans la formation par étapes de l'action. Ce modèle définit très précisément les caractéristiques de l'action et de sa formation : d'un point de vue fonctionnel, il distingue notamment les opérations d'orientation, d'exécution et de contrôle. Ce modèle a été appliqué par Savoyant (1985) à l'analyse de l'activité collective des équipes de travail.*

*Les modèles de traitement de l'information développés par Simon et son école ont été aussi largement exploités, en particulier dans l'étude des travaux mettant en œuvre l'informatique (Bisseret, Hoc, Richard / 1984) [...].*

*On mentionnera aussi le modèle de traitement de l'information proposé par Rasmussen (1979) [...] ce modèle définit les étapes du traitement : activation, observation, identification, interprétation, évaluation, définition de la tâche, élaboration de la procédure, exécution. »<sup>51</sup>*

## ANTICIPER

(se reporter à Préparer, voir aussi planifier, programmer, scénario...)

Anticiper, c'est devancer l'action, c'est cette faculté de prévoir l'endroit et la manière dont un sujet va se comporter de manière à réagir avec un temps d'avance.

---

<sup>51</sup> LEPLAT J. : " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p.31.

C'est une phase à la fois pré-active et active (dans le cours d'action) qui vise à prévoir, planifier, envisager des scénarios, contextualiser, prendre des points de repères. Anticiper soi-même (moi l'enseignant) et les autres (les élèves, voire d'autres membres de la communauté éducative). S'anticiper Soi avec les Autres... voilà des briques importantes de la préparation de l'enseignant.

## **APPLIQUER / APPLICATION**

appliquer verbe transitif (latin applicare)

1. Mettre (une chose) sur une autre, plaquer. *Appliquer des couleurs sur une toile. Appliquer des ventouses.* Infliger, donner (une peine, une punition)
2. Mettre en œuvre, en pratique. *Appliquer une théorie, une règle.*

## **EXERCICE d'APPLICATION**

( se rapporter à Exercice )

## **APPRENANT / ELEVE**

Sans vouloir faire une différenciation minorative, on a souvent tendance à voir opposer les deux termes en les incluant dans des modèles didactiques de nature différente.

Pour l'apprenant, il n'y aurait pas de transmission de connaissances, comme un déversement de savoirs de l'enseignant dans la tête de l'élève, mais une construction de connaissances par le biais des interactions entre l'enseignant et l'apprenant. L'élève ne serait donc pas cet objet, cette tête « à la cire molle », pour reprendre l'expression de Condillac, surmontée d'un entonnoir, et dont l'apprentissage serait limité aux cadres déductifs et applicationnistes d'un enseignement uniquement transmissif. Il en reste encore pour affirmer le contraire.

En ce qui me concerne, je ne fais pas cette distinction. D'une part je respecte trop les élèves pour accepter que ce terme puisse être connoté négativement, d'autre part il y a nécessité de varier dans

un écrit la dénomination et nous sommes limités en substituts : enfant, élève, apprenant, sujet, individu.

## APPRENDRE

( Voir aussi à Comprendre, Mémoire, Penser, Reasonner )

apprendre verbe transitif (latin apprehendere, saisir)

1. Acquérir la connaissance, la pratique de. *Apprendre un métier, les mathématiques.*
2. Faire acquérir la connaissance, la pratique de ; communiquer un savoir. *Apprendre le dessin à un enfant. Il m'a appris la nouvelle.*

## Erreur du béhaviorisme et limites des sciences cognitives

Sans reprendre les deux principales conceptions – béhavioriste et cognitiviste – que j'ai par ailleurs développées, je rappellerai seulement que l'erreur du béhaviorisme était de ne s'intéresser qu'aux comportements, tandis que la limite des sciences cognitives est de ne s'intéresser qu'aux processus mentaux sans tenir compte des interactions avec l'environnement physique, social, culturel et affectif dans lequel et par lequel l'individu, après avoir déconstruit ses connaissances antérieures, dans le cadre d'un conflit sociocognitif, peut modifier ses représentations et opérer dans le monde.

Pour faire court, apprendre ce peut être :

- « trouver du sens dans une situation d'enseignement-apprentissage
- maîtriser une habileté cognitive transférable »<sup>52</sup>
- traiter, acquérir des informations, des capacités,
- intégrer des schèmes nouveaux à sa structure cognitive
- modifier ses représentations
- « créer des points cognitifs »
- comprendre
- transférer

---

<sup>52</sup> DEVELAY Michel : " Peut-on former les enseignants ? ", Paris, ESF, 1994.

## Différentes phases d'une situation d'apprentissage dans un cadre socioconstructiviste

On peut dire qu'il y a des règles pour construire un apprentissage, qui découlent à la fois des nombreuses recherches et également de ce que l'on sait du fonctionnement affectivo-cognitif du cerveau humain.

Cela ne signifie pas pour autant que ces règles se suffisent à elles-mêmes et sont valables pour tout apprentissage et n'importe quel apprenant. Ces étapes du processus d'apprentissage ne disent rien de l'importance :

- du rapport au savoir,
- du climat éducatif et dans quel environnement scolaire,
- de la mobilisation de l'énergie de l'élève dans son projet d'apprentissage,
- des caractéristiques du contrat didactique qui est le principal moteur de la relation pédagogique,

Ces phases peuvent se résumer à quatre moments dont la dévolution sera développée et co-pilotée par l'enseignant et l'élève sur plusieurs séances :

- une phase de découverte,
- une phase de structuration-compréhension,
- une phase d'entraînement-consolidation,
- une phase de transfert,

## **APPRENDRE / ENSEIGNER :**

### Processus d'enseignement-apprentissage

En se plaçant dans un processus d'enseignement-apprentissage et dans le cadre d'une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, on peut définir avec *P. Jonnaert et C. Vander Borgh*<sup>53</sup> trois

---

<sup>53</sup> JONNAERT Philippe, VANDER BORGHT C., : "Créer des conditions d'apprentissage – un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants", 1999, Paris, De Boeck Université, 431 p., chapitre 6.

phases de l'activité de l'enseignement, en considérant aussi toutefois que ce découpage serait limitatif :

1. Une phase diagnostique et pré-active qui consiste à :
  - formuler des hypothèses d'objectifs,
  - analyser le savoir et le niveau de formulation à atteindre en termes de compétences,
  - faire émerger les représentations,
  - mettre le savoir en situation : cadrage du projet, contextualisation, choix des supports, de la tâche, des exercices, organisation du travail ...
2. Une phase interactive :
  - organiser le contrat didactique : clarifier les rôles de chacun,
  - mettre l'élève en situation d'apprendre : quel projet, quelle situation-problème, quels exercices, quels critères d'évaluation ?
  - mettre en place des conditions de régulation métacognitive des démarches de l'élève,
3. Une phase post-active :
  - mettre en place les conditions d'une évaluation sur l'ensemble du processus,
  - mettre en place la remédiation.

## **APPRENDRE à APPRENDRE**

(voir aussi à Outils)

### Prendre conscience de l'apprendre

Cette thématique de la méthodologie est liée, d'une part aux conceptions de l'apprentissage qui réfutent, avec raison, la seule accumulation des savoirs, dépassant les capacités mnémoniques et venant se plaquer sur d'autres conceptions sans questionnement préalable ; et d'autre part à celles qui prônent la prise de conscience de l'acte d'apprendre.

La réflexion sur la méthode est utile, mais d'évaluation en prise de conscience, de métacognition en méthodologie, méfions-nous de ne pas tomber en perpétuelle méthodologie non intériorisée et désincarnée de tout sens et donc de tout savoir.

## **APPRENEUR**

C'est une façon de voir l'enseignant qui, tout à la fois enseigne, instruit, éduque, forme et fait apprendre !

## **APPRENTISSAGE SITUÉ**

(voir aussi à Action située, Cognition située, Activité)

**On n'apprend pas à vide, mais en contexte**

Le point de départ du questionnement sur "l'apprendre" est l'interprétation des difficultés dans le transfert des connaissances apprises à l'action. L'apprentissage situé pose que la situation est une composante intégrale de la connaissance qui se développe ce qui implique pour l'enseignement de ne pas présenter des connaissances de manière décontextualisée.

Les approches actuelles issues de la psychologie du travail proposent une alternative aux théories de l'apprentissage en articulant une théorie de l'activité à une approche développementale des compétences, en appui sur un modèle de double régulation de l'activité par la situation elle-même et par le sujet.

Nous sommes placés dans une approche de type systémique, comme le souligne J. Leplat, qui conduit non seulement à prendre en compte la situation au niveau des activités et de la cognition individuelle, mais également au niveau de celles de l'action collective.

## **ARCHITECTURE et FONCTIONNEMENT COGNITIF**



## Une représentation en système

Le fonctionnement cognitif peut être considéré comme le fonctionnement d'un système. C'est à partir du travail de J. F. Richard, sur les activités mentales, que je tiendrai la définition de ce système.

*« Les entrées du système cognitif sont les situations. En ce qui nous concerne, ce sont les informations qui sont le résultat des traitements des systèmes sensoriels. ... des informations de nature spatio-temporelle et des informations de nature symbolique (langagière ou iconique) ... »*

*Les sorties du système cognitif sont des mouvements, des gestes et des productions langagières. Pour ce qui nous intéresse, les sorties sont, pour les actions, les décisions d'action et, pour les productions langagières, les contenus sémantiques à transmettre. »<sup>54</sup>*

On peut distinguer, avec J.F. Richard, six grandes fonctions des activités mentales, qui sous-tendent l'architecture du fonctionnement cognitif :

1. conservation des structures cognitives permanentes : connaissances, croyances ;
2. élaboration de décision d'action pour des tâches ;
3. construction des représentations (structures cognitives transitoires)
4. productions d'inférences à finalité épistémique (représentations) ou pragmatique (décisions d'action) ;
5. construction de connaissances ;
6. régulation et contrôle de l'activité.

## **ARTEFACT / ARTIFICE**

(voir aussi à Outil, objet)

Un artefact est un produit de l'activité de conception.

---

<sup>54</sup> RICHARD J.-F. : " Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions ", 1990, Paris, Armand Colin, p. 11.

## L'objet est acteur

L'objet technique, le support, la fiche de préparation ou le guide de travail constituent des porteurs d'informations fonctionnelles, des organisateurs de la pratique. Dans un contexte de travail cet objet forme une sorte de rappel des actions d'une part dans le moment d'exécution de la tâche et d'autre part dans la perception de celle-ci.

Cela rejoint la perspective de B. Latour dans laquelle « *l'objet est acteur* ». Les objets portent en eux l'ordre social, ils mobilisent notre attention, ils guident nos actions.

Le rapport que l'individu entretient avec l'objet et les modalités d'interaction montrent que tout objet n'est pas une réalité stable, mais une entité qui prends son sens dans l'action et dans l'interaction.

Quid des objets de préparation de l'enseignant, de la fiche de prép. ? Artefact, objet-acteur, objet technique, outil intériorisé... ? Ce sont en tous cas des traces (objets, signes, outils, règles...) que l'enseignant laisse ou ne laisse pas, personnelles ou impersonnelles qui sont surdéterminées.

*« Latour et Lemonnier (1994) avancent l'idée que la technique, programme d'actions efficaces sur le monde, est tout autant heuristiques qu'artefacts.*

*L'objet fabriqué, dans ce cadre, ne sert plus d'écran à la société, il la traduit, la déplace, la transforme et la perpétue en fonction des lois et propriétés matérielles de l'artefact. La technique est alors une mise en mouvement et une information de la matière, la saisie par un collectif d'une gamme d'acteurs et, finalement, un système de relations visant à agir selon les procédés physiques particuliers ayant cours dans une culture donnée.*

*Il y a surdétermination de l'objet technique. En psychologie du travail ergonomique, les recherches de Rabardel (1995, 1999) rejoignent ce type d'approche de la technique qui est toujours "relation technique" en situation réelle.*

*Pour lui, l'instrument est une "entité mixte" d'artefacts et de schèmes d'actions que le sujet doit parvenir à faire siens ou à transformer pour vivre dans le monde et en comprendre les lois. La perspective historico-culturelle en psychologie du travail, dégagée peu à peu de nos recherches, croise nécessairement, en ce point, une psychologie ergonomique de l'action située et même, selon nous, ce que A. Wisner (1997) a désigné comme une anthropo-technologie. »<sup>55</sup>*

---

<sup>55</sup> CLOT Y. : " La fonction psychologique du travail ", ibid, p.75.

## ATTENTE

(se reporter à Autonomie et à Temps)

### Le temps est un organisateur de la pratique

Comment optimiser le temps de travail, d'activité des élèves, de chaque élève sans pour autant le stresser ?

Combien de fois a-t-on entendu « j'ai pas fini, maîtresse ? » à qui on a répondu « tant pis, tu finiras à la maison ! ». Une organisation du travail qui puisse permettre à chacun d'avoir le temps, sans faire attendre les uns ou faire courir les autres ne peut s'inscrire que dans des repères, des objets et une relation à autrui qui favorisent l'autonomie.

## AUTOCONFRONTATION

(voir aussi Analyse des pratiques, Clinique de l'activité)

confronter *verbe transitif* (latin *confrontare*, de *frons*, front) + « *auto* - » élément qui signifie soi-même, lui-même.

Mettre des personnes en présence pour comparer ou vérifier leurs affirmations. *Confronter des accusés*. *Être confronté à un problème* : être en présence d'un problème auquel on doit faire face.

Comparer. Confronter différents points de vue.

### Un soi-même AVEC l'autre

Il ne faut pas voir dans l'autoconfrontation, une opposition avec quelqu'un d'autre, même si cet autre est soi-même avec qui on compare, par le biais d'une autoscopie / vidéoscopie soutenue par *un entretien d'explicitation*<sup>56</sup>. Cela permet de s'engager dans une analyse de sa pratique au sein d'une

---

<sup>56</sup> VERMERSCH Pierre : se rapporter à l'entretien d'explicitation.

pratique accompagnée et guidée de l'acte réfléchissant (passage d'un vécu en acte à un vécu représenté), faisant la part de ce qui est de l'ordre de la perception et de ce qui relève de l'aperception.

L'aperception désigne les actes se rapportant à la réalité mentale, tandis que la perception représente la réalité matérielle.

Yves Clot propose l'utilisation de la méthode d'autoconfrontation pour accéder et rendre compte de l'action vécue à partir d'une théorie prenant en compte de manière articulée les dimensions fondamentales de toute activité humaine (action, cognition, perception, émotion, culture) au travers des traces de l'activité.

*« Ces mécanismes de production de l'activité ne sont pas directement observables. Nous y avons accès seulement en mettant en place un inventaire des traces qu'ils laissent chez le sujet et dans son milieu technique et social quand il s'est fait son milieu à lui. En regardant ces traces comme des trappes d'accès aux conflits de l'activité, nous nous servons de ces rhétoriques de l'action que sont les catachrèses instrumentales ou les créations langagières qui fixent à l'extérieur des sujets leur activité. Le langage et l'outil conservent la marque des actions sur le monde et celle du commerce entre les hommes. »<sup>57</sup>*

## L'autoconfrontation, une co-analyse en psychologie du travail

L'autoconfrontation, proche dans ses principes généraux de l'entretien d'explicitation de Vermersch, consiste à s'appuyer sur des traces de l'activité de l'enseignant à partir notamment d'enregistrement vidéo de séance de classe pour amener la personne à commenter et raconter ce qu'elle fait, ressent, perçoit, ce dont elle se souvient, et tout ce qui est significatif pour elle.

Contrairement à certaines approches utilisant la vidéo pour s'auto-analyser ou pour évaluer une séance de classe à partir d'une norme didactique ou professionnelle extérieure, le point de vue de l'acteur impliqué reste premier.

Ainsi, il ne s'agit pas d'expliquer, de justifier ces comportements mais de les comprendre à partir d'un accès à des aspects implicites de son activité. Cet accès n'étant ni spontané, ni facile, nécessite le détour de la description de ce qui est marquant, significatif pour l'acteur.

---

<sup>57</sup> CLOT Y. : " La fonction psychologique du travail ", ibid, p.139, 140.

« Soulignons ici qu'il s'agit d'instrument et de genre au sens précis retenu dans notre problématique, c'est-à-dire non pas d'une méthode à appliquer mais d'une méthodologie de co-analyse, re-conçue avec eux, chaque fois singulière mais répondant aux attendus scientifiques qui sont les nôtres. [...]

On ne saurait mieux dire notre intérêt pour une méthodologie qui cherche une troisième voie au-delà d'une psychologie strictement "compréhensive" et d'une psychologie "explicative" et prédictive. Ni explication externe par le chercheur, ni simple description du vécu par le sujet, l'analyse associe explication et compréhension lorsque la même activité est re-décrite dans un nouveau contexte. La "bonne" description c'est la re-description. Conduite en collaboration entre le chercheur et les travailleurs concernés, elle fournit souvent l'explication attendue. »<sup>58</sup>

## L'autoconfrontation, une médiatisation interne, médiatisée par l'Autre

Vygotski l'avait déjà compris, même s'il n'utilisait pas le vocable d'autoconfrontation, lorsqu'il écrivait à propos des rapports entre la pensée et le mot :

« La communication immédiate entre les consciences, et c'est là tout le problème, est impossible non seulement physiquement mais aussi psychologiquement. On ne peut y parvenir que par une voie indirecte, médiate, c'est-à-dire grâce à la médiatisation interne de la pensée d'abord par les significations puis par les paroles. C'est pourquoi la pensée n'équivaut jamais à la signification littérale des mots. La signification sert de médiatisation entre la pensée et l'expression verbale, c'est-à-dire que la voie qui va de la pensée à la parole est indirecte, intérieurement médiate »<sup>59</sup>.

Ainsi qu'avec Y. Clot :

« Le recueil systématique des moyens détournés grâce auxquels ceux qui travaillent apprivoisent les épreuves que la situation leur impose atteste que le réel de l'activité déborde non seulement la tâche prescrite mais l'activité réalisée elle-même. Or ce réel de l'activité, c'est-à-dire ce qui se révèle possible, impossible ou inattendu au contact des réalités, ne fait pas partie des choses que l'on peut observer directement. Il y faut une approche dialogique de la situation qui accepte avec lucidité ce point de méthode : l'activité réelle analysée n'est jamais l'activité prévue pour l'analyse. Bakhtine (1984) ne contournait pas le

---

<sup>58</sup> CLOT Y. : " La fonction psychologique du travail ", ibid, p.136, 137.

<sup>59</sup> VYGOTSKI L. S. : " Pensée et langage ". Titre original : " Myslenie i rec " – 1<sup>ère</sup> éd. 1934, 1<sup>ère</sup> éd. Française 1985 - Traduction de Françoise Sève – suivi du commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean PIAGET – 3<sup>ème</sup> édition, traduction revue - éd. La dispute – 1997 – 538p, p.493.

*problème : " L'événement qui a un observateur, fût-il distant, caché ou passif, est un événement absolument autre (p.355) ". [...] L'activité n'est pas une unité conventionnelle mais une unité réelle vivante. Sa réalisation est toujours, à un degré plus ou moins grand, une réponse aux questions présumées d'une ou de plusieurs autres activités. Autrement dit l'activité de travail analysée manifeste non seulement son rapport à l'objet immédiat de l'action mais aussi le rapport du sujet à l'activité de l'ergonome ou du psychologue du travail. »<sup>60</sup>*

## La technique de l'autoconfrontation

L'autoconfrontation suppose :

- de connaître les différentes sources d'accès au "point de vue de l'acteur",
- de connaître les différentes méthodes favorisant notamment la verbalisation et l'explicitation rétrospective de l'action,
- de maîtriser la conduite et le guidage de l'entretien,
- de réunir des conditions éthiques et contractuelles favorables.

Pour réaliser une situation d'autoconfrontation il faut mettre en situation l'enseignant de commenter sa propre pratique restituée par l'enregistrement vidéo et toute autre trace de l'activité (documents de préparation).

*« De ce point de vue, nous considérons que l'analyse du travail réclame un cadre qui constitue une nouvelle activité dirigée se superposant à celle qu'on cherche à comprendre. Ce cadre est ce que nous appelons avec Faïta (Clot et Faïta, 1999), une expérimentation de terrain en autoconfrontation croisée. Il est issu d'un constat : le commentaire des données vidéo de l'opérateur en autoconfrontation sur son travail est adressé, de fait, à un autre que lui. L'autoconfrontation classique est en effet guidée par un chercheur, qu'il soit psychologue ou non. Or c'est une activité en soi dans laquelle le travailleur décrit sa situation de travail pour le chercheur. La preuve est faite de la puissance d'un tel phénomène lorsqu'on pratique justement une autoconfrontation croisée, c'est-à-dire quand on reprend l'analyse en commun du même enregistrement vidéo avec un autre expert du domaine, un collègue de travail de même niveau d'expertise, par exemple. Le changement de destinataire de l'analyse modifie l'analyse. L'activité de commentaire ou de verbalisation différée des données recueillies, selon qu'elle est accomplie pour le psychologue ou pour les pairs, donne un accès différent au réel de l'activité du sujet. Elle est ré-adressée dans chaque cas. C'est que la parole du sujet n'est pas seulement tournée vers l'activité de celui qui la recueille. C'est une activité dirigée – au sens où nous l'avons définie – dans laquelle le langage, loin d'être seulement pour le sujet un moyen d'expliquer ce qu'il fait*

---

<sup>60</sup> CLOT Y. : " La fonction psychologique du travail ", ibid, p.140.

ou ce qu'on voit, devient un moyen d'amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective (Paulhan, 1929).

[...] dans ce cadre méthodologique la tâche présentée au sujets consiste à élucider pour l'autre et pour soi-même les questions qui surgissent dans le déroulement des activités à l'image. »<sup>61</sup>

## AUTONOMIE

### Contre l'attente

Le point de départ de l'autonomie, c'est vaincre le réflexe d'attendre, et pourtant ...

Toute observation de classe nous montre combien les élèves sont parfois conditionnés à attendre :

- attendre le signal pour commencer,
- attendre la consigne,
- attendre la disponibilité de la maîtresse,
- attendre ceux qui vont moins vite,
- attendre pour être corrigés, validés ...

Toute réflexion sur l'autonomie est indissociable d'une prise en compte du statut de l'élève à l'école comme de l'enfant dans sa famille. Cette réflexion doit aussi trouver son ancrage dans les représentations que l'on peut en avoir, en tant qu'enseignant. Qu'en est-il dans *la réalité des représentations et des pratiques pédagogiques*<sup>62</sup> ? :

- A quels modèles adultes, l'enseignant se réfère-t-il lorsqu'il veut rendre l'enfant autonome ?
- Dans quels environnements, susceptibles d'autonomisation, cet apprenant est-il placé dans l'école et hors l'école ?
- Le travail scolaire et les méthodes mises en œuvre dans les exercices, les tâches scolaires rendent-ils l'élève autonome ?

---

<sup>61</sup> CLOT Y. : " La fonction psychologique du travail ", ibid, p.142, 143.

<sup>62</sup> LAHIRE Bernard : " La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. " dans " Revue Française de pédagogie " n° 134, Paris, 2001, INRP.

Rappelons également, que les textes officiels mettent en bonne place l'autonomie qui est citée en tant que compétence transversale, mais aussi à rapprocher des compétences méthodologiques, à développer, dans les 3 cycles de l'école primaire.

Former des enfants autonomes n'est pas simple, mais c'est une nécessité qui doit également prendre en compte les paramètres d'une société avec ses évolutions actuelles et ses valeurs ou non-valeurs d'immédiateté qui sous-tendent le travail et le loisir. Cela ne va pas non plus sans poser un problème qui lui est afférant, celui du temps de l'éducation.

On peut rappeler à cette occasion ce qu'écrivait déjà Rousseau :

*« Oserais-je ici exposer la plus utile des règles de l'éducation ? ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre [...] la première éducation doit être purement négative. Elle consiste non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur. Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire ; si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de douze ans, sans qu'il pût distinguer sa main droite de sa main gauche, dès vos premières leçons les yeux de son entendement s'ouvriraient à la raison ; sans préjugés, sans habitudes, il n'aurait rien en lui qui pût contrarier l'effet de vos soins. Bientôt il deviendrait entre vos mains le plus sage des hommes ; et en commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation. »<sup>63</sup>*

## L'autonomie en contexte scolaire

On peut se représenter l'autonomie<sup>64</sup> en contexte scolaire en fonction :

- des supports d'exercice : comment favoriser des comportements autonomes : avant l'exercice, pendant, après ?
- des modalités de travail utilisées
- des consignes données
- des objectifs d'autonomie plus particulièrement visés ?
- Autonomie affective,

---

<sup>63</sup> ROUSSEAU Jean-Jacques : " Emile ou de l'éducation " livre II, 1966, Paris, Gallimard, p.112,113.

<sup>64</sup> MOYNE A. : on relira avec intérêt " Le travail autonome. ", 1982, paris, Fleurus, préface de D. Hameline.



- sociale, relationnelle,
- physique,
- matérielle et organisationnelle,
- spatiale, temporelle,
- cognitive ...

...même si ces aspects ne sont jamais dissociables dans les faits. Nous pouvons essayer de l'organiser dans le tableau suivant :

<p>Affective</p> <p>Maîtrise de la sensibilité</p> <p>Quelle indépendance par rapport aux parents ?</p>	<p>Sociale</p> <p>Coopération avec les autres : accepter la confrontation, le travail avec l'autre,</p> <p>Quelles activités de mutualisation de coopération sont mises en œuvre ?</p>	<p>Relationnelle</p> <p>Quelle indépendance par rapport à l'adulte enseignant ?</p> <p>L'enfant est-il appelé à mobiliser toutes les autres ressources avant de s'adresser au maître ?</p>	<p>physique et comportements moteurs</p> <p>Quelle autonomie maîtrisée dans les déplacements individuels ou en petits groupes ?</p>
<p>Matérielle, organisationnelle, gestion du travail</p> <p>Se repérer dans l'organisation du travail de la classe,</p> <p>C'est la prise en charge de l'objectif d'apprentissage,</p> <p>De quels espaces de choix disposent les élèves ?</p> <p>La planification des apprentissages, les temps impartis, les échéances prévues sont-ils communiqués clairement aux élèves ?</p> <p>Auto-correction, auto-évaluation, gestion des outils, organisation du travail .</p>	<p>Spatiale</p> <p>Passer de l'espace vécu à l'espace parlé puis représenté,</p> <p>L'organisation de la classe permet-elle un fonctionnement avec des ateliers, des coins référents ... ?</p>	<p>Temporelle</p> <p>Avoir une conscience, mesure et gestion du temps,</p> <p>La planification du temps n'est pas chasse gardée de l'enseignant,</p> <p>Quel plan de travail est mis en place avec l'élève ?</p>	<p>Intellectuelle, cognitive</p> <p>Mettre à l'œuvre la curiosité, l'effort, la concentration, le questionnement, le choix argumenté ...</p> <p>C'est savoir à quelles conditions la tâche, l'exercice est utile, nécessaire,</p> <p>C'est être capable d'appliquer son point de vue, d'analyser le sens d'une situation d'apprentissage,</p> <p>C'est être capable d'avoir recours à des référents,</p> <p>D'anticiper son travail,</p> <p>De saisir comment on fonctionne mentalement (conscientiser sa démarche),</p>

## Autonomie et maîtrise de la langue

Dans une pédagogie de l'autonomie, l'environnement, l'organisation du temps, font que l'intention d'apprendre prédomine chez l'élève et non pas une activité scolaire dont l'objectif reste dans l'intention unique de l'enseignant, que l'élève ne s'est pas approprié.

Cependant, « l'autonomie scolaire suppose de savoir lire pour une raison essentielle : les règles de vie, les affichages didactiques et les ressources sur lesquels les élèves sont censés s'appuyer pour construire leur savoir et gouverner leur action sont de nature écrite. » [...]

« C'est grâce à un nouveau travail d'objectivation, que l'école peut passer d'une méthode simultanée à une méthode différenciée sans retomber dans les errances (et l'inefficacité pédagogique) de la méthode individuelle. C'est parce qu'on a pensé un dispositif pédagogique différencié complexe, parce que les élèves sont habitués à travailler seuls, grâce à un matériau pédagogique important (fichiers d'exercices, livres, manuels, dictionnaires, feuilles polycopiées, affichages des consignes et de certains énoncés de savoirs, inscription des consignes au tableau ...), que le maître peut circuler d'un groupe à l'autre ou s'attarder plus longtemps auprès des élèves les plus "faibles", sans que son absence n'entraîne l'arrêt immédiat de toute activité pédagogique. »<sup>65</sup>

B. Lahire a raison de souligner cet aspect instrumental de la maîtrise de la langue écrite sans quoi l'autonomie risquerait bien d'être réduite, mais il faut alors insister sur la prise en compte de deux aspects essentiels qui peuvent participer à un élargissement des possibles :

1. l'ergonomie des exercices et des consignes : on peut alors provisoirement palier aux insuffisances de la maîtrise de la lecture,
2. la nécessité d'un apprentissage des consignes et des exercices : on peut « apprendre » les différents types d'exercice en les construisant
  - a. centré sur les opérations mentales.
  - b. centré sur le sujet qui apprend.

## **AUTONOMIE MENTALE / COGNITIVE**

C'est dans ce pôle à la fois cognitif et affectif que se cristallisent souvent tous les autres aspects de l'autonomie. En effet si l'autonomie cognitive se caractérise par une prise de distance responsable vis-à-vis de la tâche à réaliser et une émancipation à l'égard de l'enseignant, c'est que les autres facteurs de l'autonomie peuvent se réaliser.

Cependant l'autonomie mentale n'existe pas non plus de fait, décontextualisée, elle se construit progressivement en situation et peut s'apprendre. Au même titre que l'autonomie scolaire est liée à

---

<sup>65</sup> LAHIRE B. : " La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs." dans " Revue Française de pédagogie " n° 134, Paris, 2001, INRP, p. 157

une certaine maîtrise du langage, on peut penser que l'autonomie mentale a partie liée avec une pratique et une maîtrise du langage et de la pensée.

Sans s'enfermer dans la linguistique cognitive, on peut dire que le langage fait partie intégrante de la cognition humaine et que s'habituer à repérer et à nommer les opérations mentales susceptibles d'être utilisées, mis en regard des situations problèmes comme des exercices proposés, peut participer de l'élargissement de cette autonomie.

D'où la nécessité de prévoir un pilotage des exercices qui prenne en compte le plan des opérations mentales, tant au niveau de l'organisationnel matériel, que du contenu conceptuel.

## **AUTOPRESCRIPTION**

(Voir à Prescription)

## **AUTOSCOPIE**

(voir aussi à Autoconfrontation)

L'*autoscopie* / *vidéoscopie* <sup>66</sup> consiste à filmer des individus, en situation d'expression et de communication, de façon à ce qu'il puissent se voir et s'entendre, de manière à co-analyser leur comportement, leur vécu, à fin de compréhension, voire d'amélioration.

Cette pratique, que j'ai par ailleurs développée dans un des chapitres, implique quelques précautions d'ordre déontologique<sup>67</sup> qui vise à respecter la personne filmée et à s'entourer des garanties réglementaires concernant le droit à l'image, celui des enfants comme celui des enseignants qui ont bien voulu faire confiance :

- prévoir une information et une autorisation parentales pour les enfants,
- accepter pour le formateur d'être lui-même filmé,
- ne pas forcer un enseignant à passer devant le caméscope,

---

<sup>66</sup> BOURRON Yves, DENNEVILLE Jean : " Se voir en vidéo, pédagogie de l'autoscopie ", les éditions d'organisation, 1991.

<sup>67</sup> LINARD Monique, PRAX Irène : " Images vidéo, images de soi ou Narcisse au travail ", Paris, Dunod, 1984, 242p.

- éviter les gros plans répétitifs qui dénonce impitoyablement les imperfections du visage
- ne pas diriger les analyses critiques sur les personnes mais uniquement sur les aspects pédagogiques et comportementaux des pratiques,
- vérifier que l'enseignant est en mesure de porter un regard de critique constructive sur sa prestation.

L'autoscopie ce n'est pas le support du discours du formateur ou du chercheur qui s'appuie sur le document vidéo pour dire ce qui s'est passé, c'est la possibilité pour l'enseignant de s'approprier le pouvoir d'analyse par un feed-back, dans une situation d'autoconfrontation, qui peut s'appuyer sur une image.

Il faut savoir que tel cadrage manifeste déjà un choix, mais que cette image offre la possibilité d'un retour sur une part du réel en restituant des événements dont le souvenir peut échapper à la mémoire ou à la conscience.

## B

### **BRICOLEUR / CREATEUR**

(voir également à Outils)

L'enseignant bricole des supports, invente des situations, détourne des consignes de manuels, au gré de ses besoins du moment.

C'est un artisan pédagogue. « créateur » est le terme utilisé dans les dernières I.O. :

*« Disons-le haut et fort : ces programmes reposent sur la qualité des hommes et des femmes qui auront à les appliquer. Le maître n'est pas un simple exécutant. A travers la relation pédagogique et affective qu'il établit avec l'élève, toujours originale, toujours singulière, le maître est à sa manière un créateur. »*<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> MEN : " Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? ", 2002, Paris, CNDP, XO édition, p.13.

# C

## CAS / étude de cas

Pour un psychologue, le cas, dit aussi "*objet clinique*", pour un médecin, le cas est un objet médical. En clinique de l'activité, le cas est un ensemble de données empiriques situées et contextualisées dans un environnement. Il est issu de la vie quotidienne et s'oppose à la situation de laboratoire, ainsi que le rappelle Yves Clot<sup>69</sup> :

*« L'analyse psychologique du travail est toujours l'analyse d'un sujet, d'un groupe ou de plusieurs, dans une situation ou dans un milieu. Elle concerne ce que les hommes font des épreuves qu'ils traversent et les solutions qu'ils trouvent ou ne trouvent pas pour s'y mesurer. C'est pourquoi, à mesure que l'analyse psychologique du travail rejoint les conditions de vie ordinaire en milieu naturel, elle doit se confronter avec les habiletés anonymes, les représentations du sens commun, les analyses de la raison pratique et subjective de ceux qui y travaillent. »*<sup>70</sup>

Comme le définit J. Leplat, « *Quand on admet que l'activité est déterminée par des conditions externes et internes à l'opérateur, son analyse sera celle de ces conditions qui se déterminent réciproquement et avec l'activité. L'analyse de l'activité a, en principe, un caractère global, comme l'étude de cas. Elle vise à définir comment s'articulent les différentes conditions pour engendrer les traits caractéristiques de l'activité* »

*« Environnement et activité sont en relation de codétermination...et l'environnement et l'agent dans une relation de couplage »*<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> Clot Yves : "La fonction psychologique du travail", p131 à 142 (ch. Clinique de l'activité et instruments d'enquête), opus cité.

<sup>70</sup> Clot Yves : "La fonction psychologique du travail", p133, opus cité.

<sup>71</sup> Leplat, J. : "L'environnement de l'action en situation de travail". In J.-M. Barbier

"L'analyse de la singularité de l'action. Séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM." Paris, 2000, PUF, col. Education et Formation, p.107 à 132.

## CATACHRESE

« l'engagement des opérateurs dans l'action cherche à surmonter les obstacles opposant l'activité à elle-même. Il les conduit à doubler le milieu extérieur de travail par un milieu technique personnel ou collectif qui riposte aux dilemmes du premier. La fonction de l'outillage s'en trouve affectée par une activité de reconception ou de re-création des techniques dont l'usage est déplacé ou subverti. On appelle catachrèse cette attribution de fonction nouvelles aux outils, l'usage détourné d'un outil. L'étymologie grecque indique d'ailleurs que l'activité catachrétique consiste, en quelque sorte, à "tirer la couverture à soi". »<sup>72</sup>

Des manifestations de cette activité catachrétique :

- redéfinition d'un livret scolaire facilitant le travail de remplissage des évaluations,
- l'utilisation d'une fiche de travail guidée davantage par le souci de tenir les élèves que par les nécessités du déroulement de l'apprentissage,
- l'utilisation du sommaire d'un manuel scolaire en tant qu'outil de programmation des apprentissages de la classe.

## CATEGORISATION

( voir aussi à Concept, Opérations mentales, Mettre en relation)

### Un traitement cognitif

La catégorisation est une opération cognitive de base qui nous permet de découper le réel en objets ou concepts construits à partir d'un certain nombre de caractéristiques combinées logiquement en classes.

Selon Piaget, cette logique n'apparaît chez l'enfant que vers 7 / 8 ans. D'autres recherches ont montré également que l'on catégorisait plus facilement des éléments représentatifs (=typiques) plutôt que moins répandus (=atypiques). Cela nous rappelle que les apprenants ont des résultats plus performants dans des exercices de raisonnement si on utilise des exemples typiques, exemples qui

---

<sup>72</sup> Clot Yves : " La fonction psychologique du travail, " p195, opus cité.



seront d'autant plus facilement mémorisés et pourront ainsi servir de référent pouvant être rappelé plus facilement en mémoire de travail.

Mais d'autres fonctionnements de catégorisation sont aussi possibles, ce qui justifie la nécessité d'en tenir compte dans les tâches que nous proposons aux élèves en travaillant avec eux de manière métacognitive sur les différentes élaborations singulières de ce processus.

Est-ce que tout le processus de compréhension et d'apprentissage ne serait pas catégorisation et mise en relation ... ?

Du point de vue de la psychologie, qui n'exclut pas la prise en compte spécifique que peut en faire une approche exclusivement linguistique, que ce soit de l'ordre de l'abstraction d'un prototype à partir de plusieurs exemplaires, ou bien une analyse à partir de ressemblances, ou bien encore d'autres formes de catégorisation à partir de schémas ou d'explications logiques, la catégorisation est une conduite cognitive et adaptative essentielle dans notre perception et intégration du réel.

J. F. Richard nous rappelle l'importance, en tant qu'opération mentale de base, que revêt la recherche d'une relation catégorielle « *cette opération qui consiste à découvrir une relation entre des objets appartenant à un domaine sémantique donné puisse permettre une catégorisation. Les recherches de Stenberg autorisent d'envisager cela comme une opération de base.*

*D'autres recherches montrent également l'existence d'une relation entre le temps nécessaire à la catégorisation et l'efficacité intellectuelle. »*<sup>73</sup>

## **CHOIX / INVARIANT n°7**

Avoir le choix, c'est en quelque sorte être libre et on ne peut construire que sur la liberté de l'homme, ainsi que le rappelait Rousseau, c'est le principe de toute action. Et le paradoxe de l'éducation est bien dans cette difficulté à organiser, à gouverner Emile, dit Rousseau, sans compromettre son autonomie et donc l'accès à sa liberté. Si Rousseau utilise une ruse pédagogique, basée sur la connaissance de son élève, il lui laisse cependant le choix :

*« ...il le comprit, et pour choisir, il fallut y regarder de plus près. D'abord on voulut compter les pas ; mais la mesure des pas d'un enfant est lente et fautive ; de plus je m'avisai de multiplier les courses dans un même*

---

<sup>73</sup> RICHARD J. F. : *ibid*, " Les activités mentales ", p.46

jour ; et alors, l'amusement devenant une espèce de passion, l'on avait regret de perdre à mesurer les lices le temps destiné à les parcourir. La vivacité de l'enfance s'accommode mal de ces lenteurs ; on s'exerça donc à mieux voir, à mieux estimer une distance à la vue. Alors j'eus peu de peine à étendre et nourrir ce goût. »<sup>74</sup>

Freinet avait peut-être lu Rousseau en rédigeant un peu sur le tard, comme un testament ses invariants, et notamment l'invariant n°7 qui inscrit le principe d'un choix comme élément de la motivation :

« Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux. »<sup>75</sup>

## Le choix pour une organisation du travail en classe

Est-ce que ce principe ne pourrait pas constituer une des clés de réflexion pour une organisation du travail dans la classe ?

Dans l'esprit du maître, ce qui est avantageux est ce qui va permettre d'avancer vers le plus difficile, sachant que tous les enfants ne feront pas ce choix spontanément, ils auraient plutôt tendance à l'économie dans le monde des tâches scolaires.

Pour l'enfant, le choix avantageux sera peut-être guidé par ce principe d'économie, ou par le court terme du plaisir ou encore par ce qui lui semble facile ou faisable, ce qui est compatible avec l'invariant n°10 « *tout individu veut réussir...* ».

L'enfant ne va pas choisir qu'en fonction de ses goûts, mais aussi en fonction de ses acquis et de la connaissance ou de l'impression qu'il a de lui-même et du niveau où il se situe par rapport à la tâche prévue. Au-delà du premier choix de l'élève, c'est alors que doit s'installer l'accompagnement du maître, entre pause métacognitive et présence à l'élève, car autoriser l'élève à choisir son travail et ses exercices, c'est aussi l'amener à analyser avant de choisir, pour savoir où il en est de son apprentissage.

L'organisation du travail dans la classe sur la base de principe de choix justifiés et encadrés est-il de l'ordre de la pédagogie généreuse, mais passive, voire laxiste, ou bien une possibilité, voire une nécessité ?

---

<sup>74</sup> ROUSSEAU J.-J. : " Emile ou De l'éducation ", livre II, Bordas, classique Garnier, p.152.

<sup>75</sup> FREINET Célestin : " Œuvres pédagogiques ", Les invariants pédagogiques, tome 2, 1994, Paris, Le Seuil.

## **CLASSE / STRUCTURE / UNITE de classe**

### Une structure qui persiste

L'unité - une classe / un maître - est celle qui persiste depuis l'école de Jules Ferry. Si on excepte quelques adaptations ou particularisations liées à un mouvement pédagogique spécifique tel que la classe coopérative issue de la pédagogie Freinet, ou bien encore des regroupements institutionnalisés comme c'est le cas en secteur rural, notre école fonctionne toujours sur cette organisation frontale basée sur une structuration en degrés annuels que la "politique des cycles" n'a pas réussi à modifier en profondeur vers une prise en compte effective des apprentissages en cycles pluriannuels.

Les cycles ont certainement amené un début de changement, en tous cas ils ont constitué un levier au changement des esprits qui s'est traduit par une ouverture et une mise en cohérence dans les pratiques.

### Une organisation modulaire du travail

Mais en même temps, ils ont montré les limites d'application du système qui ne permet pas d'aller jusqu'à la mise en place d'une organisation modulaire et réellement différenciée. Celle-ci serait susceptible de s'appuyer sur des temps, véritablement dégagés, pour la dynamique collective d'un réel fonctionnement en équipe (sans s'user ni crouler sous le travail) pour permettre une organisation du travail à la fois plus réaliste et plus pointue dans une recherche d'une meilleure efficacité et individualisation.

## **CLINIQUE**

(voir aussi à Activité, clinique de l'activité)

## Approche, démarche, orientation, méthode, perspective, posture,

Approche ou méthode, les représentations de la position clinique en psychologie se construisent souvent d'abord autour de la notion de soin, puisque à l'origine, la psychologie clinique s'occupe de soigner des individus atteints de troubles psychiques en cherchant à les comprendre dans leur singularité.

Sigmund Freud a employé pour la première fois le terme de "psychologie clinique" dans sa lettre à W. Fliess en janvier 1899, ce qui en montre bien la filiation psychanalytique.

En 1949, D. Lagache (cité par Daniel Anzieu<sup>76</sup> dans le *Dictionnaire de psychologie*, PUF), évoque une "méthode clinique" reposant sur trois postulats :

1. un postulat dynamique : le psychisme humain constitué de conflits intra et intersubjectifs ;
2. un postulat interactionniste : la conduite qui est la réaction de la personne à la situation dans laquelle elle se trouve ;
3. un postulat historique : la personnalité est en évolution constante et la conduite d'une personne à un moment donné est le produit de son passé et de ses projets.

Concernant les perspectives groupales, c'est le travail du CEFRAP<sup>77</sup>, faisant suite à l'introduction de la pratique du groupe Balint<sup>78</sup> à l'hôpital des enfants malades en 1965, qui débouche sur « *une première somme théorico-clinique, rassemblée dans un ouvrage collectif, sous la houlette de D. Anzieu, paru en 1972 et auquel collaborèrent René Kaës, Angélo Bejaramo, André Missenard, JB Pontalis.* »<sup>79</sup>

Michel Foucault quant à lui, publie en 1972 une approche historique de la clinique sous le titre *Naissance de la clinique*, mais pour ce qui est de la "démarche clinique" dans le milieu de

---

<sup>76</sup> ANZIEU Daniel : " Dictionnaire de la psychologie. ", , Paris, PUF.

<sup>77</sup> CEFRAP : Cercle d'Etude Française pour la Formation et la Recherche active en Psychologie, fondé en 1962.

<sup>78</sup> BALINT Michael : a mené une technique d'échange de récits de cas au sein de groupes composés de médecins et de psychanalystes. Cette technique donna naissance au groupe Balint (travail groupal centré sur l'analyse de la relation au patient et le contre-transfert) qui fut d'abord utilisé dans le cadre de la formation de travailleurs sociaux puis de médecins, avant d'être utilisée en analyse de pratique enseignante et éducative.

<sup>79</sup> BAÏETTO Marie-Claude, BARTHELEMY Annie, GADEAU Ludovic : " Pour une clinique de la relation éducative. Recherche sur les dispositifs d'analyses des pratiques professionnelles. ", 2003, Paris, L'Harmattan, p.29 à 35. Ouvrage auquel j'ai participé

l'éducation il faut attendre le début des années 1990 pour la voir apparaître dans les écrits (Revault d'Allonnes et al., 1989 ; Imbert, 1992 ; Cifali, 1994 ; Perrenoud, 1994 ; Blanchard-Laville, 1998).

Plus récemment encore apparaît un autre concept, celui de "clinique de l'activité", dans le domaine de l'ergonomie et de la psychologie du travail (Clot, Prot, Wherte et al., 2001).

On peut dire que ce qui peut réunir ces différentes orientations est bien cette attitude clinique qui s'intéresse au sujet singulier en situation et en évolution, « *cette posture particulière qui permet à un professionnel de construire des connaissances à partir de situations particulières dans lesquelles il est impliqué* »<sup>80</sup>. Il y a cependant des différences entre clinique d'inspiration psychanalytique, clinique des fonctionnements sociaux et clinique de l'activité, sachant que, cette dernière approche, à laquelle je me réfère avec pour Yves Clot, est guidée par « *le souci de l'action, de la compréhension et de la transformation des situations de travail* »<sup>81</sup> mais encore des points communs lorsque la clinique s'intéresse à la pratique des enseignants, des chercheurs, des formateurs..., c'est que celle-ci n'est plus considérée comme un simple exercice d'application de connaissances acquises.

C'est pourquoi M. Cifali nous rappelle que, « *le sens clinique exige de n'être pas centré sur soi* »<sup>82</sup>, de ne plus être dans (l'illusion de) la maîtrise, d'accepter l'incertitude.

Elle souligne également que la démarche clinique « *n'appartient donc pas à une seule discipline ni n'est un terrain spécifique ; c'est une approche qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité, et co-produit un sens de ce qui se passe. Elle se caractérise par une nécessaire implication ; un travail sur la juste distance ; une inexorable demande ; une rencontre intersubjective entre des êtres humains qui ne sont pas dans la même position ; la complexité du vivant et le mélange imparable du psychique et du social.* »<sup>83</sup>.

---

<sup>80</sup> CIFALI Mireille : " Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité " in " Revue française Psychanalyse ", 3/, 973-982 ; p.981

<sup>81</sup> CLOT Yves, PROT B., WHERTE C. et al., : " Clinique de l'activité et pouvoir d'agir ". 2001, in " Education permanente " N° 146.

<sup>82</sup> CIFALI M. : " Démarche clinique, formation et écriture ", in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD Ph. (dir.) " Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? ", 1996, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135.

<sup>83</sup> CIFALI M. : " Démarche clinique, formation et écriture ", dans PACQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD Ph. (dir.) " Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? ", p.121.

## Plusieurs types de démarches cliniques

Jacques Leplat distingue quant à lui plusieurs types de démarches cliniques :

- Celles qui ne sont pas rationalisables et qui tiennent davantage de l'intuition construite au gré de l'habitude de la pratique,
- Celles qui sont plus analytiques et qui se fondent sur une recherche d'intelligibilité des cas étudiés,
- Celles enfin qui se veulent holistiques par comparaison avec des classes de cas témoins analogues pour lesquels l'intelligibilité aura déjà été établie.

Si tous les auteurs s'accordent sur cette nécessaire interprétation des cas, cela n'empêche pas la nécessité de s'imposer une rigueur dans les démarches, ainsi que le rappelle J leplat :

*« le praticien ne devrait pas seulement viser à traiter des cas, mais aussi à perfectionner sa propre démarche, à élaborer des outils susceptibles de faciliter les démarches ultérieures. Ces dernières activités sont dites par Falzon<sup>84</sup> (1994) "métafonctionnelles" »<sup>85</sup>.*

L'approche clinique à laquelle je fais référence est à la fois une démarche de recherche dans une logique socio-constructiviste et une perspective de travail pour l'enseignant, perspective clinique auprès de l'élève comme pour lui-même dans le cadre d'une analyse de sa pratique éducative.

## **SCAPE / Séminaire Clinique d'Analyse des Pratiques Educatives**

Dans le cadre de Séminaire Clinique d'Analyse des Pratiques Educatives<sup>86</sup> (SCAPE), comme dans le cadre d'une posture clinique dans la relation pédagogique, l'approche clinique s'articule autour du statut de la parole : la parole donnée au sujet ou au groupe (quand il s'agit d'un groupe d'analyse de pratique), en opposition à la parole confisquée ou maîtrisée par l'enseignant ou le formateur tout puissant.

---

<sup>84</sup> FALZON P. : Les activités métafonctionnelles et leur assistance. "Le travail humain", 57, p.1 à 24.

<sup>85</sup> LEPLAT J. : "Regards sur l'activité en situation de travail.", 1997, Paris, PUF, p.76.

<sup>86</sup> BAÏETTO Marie-Claude, BARTHELEMY Annie, GADEAU Ludovic et collectif : "Pour une clinique de la relation éducative. Recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles.", Paris, 2003, L'Harmattan, Travaux auxquels j'ai participé.

Sachant qu'il ne suffit pas de susciter la parole pour qu'une analyse de l'apprentissage ou une analyse de la pratique s'enclenche.

Elle implique également la nécessité de se dégager d'une centration sur l'unique technicité d'une ingénierie pédagogique ou didactique, pour ne pas oublier le « je sujet », aussi bien le « je enseignant » que le « je apprenant ».

**Cette approche clinique recherche les effets suivants :**

- étayer la capacité de se décentrer et de mettre à distance ce qu'on rencontre dans son implication professionnelle,
- dégager des significations autour de situations vécues pour les lire et pour les dire autrement,
- le renoncement de la maîtrise des échanges,
- la prise en compte de l'inconnu et de l'imprévu dans une situation éducative,
- la prise en compte de l'impossibilité d'une réussite totale dans l'acte éducatif.

## **COGNITION**

Concept appartenant à la psychologie cognitive qui peut se définir comme l'ensemble des processus « au moyen desquels les entrées sensorielles sont codées, élaborées, stockées, retrouvées et utilisées. »<sup>87</sup>

Nous sommes des hommes cognitifs<sup>88</sup>, dont la cognition est composée :

- de connaissances
- de représentations
- d'émotions
- de traitements susceptibles de modifier ces composantes.

## **COGNITION SITUEE**

( se reporter à Contexte et Action située )

---

<sup>87</sup> NEISSER, cité par HUTEAU M., "Les conceptions cognitives de la personnalité", PUF, 1985, p.172 ; cité par RAYNAL – RIEUNIER.

<sup>88</sup> WEIL BARRAIS A. (sous la dir. de) : "L'homme cognitif", 1993, 4<sup>ème</sup> éd. 1998, Paris, PUF.

On parle de cognition située lors du rappel par le contexte d'un savoir déjà construit. Les informations liées à ce savoir sont réactivées par la présence du contexte ou son rappel, c'est par exemple "l'effet d'amorçage" dont on parle en psycholinguistique.

Le cadre théorique de l'action située puis de la cognition située met en cause les modèles d'un système modulaire du traitement des informations tout comme les traitements de type computationnel, à étapes (représentation du problème, planification, exécution et contrôle).

La cognition située pose que les processus mentaux :

- ne peuvent être isolés du contexte de l'action,
- sont éminemment sociaux et ne peuvent être isolés de leur contexte extra-individuel, la cognition est socialement distribuée,
- sont supportés par l'indexicalité du langage,
- organisés en plans, sont le résultat d'une rationalisation après coup.

## **COGNITIVES ( STRATEGIES )**

Une stratégie est une organisation planifiée, coordonnée, de méthodes, de techniques, de moyens mis en œuvre par un individu, dans le domaine cognitif, pour gérer de façon optimale ses processus cognitifs au cours d'un apprentissage ou de la réalisation d'une performance ou de la recherche d'une solution.

Nous nous référons à la définition qu'en donne R. M. Gagné, cité par Raynal et Rieunier :

*« Les stratégies cognitives sont des habiletés par l'intermédiaire desquelles les apprenants régulent leurs propres processus d'apprentissage, de mémorisation et de pensée. Ces habiletés organisées intérieurement ont reçus différents noms de différents auteurs. Bruner les appelle stratégies cognitives et attribue ce nom aux processus utilisés pour chercher et trouver de nouvelles solutions à de nouveaux problèmes. »*<sup>89</sup>

---

<sup>89</sup> GAGNE R. M. : " The conditions of learning ", Holt, Rinehart et Winston, New-York, 4ème éd., 1985, p.35, dans RAYNAL et RIEUNIER.



## Enseignement stratégique

Cette notion d'enseignement stratégique a été développée par Jacques Tardif, à l'aune de la psychologie cognitive, dont les apports peuvent permettre

*« que la construction de la connaissance par l'élève soit systématiquement soutenue et rigoureusement encadrée. L'enseignement stratégique implique que dans toutes les activités d'apprentissage, l'élève doit passer d'une phase d'enseignement dirigée à une phase autonome en traversant une phase de pratique guidée. L'enseignant stratégique est un professionnel de l'action qui assume plusieurs rôles : il agit notamment à titre de modèle, de médiateur, d'entraîneur et de motivateur. [...] l'enseignant stratégique doit très bien connaître les stratégies qui peuvent contribuer à l'intégration des connaissances en mémoire à long terme compte tenu de leur spécificité de représentation. Selon cette optique, les stratégies d'élaboration, d'organisation, de discrimination, de généralisation, de procéduralisation et de composition sont présentées et exemplifiées. »*<sup>90</sup>

Cependant nous pouvons dire avec Anne Bazin et Robert Girerd que cette reconnaissance des invariants cognitifs n'est qu'un moyen parmi d'autres de pouvoir « essayer de gérer de manière à la fois distanciée et stratégique les points d'appui sur lesquels on peut compter. Il faut rappeler que nous ne voulons pas nous immiscer dans la gestion des stratégies mais aider l'apprenant à y voir plus clair en lui faisant connaître les points d'appui sur lesquels il va pouvoir développer des stratégies cognitives personnelles. »<sup>91</sup>

## COGNITIVISME

Le terme vient du latin "cognitio", qui signifie "connaissance".

---

<sup>90</sup> TARDIF J. : " Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.", 1992, Montréal, De Boeck Université, éd. Logiques, p.22

<sup>91</sup> BAZIN A. GIRERD R. : " Développement des stratégies cognitives et aide à l'apprentissage. ", Thèse de doctorat dirigée par PH. MEIRIEU, 1997, Université Lyon 2, non publiée.

## Définition et théorie

### Histoire d'une définition :

Le cognitiviste renvoie au terme *cognition* qui réfère à la connaissance aussi bien du point de vue du processus que du produit a pour objet d'étude le fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir ces connaissances.

Il s'intéresse essentiellement à la perception, au traitement de la mémoire, au langage en liaison avec le fonctionnement du cerveau.

Les sciences cognitives font appel à la biologie, à la psychologie, à la linguistique, à la logique et à l'informatique. Elles utilisent comme modèles, pour décrire l'esprit humain, l'ordinateur et l'intelligence artificielle <sup>92</sup>.

Les sciences cognitives sont nées de la cybernétique (et notamment des travaux de John Von Neumann et Norbert Wiener) et de la théorie de l'information développées dans les années 1950-1960. Les travaux d'Alan Turing <sup>93</sup> sur la mécanisation du calcul en 1936 et 1950 et le parallèle qu'ils opèrent entre les opérations de l'esprit et les opérations d'une machine est un des points de départ des théories cognitives avec les "conférences Macy" (1946-1953), qui réunirent de nombreux scientifiques de divers domaines, le Center for Cognitive Studies, fondé au début des années 1960, et les travaux de Warren MacCulloch.

### Principes théoriques :

Le langage est signe d'une structure sous-jacente de traitement de l'information, qui est décrite en termes d'algorithmes.

Le cognitivisme s'oppose au béhaviorisme, qui, en faisant court, réduit l'individu à un comportement et à des situations, et occulte toute vie psychique.

L'approche cognitive tente, au contraire, de décrire les règles de fonctionnement propres au sujet en termes de structure et d'organisation.

---

<sup>92</sup> On peut se reporter à RAYNAL et RIEUNIER, *ibid.* p.181 ,182.

<sup>93</sup> On peut se reporter à RAYNAL et RIEUNIER, *ibid.* p.369 à 372.

La vie psychique est pour le cognitivisme constituée d'un certain nombre d'opérations logiques de contrôle, de régulation, de calcul et de mémoire, que l'esprit, constructeur de représentations symboliques organise, gère et manipule comme peut le faire un ordinateur.

Il existe, selon certains courants des sciences cognitives, un élément intermédiaire entre le langage et le cerveau qui traduirait les éléments rapportés par le langage en représentations compatibles avec la structure du cerveau, analogue des structures booléennes en informatique. Ces "représentations mentales" permettraient donc le passage du sémantique (langage) au biochimique (neurones), ou, en d'autres termes, de l'esprit au cerveau. C'est là la position dite "cognitivist". D'autres courants pensent qu'il n'y a pas de "représentations mentales" intermédiaires mais une série d'automates indépendants qui simulent les comportements neuronaux ; c'est là la position du courant appelé connexionnisme.

Le cognitivisme est un rationalisme fondé sur l'assimilation de la pensée à un calcul. Il emprunte ses modèles et ses images à l'informatique auquel il correspond historiquement. Assimilée à un "traitement de l'information", la pensée est en quelque sorte déssubjectivée. Elle n'est plus la pensée de quelqu'un (avec une histoire et une personnalité propres) mais le chaînage d'un certain nombre d'opérations identiques chez tous les individus.

## **Traitement de l'information**

Théorie s'inspirant du modèle de fonctionnement de l'ordinateur pour expliquer comment la mémoire recueille, traite et emmagasine les nouvelles informations et repère, par la suite, ces informations. Dans cette optique, on considère les processus mentaux comme responsables de cette succession d'étapes du traitement.

Principes généraux :

Structure cognitive en place : notion de connaissances antérieures.

Les processus font appel aux récepteurs sensoriels et aux diverses formes de la mémoire : mémoire à court et long terme.

On suppose qu'une organisation hiérarchique des connaissances s'effectue au niveau de la structure cognitive.

Gagné <sup>94</sup> a élaboré un modèle fondé sur les différents principes du renforcement et sur des éléments de base de la théorie de l'information. Il propose la présence de 8 phases dans l'acte d'apprendre et précise les processus les sous-tendant.

Ausubel <sup>95</sup> accorde la priorité aux relations entre la structure cognitive du sujet, les intentions de l'apprenant, le contenu à acquérir et les modalités de transmission des connaissances. Un concept clé : la structure cognitive en place via celle à mettre en place.

## **Apprentissage stratégique**

Tardif présente un modèle d'apprentissage fondé sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective des stratégies cognitives et métacognitives (générales et spécifiques aux tâches proposées) jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage. C'est un modèle qui a pour visée générale de susciter l'engagement cognitif et affectif (motivation scolaire), de montrer à l'apprenant comment traiter les informations d'une façon adéquate, d'amener l'élève à effectuer des transferts<sup>96</sup>. On vise le développement d'une pensée efficace et autonome en se référant au concept de métacognition prenant en compte le cognitif et l'affect.

La conception cognitive de l'apprentissage selon Tardif :

Principes de base de l'apprentissage :

L'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs : sujet actif, constructif et motivé.

L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations).

L'apprentissage exige l'organisation incessante des connaissances.

L'apprentissage suppose la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que des savoirs disciplinaires.

L'apprentissage produit renvoie aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

---

<sup>94</sup> Voir dans RAYNAL et RIEUNIER, *ibid.* p.155.

<sup>95</sup> Voir dans RAYNAL et RIEUNIER, *ibid.* p.48.

<sup>96</sup> TARDIF Jacques : "Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive ", chapitre 4, Résolution de problèmes et transfert, 1992, Montréal, Ed. Logiques.

### Conception de l'enseignement :

Instauration d'un environnement didactique respectant les principes de base énoncés.

Prise en compte des connaissances antérieures de l'élève.

Didactique axée sur l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives.

Didactique axée sur l'organisation des connaissances. Ex. : schéma sémantique.

Instauration de situations d'apprentissage suscitant l'exécution de tâches complexes, de résolution de problèmes, de transfert, etc.

### Conception du rôle de l'enseignant :

Rôle de concepteur et de gestionnaire, d'entraîneur, de médiateur et rôle de motivateur.

### Conception de l'évaluation :

Évaluation fréquente.

Évaluation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives.

Évaluation souvent formative et parfois sommative.

La rétroaction est centrée sur l'emploi des stratégies utilisées et sur la construction des schémas de sens que constituent les réponses.

## COMPETENCES

(voir aussi à Connaissances, savoirs)

Compétences de base, compétences minimales, compétences transversales<sup>97</sup>, compétences remarquables (évaluations nationales), compétences de fin de cycle, sous-compétences, compétences générales, compétences spécifiques, compétences de l'expert, compétences du novice, compétences disciplinaires (compétence de lecteur, compétences de scripteur, compétences

---

<sup>97</sup> REY Bernard : " Les compétences transversales en question. ", 1995, Paris, ESF, Notamment la question du transfert p.78, les compétences méthodologiques ne sont pas des capacités p.138 et le chapitre 6 : compétences transversales ou intentions transversales ?

orthographiques, ...), compétences méthodologiques, compétences cognitives, compétences professionnelles...

Pour commencer nous nous référerons à la définition donnée par Raynal et Rieunier :

*« Ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée comme complexe. [...] Elle englobe des savoirs, savoir-faire et savoir-être intimement liés. »*

En d'autres termes, la compétence n'est pas une simple addition de savoirs, mais la résultante de la mise en interaction de divers savoirs et de différents types de ressources. La compétence est donc un savoir-agir fondé sur un ensemble de ressources, de capacités et de connaissances.

On peut alors se poser la question de savoir si on peut aider à se constituer des compétences tant que nous en sommes à enseigner des contenus morcelés et sans tenir compte des opérations mentales qui sont transversales à tout apprentissage ?

Cependant cette visée de la formation de la pensée ne pourrait s'accommoder de situations d'apprentissage qui limiteraient l'activité de l'élève à la seule exercisation d'habiletés élémentaires ou d'heuristiques complexes. L'élève élabore ses compétences à travers l'utilisation contextualisée de ressources et de connaissances variées, dans des situations qui se caractérisent aussi par l'interdisciplinarité qu'elles permettent de mettre en œuvre.

Cette entrée par les compétences est-elle la traduction d'une quelconque théorie ; est-ce qu'elle constitue un objet d'enseignement ou l'expression d'une intention éducative ?

En tous cas, elle cherche à renforcer la fonction cognitive de l'école en intégrant à ses finalités, celle d'éduquer l'intelligence ou du moins d'aider à la construire. A l'objectif de la maîtrise de savoirs doit s'ajouter celui de faire en sorte que toute appropriation de savoirs devienne l'occasion de construire et de faire fonctionner les outils de la pensée et donc du langage.

## Exercice, entraînement dans la formation des compétences

*« A l'école, les élèves apprennent des formes de conjugaison, des faits géographiques ou historiques, des règles de grammaticales, des lois physiques, des procédés, des algorithmes, par exemple pour effectuer une division par écrit ou résoudre une équation du second degré. Savent-ils pour autant dans quelles circonstances et à quel moment appliquer ces connaissances ?*

*C'est la mise en relation pertinente de connaissances préalables et d'un problème qu'on reconnaît une compétence ! Les observations didactiques montrent que la plupart des élèves prélèvent, dans la forme et le*

*contenu des consignes reçues, des indices suffisants pour savoir que faire. Ils semblent donc compétents. Ils le sont, si l'on ajoute immédiatement que cette compétence se limite à des situations stéréotypées d'exercices, d'évaluation scolaire, et que le choix, par exemple, d'une opération arithmétique découle souvent d'une transposition analogique à partir de problèmes de même forme, davantage que d'une compréhension de la structure intrinsèque du problème. »<sup>98</sup>*

## **Compétences de fin de cycle**

Les programmes définissent des compétences de fin de cycle comme le souligne la préface de l'ouvrage de référence « *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* »<sup>99</sup> :

*« ...Jusqu'ici les programmes se bornaient à l'énoncé de notions et de connaissances. Les nouveaux programmes insistent sur les démarches à mettre en œuvre. Des années d'expériences ont montré ce qui est efficace et ce qui ne l'est pas en matière de pédagogie. [...] (p.12)*

Les compétences de fin de cycle doivent être évaluées :

*« Par ailleurs, pour la première fois, les programmes définissent ce qu'on attend d'un élève aux différents rendez-vous qui lui sont proposés à la fin de chaque cycle. Que doit-il maîtriser en termes de savoirs et de savoir-faire ? Quelles compétences ? Nous en donnons le niveau, pour qu'à chaque étape le maître puisse apprécier les connaissances de ses élèves, s'appuyer sur les réussites, repérer les éventuelles défaillances et chercher les solutions les mieux adaptées à chacun. On a beaucoup parlé de l'évaluation ces dernières années. Mais qu'évaluait-on ? On le saura mieux maintenant grâce à ces nouveaux textes, qui disent explicitement les compétences à acquérir. [...] » (p.12, préface)*

*« Ce sont les compétences visées à la fin du cycle qui permettent d'organiser le travail : programmation des activités sur toute la durée du cycle, structuration de chaque séquence d'apprentissage (découverte des notions ou des savoir-faire et renforcement des acquis), évaluation des acquis. » (p.167, maîtrise du langage, cycle 3).*

*« Pour faciliter le travail des maîtres et assurer une liaison plus efficace entre l'école et le collège, chaque partie du programme est suivie de la liste des compétences exigibles à la fin de l'école maternelle, du cycle des apprentissages fondamentaux et du cycle des approfondissements.*

---

<sup>98</sup> PERRENOUD Ph. : " Construire des compétences dès l'école ", 1999, Paris, ESF, 125p., p.41

<sup>99</sup> MEN : " Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? ", ibid.

*Chaque fois sont distingués d'un côté les comportements et les savoir-faire (être capable de), de l'autre les connaissances (avoir compris et retenu). Ainsi se définit ce que l'on est en droit d'attendre de l'école primaire, premier niveau d'une culture commune. »(p.50)*

*« Ce recensement systématique des compétences fournit la base des évaluations à chaque fin de séquence ou lors des grands rendez-vous qui rythment le déroulement de l'enseignement comme lors de l'évaluation des apprentissages de CE2 (en début de CE2). » (p.51)*

*« On trouvera dans le document d'application une version plus détaillée et commentée des compétences énumérées ici. » (p.110)*

## **Les compétences dans les programmes**

Les compétences sont interdisciplinaires et reliées à la vie sociale :

*« L'éducation physique et sportive est une des disciplines les plus favorables à la construction de ces compétences qui caractérisent le volet méthodologique des contenus d'apprentissage, et qui peuvent également être acquises au travers d'autres disciplines. Ces compétences ne sont pas construites pour elles-mêmes. Il s'agit pour l'enseignant d'aider l'élève à acquérir des attitudes, des méthodes, des démarches favorables aux apprentissages, dans la pratique de l'activité mais aussi dans la vie sociale. [...]*

*Les élèves acquièrent des connaissances variées en construisant leurs compétences, dans la pratique des différentes activités. Ce sont des connaissances sur soi, des savoirs pratiques portant sur le "comment réaliser", sur les façons de se conduire dans le groupe classe. Ce sont aussi des connaissances sur les activités elles-mêmes, sur les instruments utilisés, sur les règles qu'elles impliquent... » (p.149, EPS, Cycle 2)*

Les compétences sont générales et spécifiques :

*« Ces compétences peuvent être générales ou spécifiques. Les compétences générales concernent toutes les activités intellectuelles mises en jeu par l'élève et toutes les formes de la communication qui s'établissent dans les classes. Elles sont travaillées dans des ateliers organisés au sein de chacun des domaines disciplinaires [...]*

*Les compétences spécifiques visent d'abord à construire les connaissances et les savoir-faire du domaine disciplinaire concerné [...] » (p167, 168, maîtrise du langage, cycle 3).*

## **Les compétences professionnelles**

(Se reporter aussi à professionnalisation et référentiel de compétences.)



Pour résumer, les compétences professionnelles d'un enseignant se traduisent par la capacité à :

- concevoir et mettre en œuvre une tâche d'apprentissage motivante et suffisamment complexe en restant dans les possibilités des élèves (zone proximale de développement);
- se représenter de façon anticipée les caractéristiques de l'activité de l'élève, d'observer et de comprendre sa façon d'entrer en interaction avec la tâche ;
- d'entrer en interaction avec l'élève pour que celui-ci entre en interaction avec la tâche et produise l'activité attendue et s'engage dans le processus d'apprentissage ;
- de mener une observation en cours d'action pour réguler.

## Guidage et conditions de mobilisation des compétences

En fonction de quoi un professionnel va-t-il mobiliser des compétences face à une situation professionnelle complexe ? Deux éléments peuvent être cités avec Le Boterf : la construction des représentations opératoires de l'agir, et l'image de soi que le professionnel a de lui-même.

*« Savoir agir, c'est davantage savoir choisir une conduite, une stratégie plutôt que de se mouler dans une réponse comportementale prédéterminée. » (p.139).*

Dans un cadre réfléchi, le professionnel réagit donc aux significations qu'il donne aux événements et à la situation de travail. Il va mobiliser ses ressources en fonction d'une représentation fonctionnelle de cette situation et des pratiques professionnelles dont il pense qu'elles doivent intervenir. Cette représentation est une sorte de réinterprétation de l'environnement qui va conduire l'enseignant à avoir une compréhension de la situation et ainsi d'envisager des étapes à franchir pour résoudre le problème. Les représentations opératoires permettent donc de conceptualiser le réel pour agir, elles peuvent être des images ou des modèles, qui ne portent pas seulement sur le présent mais également sur le passé et le possible. *« Ces images mentales anticipatrices contiennent non seulement les contraintes de l'actuel ou celles provenant des effets de réminiscence du passé, mais aussi des hypothèses sur les futuribles de l'avenir. » (p143).*

*[...] « Le professionnel mobilise ses ressources non seulement en fonction d'une représentation opératoire de la situation, mais également en fonction d'une représentation qu'il a de lui-même, de la façon dont il s'apprécie*

*et s'auto-évalue...l'image de soi indique au sujet ce qu'il estime être à sa portée, ce qu'il est en mesure de pouvoir et de savoir résoudre. » (p.156 , 157).<sup>100</sup>*

## La compétence comme intelligence des situations

Avec la psychologie ergonomique<sup>101</sup>, d'après J. Leplat, nous pouvons avoir une approche plus globale du concept de compétence qui serait un système de connaissances permettant au sujet d'engendrer une activité qui réponde aux exigences des tâches dans une classe de situation. Avec P. Pastré, ce système se précise comme un rapport de la personne aux situations, en évitant de la réduire à une conduite innée, la compétence étant toujours construite.

Piaget<sup>102</sup> a bien décrit une dynamique des compétences comme un passage progressif d'un premier niveau d'une coordination de l'action en situation, où la compétence est incorporé dans l'agir, vers le second niveau d'une coordination conceptuelle de cette même action en dehors de la situation, où cette action est explicitée et mise en mots.

*« On aurait donc, aux deux extrémités de ce qui est en réalité un continuum, deux types de compétences : les compétences incorporées, où le savoir-faire reste prisonnier de l'action et de son contexte ; les compétences explicites ou explicitées, où un processus d'analyse réflexive de la part du sujet, donc de conceptualisation, aboutit à une décontextualisation du savoir-faire, ce qui rend la compétence adaptable et transférable à d'autres situations. »<sup>103</sup>*

## COMPLEXE / COMPLEXITE

(voir également à Systémique)

C'est une nécessité de compréhension que d'être dans une attitude de penser la complexité du monde, c'est-à-dire être capable d'appréhender les liaisons, les interactions mutuelles de réalités

---

<sup>100</sup> LE BOTERF G. : " De la compétence à la navigation professionnelle.", 1997, Paris, éd. De L'Organisation, p.138 à 173.

<sup>101</sup> LEPLAT Jacques, De MONTMOLLIN Michel (sous la dir. de) : " Les compétences en ergonomie. ", 2001, Toulouse, éd. Octarès, p.147 à 160.)

<sup>102</sup> PIAGET J. : " Réussir et comprendre. ", 1974, Paris, PUF.

<sup>103</sup> PASTRE P. : " Travail et compétences, un point de vue de didacticien", dans LEPLAT J., De MONTMOLLIN M. (sous la dir. de) : " Les compétences en ergonomie. ", 2001, Toulouse, éd. Octarès, p.157.

plurielles et multidimensionnelles qui sont à la fois complémentaires et conflictuelles. Comme le rappelle Pascal :

*« ...toutes choses étant causées et causantes [...] je tiens pour impossible de connaître les parties sans connaître le tout non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties. »*

*Toutes les situations éducatives relèvent de cette complexité »<sup>104</sup>.*

## Complexité et ordre :

La complexité suppose un ordre, mais un « *ordre dont on ne connaît pas le code* »<sup>105</sup>. Edgar Morin<sup>106</sup> la définit même comme un « *tissu d'événements, d'actions, d'interactions [...]* ».

L'idée de système renvoie aux interactions entre les différents composants de ce système, qui ne peuvent être considérés uniquement comme de simples éléments (dans une approche linéaire morcelée), mais doivent être pris comme des acteurs du système appréhendés sous l'angle des actions qui les lient les uns aux autres.

## Complexité et contextualisation :

Qui dit pensée systémique dit également globalisation et contextualisation. C'est ce que nous rappelle E. Morin : « *Si nous voulons une connaissance pertinente, nous avons besoin de relier, contextualiser, globaliser nos informations et nos savoirs, donc de rechercher une connaissance complexe* »<sup>107</sup>.

Cette nécessité ne s'impose pas seulement dans les domaines scientifiques, environnementaux (comprendre le cycle de l'eau), comme on a tendance à le circonscrire, mais dans n'importe quel apprentissage de tout champ disciplinaire qui met en oeuvre une ou des connaissances et un ou des savoir-faire complexes (la notion de complément en ORL, la division...)

Nous avons vu l'intérêt de la pensée complexe qui est rappelé dans les I.O., pas seulement dans le domaine de l'Education à l'environnement qui « *s'appuie sur une compréhension scientifique pour des choix raisonnés* » ; mais d'une manière plus globale « *l'enfant acquiert de nouvelles possibilités de raisonnement. Il peut les appliquer à des réalités plus complexes et plus éloignées de son expérience*

---

<sup>104</sup> PASCAL : " Les pensées ", article XVII, 1963, Paris, Seuil, p.527.

<sup>105</sup> ATLAN H. : " Entre le cristal et la fumée. ", 1979, Paris, Seuil.

<sup>106</sup> MORIN Edgar : " Introduction à la pensée complexe " dans " Communication et complexité ", 1996, Paris, ESF.

<sup>107</sup> MORIN E. sous la Dir. de : " Le défi du XXI<sup>ème</sup> siècle : relier les connaissances . ", 1999, Paris, Seuil, p.476

*personnelle.* » (p28), en faisant référence également à l'opportunité d'introduire le débat littéraire et d'idées dans les classes de cycle 3.

## Complexité recherche et observateur :

La recherche n'échappe pas à la complexité : elle est œuvre complexe pour aborder la complexité. Edgar Morin le souligne également « *tout objet d'observation ou d'étude doit [...] être conçu en fonction de son organisation, de son environnement, de son observateur.* »<sup>108</sup>.

## Complexité éducative :

Une situation éducative est complexe. Bien qu'elle ait un commencement et une fin, ceux-ci ne sont pas nécessairement inscrits dans l'ici et le maintenant de la situation qui se développe.

Elle implique de prendre des décisions et de faire des choix, sinon dans l'urgence, du moins dans l'action, ces derniers modifient le scénario prévu a priori de l'activité et de l'apprentissage, ce qui oblige à des réajustements permanents avec la difficulté de trouver le bon dosage.

Cette immédiateté où l'on manque de distance, peut pousser l'enseignant dans ses limites personnelles et professionnelles et peut entraîner un dilemme interne, voire des conflits de rôle.

Une situation éducative est un processus continu en constante réorganisation entre équilibre et déséquilibre articulée à un problème, une énigme qui demande une recherche commune de solution dans des interactions partagées.

Elle mobilise des savoirs et des compétences divers, des émotions, des tensions, des jugements subjectifs, elle nous remet en cause et implique un dialogue, une négociation avec l'élève.

Une situation éducative demande des outils, des instruments à la fois pédagogiques et non scolaires.

Elle est sensible aux impacts de l'environnement temporel, social, familial, institutionnel, groupal faisant appel à une multiplicité des rôles.

## Complexité relative de la tâche

Les tâches qui sont prescrites dans un environnement multiple et dynamique, comme le sont les situations éducatives, sont considérées comme complexes. Cependant, ce critère de complexité peut être très variable et relatif car il ne dépend pas seulement des caractéristiques de la tâche mais aussi des représentations des acteurs.

---

<sup>108</sup> MORIN E. : " La nature de la nature. ", 1977, paris, Seuil, p.379.

« On souligne aujourd'hui volontiers (Woods, 1987 ; Keiser et coll. 1987a ; Rasmussen, 1986) que les processus continus sont complexes, c'est-à-dire que l'environnement qu'appréhende un opérateur comporte : de multiples variables en interaction, une dynamique temporelle, des objectifs peu clairs, parfois conflictuels, et, dans certains cas, un risque élevé.

Caractériser ainsi les situations permet de souligner les mécanismes particuliers que l'opérateur devra mettre en œuvre pour y faire face, car : les problèmes ne sont pas clairement définis au départ, les diagnostics se font en cours d'action, les heuristiques mises en jeu par l'opérateur sont sujettes à des biais, reconnaître cette complexité implique de rechercher une modélisation de l'opérateur humain, qui tienne compte de ce flou, de cette ambiguïté et de la transformation des connaissances au cours du temps. »<sup>109</sup>

## COMPRENDRE

(voir à Apprendre, Inferer, Mettre en Relation, Reasonner, Penser )

comprendre verbe transitif (latin comprehendere)

- I. 1. Concevoir, saisir le sens de. *Comprendre la pensée de qqn.*
2. Se représenter avec plus ou moins d'indulgence les raisons de qqn., de qqch. ; admettre.
- II. 1. Mettre dans un tout, incorporer.
2. Avoir en soi, être formé de. Paris comprend vingt arrondissements.

« Donner à une situation un sens qui permette d'agir pour résoudre, si possible de façon pertinente, le problème posé par ladite situation. Le problème peut être épistémique ... ou pratique. »<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> KEISER V. DE : " De la contingence à la complexité : l'évolution des idées dans l'étude des processus continus (1988, Le travail humain, 51, 1, 1-18) dans LEPLAT J. : " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p. 152.

<sup>110</sup> RAYNAL F. et RIEUNIER A. : *ibid.*, p.80

## Comprendre, c'est construire des interprétations.

« Ces interprétations concernent à la fois les éléments (ce qui relève de la catégorisation) et la situation dans son ensemble (ce qui relève plus spécifiquement de la compréhension).

Le produit de cette activité est la représentation de la situation et de la tâche qui est la base d'information à partir de laquelle sont faits les traitements ultérieurs : construction de connaissances, élaboration d'hypothèses d'action, prise de décision. »<sup>111</sup>

Comprendre se différencie de savoir-faire par la distance de la prise de conscience comme nous le rappelle Piaget :

« Savoir-faire et compréhension sont définis de la façon suivante : réussir, c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés ; comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans les actions »<sup>112</sup>

La compréhension est la base du transfert. Tout le quotidien du pédagogue est de savoir trouver par quelles coopérations, par quels moyens, il va pouvoir « aider à comprendre ».

Ne serait-il pas temps de passer du « apprendre à apprendre » à « aider à comprendre » ? J. Bruner avait pourtant déjà exploité cette voie en jetant les bases de ce qu'il a appelé « *l'interaction de tutelle* ».

## CONCEPTIONS

( se reporter à Représentations, se représenter )

## CONCEPTS

(voir aussi à Catégorisation, Langage, Pensée...)

---

<sup>111</sup> RICHARD J. F. : *ibid.*, p.16

<sup>112</sup> PIAGET J. : " Réussir et comprendre ", 1974, Paris, PUF, p.237

Un concept est une forme de connaissances. Nous distinguerons avec J. F. Richard différentes formes de connaissances :

- tout d'abord, les connaissances à contenu propositionnel :
- les connaissances sur les objets concrets ou abstraits (à savoir les concepts) et leur organisation en réseau sémantique,
- les connaissances sur les situations et les événements exprimés par des schémas,
- les connaissances sur les actions et plus généralement sur les procédures,
- les connaissances à contenu imagé :
- les imageries mentales

*« Du point de vue psychologique, le concept a une fonction de catégorisation. Cela veut dire qu'il permet de parler d'un même objet à différents niveaux de généralité et non seulement au niveau le plus spécifique, celui de l'entité physique. Le concept est une entité cognitive de base qui permet d'associer un sens aux mots que nous utilisons.*

*La catégorisation est faite de deux opérations : l'une consiste à délimiter la classe, l'autre à définir les relations entre cette classe et les autres. »*<sup>113</sup>

Cette catégorisation vise à trouver des éléments de définition, des caractéristiques, des attributs des concepts et des exemples. Cette façon de structurer le savoir est valable également pour les savoir-faire, pour les savoir-penser. Toute activité mentale peut être désignée par un mot qui se réfère à une action réelle, même si elle reste en partie dans la "boîte noire du cerveau", et aux caractéristiques contextualisées de cette action.

Britt-Mari Barth a proposé un modèle opératoire du concept, en tant qu'outil pédagogique et outil pour comprendre. Il fonctionne à l'aide de quatre niveaux de questionnement :

- le niveau de complexité : quels sont les attributs essentiels et secondaires du concept ?
- le niveau de validité : dans quels contextes l'apprenant doit-il utiliser le concept ?
- le niveau d'abstraction du concept : dans quelle trame conceptuelle le savoir s'inscrit-il ?
- le niveau d'interrelation : quelle est la relation entre les attributs qui définissent le concept ?

*« La réflexion sur notre savoir exige qu'on en possède un modèle : nous ne pouvons pas y réfléchir sans en avoir une théorie. Celle-ci correspond à notre interprétation d'une réalité donnée. En général, ces modèles mentaux que nous avons construits pour expliquer le réel sont implicites ou inconscients. Mais pour pouvoir*

---

<sup>113</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, p.53, 54.

*discuter entre collègues ou apprenants sur la signification d'un savoir donné, il est important d'avoir un langage commun, des référents communs.*

*Le concept en tant que "méta-modèle" du savoir oblige à situer les éléments de définition dans une structure commune et à veiller à la cohérence entre son expression symbolique et son expression concrète. Autrement dit il oblige à un aller-retour entre le discours abstrait et la situation concrète qui se justifient mutuellement. Il permet de prendre conscience de la nature relative et contextualisée du savoir. Cette prise de conscience est importante dans la détermination de concepts à enseigner et à apprendre. »<sup>114</sup>*

## Le développement des concepts

Dans son chapitre V « Etude expérimentale du développement des concepts »<sup>115</sup>, Vygotski montre l'importance que jouent les situations (but, problème ...) et les moyens de catégorisation fournis par le langage sur le développement des concepts.

Il montre notamment « ... que le concept ne vit pas isolément et qu'il n'est pas une formation figée, immuable, mais qu'au contraire il est toujours impliqué dans un processus vivant, plus ou moins complexe de la pensée, qu'il a toujours telle ou telle fonction de communication, d'attribution de sens, de compréhension, de résolution d'un problème quelconque. » (p.192), d'où la nécessité de se centrer sur les conditions fonctionnelles d'apparition des concepts, c'est à dire de ne pas se couper de la genèse des processus intellectuels, des contextes de communication proposés à l'enfant et en particulier des conditions de situations d'apprentissage scolaire.

Vygotski remarque qu'entre la pensée syncrétique propre au tout jeune enfant et la pensée abstraite, qui intervient plus tard, par laquelle il établit des rapports conceptuels, il existe encore différentes étapes dont « nous ne pourrions mieux souligner l'originalité de ce mode de pensée qu'en l'appelant pensée par complexes. » (p.215)

(...) « Alors que le concept a pour base des liaisons de type unique, logiquement identiques entre elles, le complexe repose sur des liaisons empiriques des plus variées, qui souvent n'ont entre elles rien de commun. » (p.217)

---

<sup>114</sup> BARTH Britt-Mari

<sup>115</sup> VYGOTSKI L. S. : " Pensée et langage ". Traduction de Françoise Sève – suivi du commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean PIAGET – 3<sup>ème</sup> édition, traduction revue - éd. La dispute – 1997 – 538p., p.189 à 270.



La forme la plus élaborée et la plus répandue de la pensée par complexes est celle du pseudo-concept qui est un équivalent fonctionnel du concept. « *pseudo* » car, d'une part il n'est pas construit à partir des mêmes modes de catégorisation que le concept. et, d'autre part « *il sert de maillon de liaison entre la pensée par complexes et la pensée conceptuelle (...) c'est un pont jeté entre la pensée concrète, par images intuitives et la pensée abstraite de l'enfant.* » (p.232, 233)

Ainsi, l'enfant au stade de la pensée par complexes pense sous la signification d'un mot les mêmes objets que les adultes, mais il pense cette même chose autrement, par d'autres opérations intellectuelles. C'est ce qui permet à la pensée et à la compréhension de l'enfant de coïncider avec celles des adultes.

*« cette coïncidence dans la référence concrète et cette non-coïncidence dans la signification du mot, qui nous sont apparues comme la particularité essentielle de la pensée enfantine par complexes, sont non pas l'exception mais la règle dans le développement du langage. »* (p.243)

L'apprentissage et l'usage du mot témoignent du processus de développement de la signification, qui est possible parce que les interactions langagières entre enfant et adulte sont principalement asymétriques.

*« La présence d'un concept et la conscience de ce concept ne coïncident ni dans le moment de leur apparition ni dans leur fonctionnement. (p.261) (...) et l'utilisation de mots généraux n'implique nullement encore une maîtrise aussi précoce de la pensée abstraite ... »* (p.265)

Du point de vue de l'apprentissage, un concept se définit à la fois par :

- Un ensemble de situations qui donnent sens au concepts,
- Un ensemble d'invariants opératoires qui guident l'organisation de l'activité,
- Un ensemble de formes symboliques et langagières qui permettent de représenter le concept et ses relations avec l'action.

## **LES CONCEPTS PRAGMATIQUES**

(voir également à Didactique professionnelle)

Les concepts pragmatiques<sup>116</sup> sont le résultat du développement d'une communauté d'action : ils sont élaborés dans l'action, par l'action et pour l'action.

Les concepts pragmatiques sont à distinguer des concepts scientifiques et techniques et circulent dans la communauté sous la forme de représentations partagées qui se transmettent des anciens - les experts, vers les nouveaux - les novices.

Ces concepts pragmatiques sont le résultat d'un travail d'indexation de propriétés et de relations jugées pertinentes pour contrôler ou influencer sur la situation de travail. Cette capacité à simplifier et à relever ce qui est essentiel dans la masse d'informations disponibles dans la situation de travail fait toute la différence entre l'expert et le débutant qui reste perdu dans une multitude de détails, ne sachant pas par où commencer.

Ces unités organisatrices et opérationnelles sont constitutives des savoirs de référence des experts et peuvent être également considérées comme des invariants de l'action ou invariants conceptuels.

On rejoint ici les concepts piagétiens de schèmes d'action comme invariants de l'organisation de l'action.

C'est autour des concepts pragmatiques que peuvent s'élaborer les structures conceptuelles de la situation.

## **STRUCTURES CONCEPTUELLES DE LA SITUATION**

*« Appelons structure conceptuelle de la situation professionnelle le noyau conceptuel qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit pertinente et efficace. Il s'agit de la ou des dimensions essentielles d'une situation, autrement dit du ou des concepts qu'il faut pouvoir évaluer pour faire un diagnostic de la situation, repérer son état présent et son évolution probable.*

*On parle donc de structure conceptuelle d'une situation avec un objectif pragmatique : diagnostiquer une situation pour agir de façon opportune. C'est une représentation fonctionnelle et schématique qui se constitue et qui vise à une évaluation d'ensemble focalisant sur les dimensions centrales. »<sup>117</sup>*

---

<sup>116</sup> PASTRE P. : " La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. ", 1999, in revue " Education permanente " n°139, p. 13 à 35

<sup>117</sup> SAMURCAY R., PASTRE P. : " Recherches en didactique professionnelle ", 2004, Toulouse, Octarès, p.23.

# CONNAISSANCES

(Voir aussi à Savoirs)

## Différencier connaissance, savoir et information.

Ainsi, pour Astolfi <sup>118</sup>, "l'information" est extérieure au sujet et résulte d'une mise en forme qui assure son stockage et sa mise en circulation.

La "connaissance", par contre, est intérieure au sujet, traduit l'expérience individuelle sous la forme de catégories mentales, et reste intransmissible tant qu'elle n'a pas été convertie en "savoir" par un processus d'objectivation.

Le concept d'informations est plus générique que celui de connaissances, qui consistent en informations déjà traitées par un système cognitif donné. Afin d'éviter toute confusion, il semble opportun d'utiliser le terme de connaissances pour désigner les informations déjà transformées et emmagasinées dans la mémoire à long terme (MLT), et réserver le terme générique d'information pour désigner les structures qui proviennent de l'environnement.

La connaissance est donc une construction mais elle a une permanence et elle n'est pas dépendante de la tâche à effectuer.

Les connaissances, produits de l'activité cognitive, peuvent être générales ou spécifiques.

*« Les connaissances générales concernent les classes d'objet, d'événements, de situations ou d'actions. Elles sont de deux formes : ce sont des connaissances relationnelles (nous préférons ce terme à celui de connaissances déclaratives) ou des connaissances procédurales. Les premières décrivent des objets en précisant leurs composantes élémentaires et la nature des relations existant entre ces composantes.*

*Les secondes décrivent des organisations d'actions permettant d'atteindre un but donné par les possibilités d'action sur les objets.*

---

<sup>118</sup> ASTOLFI Jean-Pierre : " L'école pour apprendre ", 1992, Paris, ESF.

*Ces deux types de connaissances sont souvent considérées comme relevant de deux types d'organisations sémantiques distinctes.*

*Les connaissances spécifiques concernent des objets, situations, événements ou séquences d'actions particulières, qui ont fait l'objet d'une expérience singulière dans un contexte bien défini.*

*Les connaissances générales constituent la mémoire sémantique, les connaissances spécifiques constituent la mémoire épisodique. »*<sup>119</sup>

## **CONNAISSANCES DECLARATIVES et ou RELATIONNELLES**

Les connaissances déclaratives sont celles relatives aux faits, elles sont associées à un contenu précis :

*« Ensemble des connaissances théoriques, réglementaires thématiques textuellement. S'oppose à connaissances procédurales qui portent sur le savoir-faire et qui peuvent exister seulement en acte sans avoir jamais été thématiques. »*<sup>120</sup>

## **CONNAISSANCES PROCEDURALES**

Les connaissances procédurales sont celles relatives aux opérations organisées, dont l'exécution permet d'atteindre un but, elles portent sur les savoirs-faire :

*« La catégorie du procédural concerne tout ce qui se rapporte au faire, tout ce qui permet de décrire le déroulement de l'action. [...]*

*Dans l'explicitation, cette catégorie tient une place centrale ... elle s'oppose alors à tout ce qui relève des connaissances déclaratives, c'est à dire les connaissances théoriques, les connaissances réglementaires formalisées qui peuvent se transmettre de façon livresque uniquement. »*<sup>121</sup>

On rejoint ici la notion de compétence.

---

<sup>119</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, " Les activités mentales" p.13

<sup>120</sup> VERMERSCH P. (sous la dir. de) et MAUREL M. : *ibid.*, : "Pratiques de l'entretien d'explicitation" , Paris, 1997, ESF, p.226

<sup>121</sup> VERMERSCH P. (sous la dir. de) et MAUREL M. : *ibid.* "Pratiques de l'entretien d'explicitation" p.248

## **CONNAISSANCES / COMPETENCES**

(voir à compétence)

La compétence n'est pas une simple addition de savoirs, mais la résultante de la mise en interaction de divers savoirs et de différents types de ressources. La compétence est donc un savoir-agir fondé sur un ensemble de ressources, de capacités et de connaissances, appliqué à une situation particularisée.

## **CONNEXIONNISME**

(voir également cognitivisme)

Les théories connexionnistes, se différencient du cognitivisme pur qui réduirait l'homme à un ordinateur qui traite des informations qui lui préexistent – la pensée comme computation qui opère avec et sur des structures symboliques, pose que le monde est créé par celui qui le perçoit par la mise en interaction de réseaux neuronaux.

Un réseau neuronal est simulé par un ensemble de nœuds interconnectés par des liens d'activation ou d'inhibition. La position du connexionnisme est de dire qu'il n'y a pas de représentations mentales mais une série d'éléments indépendants qui simulent les comportements neuronaux.

Les principes du cognitivisme – qui privilégient la représentation - et du connexionnisme – qui privilégie l'excitation des neurones, sont en opposition. Cependant, ils peuvent être pris en compte ensemble dans la pensée humaine, la cognition pouvant être à la fois computation et représentation.

La modélisation de la pensée humaine peut prendre en compte à la fois les structures symboliques, les algorithmes de recherche et les structures de représentations qui coexistent ou interagissent à différents niveaux mais ne doit pas oublier qu'elle rencontre ses limites dans la prise en compte des phénomènes comme les émotions qui sont difficilement explicables en termes de structures symboliques.

## **CONSCIENCE / PRENDRE CONSCIENCE**

(se reporter à Entretien d'explicitation)

## **CONSIGNES**

### Un élément clé de la clarté cognitive du travail

Consignes de travail, consignes d'exécution ou de réalisation ...

Consignes de but, consignes de moyens ... consignes d'un processus, consignes de démarche,

Consignes écrites, consignes orales, consignes implicites, consignes explicites, ...

Consignes d'un énoncé, ... consigne-outil, consigne-objet ....

La consigne est la partie intégrante de l'iceberg "exercice", parfois davantage dans sa face souterraine, au sens propre du terme, particulièrement pour l'élève.

Enseignant, savons-nous toujours que nous passons notre temps à donner des consignes, parfois moins à les faire reformuler et que nos élèves passent leur temps à attendre ... les consignes.

La problématique de la compréhension et plus, de l'appropriation, des consignes est une des questions centrales du pilotage de l'exercice dans une situation d'enseignement apprentissage.

Une consigne est-elle un ordre, une injonction ou un ensemble d'indications, de conseils, de pancartes pour attirer, baliser l'attention ou bien constitue-t-elle encore un ensemble de leurres pour piéger l'apprenant ?

Quelque soit la réponse, la consigne est un des éléments clés de la clarté cognitive et kinesthésique de l'exercice : elle modèle sa représentation et sa compréhension, dont dépendent les choix d'organisation et d'actions ainsi que le développement logique et affectif de la pensée.

## **CONSTRUCTIVISME / SOCIOCONSTRUCTIVISME**

## **CONSTRUCTIVISME**

Chaque fois que le propos implique de se référer aux théories de l'apprentissage, le constructivisme a tendance à être une invocation pour ne pas dire une incantation.

Certains auteurs ne voient pas dans le constructivisme un modèle, au sens d'une élaboration rigoureuse d'hypothèses vérifiées, mais plutôt un ensemble de convergences d'opinions sur le fonctionnement cognitif des apprentissages.

*« En psychologie, le constructivisme est une position théorique qui admet que le développement d'un individu est un processus permanent de construction et d'organisation des connaissances : chaque état des connaissances est représentatif d'un niveau de développement. La théorie opératoire de J. Piaget est la plus célèbre des théories constructivistes. »<sup>122</sup>*

## **SOCIOCONSTRUCTIVISME**

On pourrait ajouter également que le développement des fonctions mentales, à travers l'interdépendance du psychisme et de l'environnement ainsi que de la réalité sociale se retrouvent chez Vygotski et Bruner, donnant le socioconstructivisme.

Le socioconstructivisme est également associé au courant de pensée de l'école de Palo Alto qui envisage la réalité comme une « construction mentale », à travers une théorie systémique et interactionniste de la communication.

### **Que retenir du socioconstructivisme ?**

- le développement de la pensée ne vient, ni exclusivement du sujet (à l'opposé de l'innéisme), ni uniquement des objets (à contrario du culturalisme, du béhaviorisme) ;
- l'activité de l'apprenant est le moteur principal de l'apprentissage, par création ou modification des schèmes d'action ; trois processus concourent à la construction des structures cognitives : assimilation, accommodation, équilibration ;
- toute connaissance et compétence se construit
- c'est par les interactions entre l'apprenant et son environnement que l'apprentissage se construit, d'où l'importance du contexte, du culturel et du social ;

---

<sup>122</sup> RAYNAL F. et RIEUNIER A. : *ibid.*, p.90

- c'est aussi par intégration à des connaissances antérieures, d'où la nécessité d'une prise en compte du « déjà-là » conceptuel ;
- et en passant par le conflit sociocognitif, d'où l'intérêt des échanges et de la mutualisation.

## CONTENU

contenu nom masculin

1. Ce qui est contenu dans un contenant, un récipient. *Contenu d'un flacon, d'une assiette.*
2. Ce qui est exprimé dans un écrit, un discours ; signification.

Dans un exercice je distingue plusieurs contenus susceptibles d'être plus ou moins pilotés par l'enseignant et l'apprenant :

- un contenu conceptuel
- concept concret, dont les représentants peuvent être montrés, manipulés ;
- concept abstrait, dont les représentants sont un ensemble de particularisations et de règles qui permettent de classer un représentant de ce concept, jamais rencontré, dans sa catégorie ;
- culturel, dans le sens où un concept est forcément ancré dans une culture et renvoie à des pratiques sociales de référence ;

→ on peut appeler ce niveau le « niveau conceptuel » ;

- un contenu matériel
- qui permet de définir, avec plus ou moins de précisions, le produit final attendu, sa forme, les outils matériels susceptibles d'être utilisés ; et qui renvoie éventuellement à des objets manipulables ;

→ on peut dire que c'est en quelque sorte « l'habillage » de l'exercice correspondant à ce que l'on peut voir sous l'appellation « traits de surface » ;

- un contenu mental
- en référence à des opérations intellectuelles (opérations cognitives) repérables, susceptibles d'être mises en jeu ;



→ on peut dire que cela correspond aux « traits de structure » ;

On peut également voir différentes représentations de ce contenu :

*« Dans la description d'une activité mentale, il est important de faire apparaître la distinction entre le contenu de cet acte, c'est à dire le thème auquel il se rapporte et sa texture sensorielle. Par exemple, si je forme la représentation mentale d'un mot pour savoir comment l'orthographe, le contenu de cette action est « un mot », ce pourrait être une personne, un concept, un chiffre, une musique. L'acte lui-même est l'action de se représenter, de générer une évocation, il ne se confond pas avec le contenu puisque précisément je peux « me représenter » différents contenus. Ce contenu, je peux me le représenter suivant différentes textures sensorielles. Je peux me le représenter comme une image visuelle du signifiant linguistique, le prononcer intérieurement en formant une image auditive, m'imaginer l'acte de l'écrire en utilisant ainsi une représentation proprioceptive. On peut donc différencier le contenu « mot » de sa texture sensorielle qui module l'acte de se représenter.*

*On a donc au moins trois aspects pouvant faire l'objet d'une description mentale : son contenu, la texture suivant laquelle elle est représentée, et l'acte lui-même dans son effectuation. »*<sup>123</sup>

## CONTEXTE

contexte *nom masculin* (du latin *contexere*, tisser ensemble)

1. a. Texte à l'intérieur duquel se situe un élément linguistique (phonème, mot, phrase, etc.) et dont il tire sa signification ou sa valeur.

b. Conditions d'élocution d'un discours, oral ou écrit.

2. Circonstances, situation globale où se situe un événement. *Replacer un fait dans son contexte historique.*

Toute mise en œuvre de stratégie d'apprentissage et donc de mobilisation de notre répertoire cognitif et affectif, dépend, outre de l'intention et de toutes nos variables internes, et bien sûr de l'objet, mais aussi des contraintes, toutes les variables externes, qui s'imposent sur le moment, c'est-à-dire du contexte.

---

<sup>123</sup> VERMERSCH P. (sous la dir. de) et MAUREL M. : *ibid.* : "Pratiques de l'entretien d'explicitation" p.223

## EFFET DE CONTEXTE

D'où l'effet de contexte : la mobilisation et la mise en œuvre des opérations mentales sont largement déterminées par les conditions de fonctionnement des opérations de mémorisation et de récupération en mémoire et donc du contexte.

*« Les effets de contexte sont majeurs dans la récupération d'informations en mémoire à long terme.*

*Tulving (1976) a été le premier à attirer l'attention sur ce phénomène et a introduit la notion d'encodage spécifique :*

*Le succès de la récupération dépend de la proximité entre le contexte d'encodage et le contexte de rappel. Cela vaut surtout pour le rappel mais aussi pour la reconnaissance (Tiberghien, 1986) 124. [...]*

*Les effets de contexte semblent pouvoir s'expliquer par des mécanismes d'activation : ceux-ci pourraient être les déterminants majeurs de la sélection des informations qui sont utilisées dans une situation. Kékenbosch et Denhière (1988) ont fait une revue très complète de cette question à laquelle nous nous référerons. »<sup>125</sup>*

Les notions de réseau sémantique et d'amorçage sémantique relèvent des effets d'activation. Pour certaines situations d'inférences, ces activations sont automatiques ; alors que dans d'autres cas, elles ne sont pas activées et doivent faire l'objet d'une recherche consciente et contrôlée qui vise à recréer des contextes en mémoire de travail pour réactiver les informations stockées en mémoire à long terme, d'où l'importance de la proximité des contextes.

### contextualiser / décontextualiser / recontextualiser

On voit alors bien l'intérêt des notions de contextualisation / décontextualisation / recontextualisation, introduites dans la pédagogie pour prendre en compte l'importance du transfert. Plus les contextes proposés par l'enseignant seront éloignés de la situation d'encodage, plus le transfert sera difficile ; ce qui ne veut pas dire qu'il faut maintenir l'élève dans une situation de dépendance-assistanat du contexte.

---

<sup>124</sup> TIBERGHIE G. : " Contexte and cognition : introduction ", dans " Cahiers de psychologie cognitive ", 1986, 6,2, p.105 à 119.

<sup>125</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, p.36.

## CONTEXTUALISATION DES PRATIQUES

Les processus de contextualisation désignent l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action, dans une approche de type systémique.

J. François Marcel a développé ce concept dans le cadre de l'étude des pratiques enseignantes en défendant la nécessité d'un recours à une double lecture, une lecture du "contexte pour l'enseignant" articulée à une lecture "du contexte pour le chercheur" et invite à porter notre attention sur les informations suivantes :

*« Le "différentiel" entre prévision et réalisation, c'est-à-dire les moments durant lesquels l'enseignant ne s'appuie plus sur sa programmation, la nécessité de soumettre ce différentiel à une double lecture : une observation "du point de vue de l'observateur" et une approche "du point de vue de l'enseignant" ; les quatre dimensions des processus de contextualisation : spatiale, temporelle, sociale et épistémologique. »<sup>126</sup>*

## CONTRAINTES ou déterminants de professionnalité

### Réalité complexe du quotidien pédagogique

La première des contraintes qui s'impose à l'enseignant est la réalité complexe du quotidien pédagogique tricotée à celles de sa réalité personnelle aux prises avec les injonctions institutionnelles.

### Je et les autres

La suivante se trouve dans les caractéristiques de l'outil de travail principal de l'enseignant, à savoir lui-même, sa personne singulière et culturelle et la relation qu'il instaure avec les élèves.

---

<sup>126</sup> MARCEL Jean-François : " Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. ", 2002, dans " Revue Française de Pédagogie", n°138, p.112.

## Les habitus collectifs

Une autre serait également la prégnance de filiations à l'habitus collectif – ou plutôt des habitus collectifs – en les acceptant, en les modifiant ou en les rejetant, car l'activité d'un sujet est en rapport plus ou moins étroit avec les pratiques de son groupe, de son genre.

## Tirailé entre instruire et éduquer

Une autre encore est constituée par la prégnance du continuel tiraillement dans les différentes dimensions de sa mission, notamment entre instruction et éducation.

De nombreuses contraintes peuvent ainsi être listées :

Contraintes de la situation, contraintes de soi et des autres, contraintes des habitus institutionnels, sociaux, familiaux, du groupe d'appartenance (par exemple, la communauté "Instits" ne relève pas des mêmes habitus que celle "Prof. d'Ecole" ...d'où l'idée du Janus...à plus que deux têtes.

## CONTRADICTIONS

### Penser ensemble des choses contraires

La multiplicité des contraintes entraîne des contradictions fortes entre différentes logiques qui cohabitent dans le système éducatif.

Par exemple les logiques de l'apprentissage se trouvent parfois en contradiction avec les logiques de socialisation, avec les attentes de résultats rapides, avec les principes de l'Institution, avec le va et vient des modifications proposées par les réformes successives, avec les projets familiaux.

Paradoxes, tensions ou contradictions font partie de l'essence de la complexité. Comment est-il possible de « *penser ensemble, sans incohérence, deux idées pourtant contraires* » ? C'est le fondement même de la pensée complexe nous dit Edgar Morin<sup>127</sup> et ce à quoi doit travailler en permanence la pédagogie qui doit se nourrir des contradictions, pour les transcender dans l'acte éducatif.

---

<sup>127</sup> MORIN E. : " La méthode " – tome 1, " La nature de la nature ", 1977, Paris, le Seuil.

Dans son ouvrage, « Faire l'École, faire la classe », Philippe Meirieu consacre tout un chapitre de sa réflexion sur « les tensions pour un métier », je reproduis ci-après le « tableau synthétique, et non limitatif, des tensions fondatrices de l'activité pédagogique »<sup>128</sup>.

« Tension au sens pédagogique, utilisé comme métaphore pour décrire l'état d'un éducateur qui doit faire face à des exigences contradictoire et ne peut sans inconséquence, en abandonner aucune. « L'homme sain n'est pas celui qui a éliminé de lui-même les contradictions : c'est celui qui les utilise et les entraîne dans son travail », écrit Maurice Merleau Ponty<sup>129</sup>.

La pédagogie travaille tout particulièrement sur les contradictions consubstantielles à l'acte éducatif : « Aide-moi à faire tout seul » est un oxymore que Maria Montessori prête à tout enfant qui veut grandir et dont elle fait sa ligne de conduite pédagogique : il s'agit, simultanément « d'aider l'enfant et de lui permettre de se passer de cette aide.130 » »<sup>131</sup>

<i>Tension n°1 : Educabilité et liberté</i>	
<i>Tout élève est éducatible et l'on ne doit jamais renoncer à le faire réussir dans les apprentissages.</i>	<i>Aucun élève ne peut être éduqué s'il ne met en œuvre sa liberté d'apprendre et de grandir.</i>
<i>Tension n°2 : Transmission programmatique et respect des intérêts de l'élève</i>	
<i>L'élève n'est pas en mesure de décider de ses apprentissages et doit apprendre ce que les adultes décident pour lui.</i>	<i>L'élève ne peut apprendre et s'approprier un objet de savoir que s'il investit son intérêt dans ce qu'il apprend.</i>
<i>Tension n°3 : Formalisation encyclopédique et soumission au désir d'apprendre</i>	
<i>L'institution scolaire doit programmer les apprentissages des élèves indépendamment des projets individuels et aléatoires de ces derniers.</i>	<i>L'institution scolaire doit s'appuyer sur les projets des élèves, car c'est la seule condition pour que les apprentissages soient efficaces.</i>
<i>Tension n°4 : Rupture avec le donné et appui sur le déjà-là</i>	
<i>Le maître doit rompre avec le donné, permettre à l'enfant de s'arracher à tout ce qui l'enferme et d'accéder ainsi à de nouveaux savoirs, à de nouveaux savoir-faire et de nouveaux centres d'intérêt.</i>	<i>L'école doit former des citoyens en mettant les élèves dans des situations concrètes où ils puissent faire l'expérience de la citoyenneté.</i>
<i>Tension n°5 : Respect préalable de l'ordre scolaire et découverte progressive de la loi</i>	
<i>L'école doit respecter la dénivellation entre l'adulte-citoyen et l'élève-en-formation et imposer le respect préalable de l'ordre scolaire.</i>	<i>L'institution scolaire doit libérer l'enfant de la tutelle qu'elle exerce sur lui et lui permettre d'accéder à l'autonomie.</i>
<i>Tension n°6 : Accompagnement rigoureux et autonomisation nécessaire</i>	
<i>L'institution scolaire doit être structurée pour accompagner le développement de l'enfant à chacune des étapes nécessaires à son développement.</i>	<i>L'institution scolaire doit libérer l'enfant de la tutelle qu'elle exerce sur lui et lui permettre d'accéder à l'autonomie.</i>
<i>Tension n°7 : Apprentissage de l'interdit et engagement dans la prise de risque</i>	

<sup>128</sup> MEIRIEU Ph. : " Faire l'École, faire la classe ", 2004, Paris, ESF, p.142,143.

<sup>129</sup> MERLEAU-PONTY M. : " Signes ", 2001, Paris, Gallimard-Folio, cité par MEIRIEU Ph. ci-dessus.

<sup>130</sup> sur les thèses de Maria Montessori, voir "Maria Montessori : peut-on apprendre à être autonome ? " (sous la dir. de Ph. MEIRIEU, Mouans-Sartoux, PEMF, 2001).

<sup>131</sup> MEIRIEU Ph. : " Faire l'École, faire la classe ", 2004, Paris, ESF, p.65

<i>Le maître doit former l'élève à surseoir à ses impulsions et à sortir du fantasme de la toute puissance.</i>	<i>Le maître doit former l'élève à prendre le risque d'affronter l'inconnu et lui permettre de vivre l'apprentissage comme transgression constructive.</i>
<i>Tension n°8 : Traitement spécifique des besoins de chacun en groupes homogènes et enrichissement par la rencontre de la différence en groupes hétérogènes</i>	
<i>L'institution scolaire doit organiser des groupes spécifiques adaptés aux besoins des élèves et leur permettant d'être pris en charge à leur niveau.</i>	<i>L'institution scolaire doit mettre en place des situations de travail en groupes hétérogènes afin de favoriser l'enrichissement réciproque des élèves et leur apprendre la coopération.</i>
<i>Tension n°9 : planification préalable indispensable et improvisation obligatoire</i>	
<i>Tout enseignement doit planifier rationnellement son travail afin de se donner les garanties maximales de réussite de tous sur les objectifs qui lui sont assignés.</i>	<i>Tout enseignant doit être capable de gérer des contextes, des situations et des réactions imprévues, d'improviser et de prendre des décisions dans l'urgence.</i>
<i>Tension n°10 : Obligation de résultats et obligation de moyens</i>	
<i>L'institution scolaire a une obligation de résultats au regard des exigences sociales et politiques de la Nation.</i>	<i>L'institution scolaire ne peut avoir qu'une obligation de moyens, au risque d'être entraînée vers des pratiques contraires à ses finalités mêmes.</i>
<i>Tension n°11 : Maîtrise des savoirs à enseigner et réflexion pédagogique</i>	
<i>Nul ne peut enseigner efficacement sans une parfaite maîtrise des contenus d'enseignement et des conditions de leur transposition didactique.</i>	<i>Nul ne peut enseigner efficacement sans une rencontre avec le patrimoine pédagogique et une réflexion sur les leçons possibles à en tirer.</i>

## CONTRAT DIDACTIQUE

( voir aussi à Didactique)

Si les objets d'étude de la didactique et de la pédagogie renvoient aux systèmes formés par le maître, les élèves, le savoir, l'environnement et les relations qui les associent, le contrat didactique est selon G. Brousseau : « *l'ensemble des comportements spécifiques du maître qui sont attendus par l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus par le maître.* »

Anti-contrat, vrai contrat, contrat formalisé, non-contrat, faux contrat, contrat implicite ou explicite, contrat dissymétrique ... les substituts ne manquent pas pour rappeler que le contrat didactique assure bien le dynamisme ou la mortification de la relation didactique et pédagogique.

Si le contrat reste dissymétrique, implicite, ou encore non formalisé, dans le sens où l'élève n'a pas connaissance des finalités, ni une idée claire des actions et des critères de réussite, s'il construit ses démarches cognitives en fonction des seules attentes du maître, on peut s'interroger sur la

construction du sens des apprentissages ainsi conduits qui limitent les progrès, voire entraînent des erreurs.<sup>132</sup>

## CYCLES

(voir aussi à Unité classe)

Les « cycles » ont été introduits en France par la loi d'orientation de 1989 dans le cadre de La Nouvelle Politique pour l'École. Cependant, ces textes officiels maintiennent une sorte d'ambiguïté, voire reconnaissent la difficulté de les mettre en place réellement, puisqu'ils continuent de mentionner une référence aux degrés annuels d'enseignement : Grande section de maternelle, à cheval sur le cycle 1 et le cycle 2, cours préparatoire, cours élémentaire 1<sup>ère</sup> et 2<sup>nde</sup> année, cours moyen 1<sup>ère</sup> et 2<sup>nde</sup> année.

Elle insiste par ailleurs sur la continuité éducative, avec des objectifs de compétences de fin de cycle assimilés au niveau d'exigence du dernier degré, détaillés en termes de savoirs et de compétences, la non-pertinence du redoublement, l'assouplissement des progressions.

*« Par ailleurs, pour la première fois, les programmes définissent ce qu'on attend d'un élève aux différents rendez-vous qui lui sont proposés à la fin de chaque cycle. Que doit-il maîtriser en termes de savoirs et de savoir-faire ? Quelles compétences ? »*<sup>133</sup>

Cette mise en place effective des cycles a trouvé rapidement ses limites, surtout si on l'enferme dans l'organisation actuelle de la scolarité en années de programmes qui est par ailleurs également faussée dans cet esprit par la suite du Collège qui continue à être structuré en degrés annuels et les conceptions de l'évaluation qui continuent à faire vivre un des paradoxes du système : former et sélectionner.

Cependant, il ne faut pas nier les avancées positives qui ont déjà permis de répondre à la massification du système :

---

<sup>132</sup> IREM de Grenoble : on peut se reporter à l'expérience sur *"l'âge du capitaine"* menée par l'Institut de Recherche pour l'Enseignement des Mathématiques, 1980.

<sup>133</sup> MEN : *"Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?"*, 2002, Paris, CNDP XO éditions, p.12.

## Ce qui a pu déjà être fait grâce aux cycles...même si :

- une progression dans la mise en cohérence des programmes, *même si* la lisibilité comme l'appropriation de ces derniers demandent encore à progresser ;
- la mise en perspective de nouvelles formes d'évaluation, comme le portfolio ou dossier de progrès, *même s'il* est encore trop peu utilisé et largement contredit par les principes d'évaluation qui président à la suite de la scolarité notamment au collège ;
- une gestion collective du parcours des élèves par le biais de la mise en place des Conseils de Cycle, *même si* cela reste encore insuffisant déjà en termes de fréquence pour les élèves les plus en difficultés ;
- un début timide d'organisation du travail en équipe, *même si* les difficultés de mise en place des cycles, voire leur échec dans certains cas ont pu entraîner subrepticement un retour en arrière, car cela demande du temps et la construction d'une interdépendance professionnelle au sein de l'équipe ;
- le développement d'organisations alternatives, de dispositifs variés, bricolés aux termes de la pédagogie différenciée pour permettre à chacun de mieux s'approprier les savoirs, *même si* cela a pu entraîner des dérives en éclatement et regroupement d'élèves et si on est encore loin d'une prise en compte des progressions individuelles ;
- des évolutions pédagogiques par le passage d'une centration sur le sujet, *même si* en formation, le temps qui est consacré à l'approche clinique reste trop réduit ;
- un enseignement moins frontal, *même si* on maintient cette unité un maître / une classe et que continuent d'exister des niveaux d'enseignement ;
- des décroissements entre classes, *même si* cela ne permet pas, en dehors de solutions trouvées au cas par cas et donc trop peu répandues, une reconfiguration en effectifs convenables pour permettre une approche nettement différenciée ;
- la possibilité pour un même enseignant de suivre ses élèves sur deux, voire trois années d'un même cycle, *même si* cela reste encore trop peu mis en place car étroitement lié au fonctionnement en attribution de classe et de niveau d'enseignement et dépendant de l'engagement des enseignants ;
- l'amplification et la diversification des classes spécialisées, *même si* celles-ci restent en nombre encore insuffisant ;



- l'institutionnalisation de temps de réunion d'équipes de cycle, *même si* cette 27<sup>ème</sup> heure est loin de constituer un temps suffisant ;
- le raccourcissement possible d'une année dans le cycle pour des élèves qui sont en capacités de le faire, *même si* le redoublement dissimulé estampillé « rallongement d'un an dans le cycle » continue de persister ;
- une évolution des programmes en termes de compétences de fin de cycle ; *même s'il* reste encore des progrès à faire en termes de compréhension et / ou de conception erronées : un cycle d'apprentissage n'est pas réductible à un cycle d'enseignement ; et *même si* l'idée de compétences perd du sens dans une organisation sur la base du principe de l'année scolaire ;

Ce principe actuel des cycles de la scolarité n'est cependant peut-être pas la pierre angulaire du système, en tous cas la seule sur laquelle on peut agir en prenant appui, car à lui seul il ne peut résoudre les problèmes d'organisation du travail scolaire qui demeurent, car ce qui pourra être fait se situe au-delà des *même si*...

# D

## DECIDER dans l'urgence

(se reporter également à Tâche enseignant)

### Prendre son temps

Et agir dans l'incertitude...lot quotidien de l'enseignant aux prises avec le système d'interactions complexes de la situation éducative. Comment mettre en évidence les urgences et les incertitudes de l'action pédagogique avec son lot quotidien d'irrationnel, de bricolage, de consensuel, d'improvisation, de dérapage, de crise, de routines, de manque de temps...tout autant ou parfois davantage que de compétences et de réussites.

Pourtant il serait plus que nécessaire de prendre son temps, sans utopie de pédagogie de maîtrise, malgré ce que peut évoquer le titre de l'ouvrage de Ph. Perrenoud « Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude ».

Est-ce que prendre son temps et ne rien décider dans l'urgence ne serait pas une base de la professionnalité, même si cela peut apparaître comme un "conseil" dérisoire.

*« Enseigner c'est donc souvent agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Toutefois personne ne songe à réduire le métier d'enseignant à cette double figure. D'abord parce qu'urgence et incertitude font très inégalement partie de la condition enseignante : tous les professeurs n'agissent pas constamment dans la précipitation ; cela dépend des circonstances, du caractère plus ou moins tranquille de leur classe, du nombre d'événements imprévus qui parsème une journée ordinaire, de la complexité de leur environnement ; mais cela dépend plus encore de leur ambition pour eux et pour leur classe ; on vit plus rarement dans l'urgence si on se contente d'enseigner "à l'économie, au jour le jour, de façon routinière, sans projet ambitieux, sans défis, sans se sentir obligé de faire apprendre et réussir chaque élève, sans même se sentir obligé d'essayer.*

*De la même façon, l'incertitude dépend du contexte, mais aussi du rapport de l'enseignant aux autres, au savoir, à son métier, à la vie. »<sup>134</sup>*

Prendre son temps, sauf cas de force majeure, c'est aussi laisser le temps à l'autre, à la situation.

## **DECLOISONNEMENT**

(voir aussi exercices, activités décrochées)

Quand plusieurs classes d'un cycle existent dans une école, le travail peut être organisé de manière décloisonnée.

Le décloisonnement peut concerner aussi l'organisation du service des enseignants en service partagé, de part les dominantes ou les compétences spécifiques de chacun, sans pour autant renier leur polyvalence, ainsi que le rappelle les programmes de 2002 : *« Il est prévu des dominantes que le futur maître pourra choisir et qui concerneront les arts, la langue vivante et l'éducation physique. Le principe des maîtres polyvalents est maintenu, mais ils pourront développer une compétence particulière au sein de l'école. »<sup>135</sup>*

## **DECROCHES / EXERCICE DECROCHES**

(se reporter à Exercices)

Exercices d'application ou d'entraînement, non directement lié au contexte du projet en cours, qui visent à permettre la compréhension, la manipulation l'élargissement et l'automatisation de concepts ou de procédures qui ont été ressentis par l'apprenant comme des outils nécessaires, mais lui faisant actuellement défaut : par exemple des activités de décloisonnement en vocabulaire, en

---

<sup>134</sup> PERRENOUD Ph. : " Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. savoirs et compétences dans un métier complexe. ", 1996; Paris: ESF, 2nd éd.,1999, introduction.

<sup>135</sup> MEN : " Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? ", 2002, Paris, CNDP XO éditions, p.13.

orthographe, en grammaire de texte qui visent à renforcer des compétences insuffisamment acquises ou non acquises utiles pour le projet de production d'écrit en cours.

## **DEDUIRE / DEDUCTION /**

### **RAISONNEMENT PAR DEDUCTION**

déduction *nom féminin* (latin *deductio*)

Soustraction, retranchement. Faire déduction des sommes déjà payées.

Conséquence tirée d'un raisonnement, conclusion. *Une suite de déductions.*

– Logique : Raisonnement qui conclut, à partir de prémisses, d'hypothèses, à la vérité d'une proposition en usant de règles d'inférence.

« La démarche déductive, ou aller du général au particulier, consiste à exposer ce qui doit être appris en commençant par un énoncé d'ordre général pour finir par des exercices d'application, donc par des cas particuliers. »<sup>136</sup>

Cette démarche trouve souvent sa traduction dans une méthode expositive, frontale, caractérisée par un pseudo-dialogue. Le savoir est exposé par le maître, avec ou sans explication analytique des causes et des effets, ou / et par le biais du manuel, à charge pour l'élève de se l'approprier et de l'appliquer.

Son contraire est la démarche inductive. ( Voir à *INDUIRE* )

---

<sup>136</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, p.102

## DESIR

### Désir d'apprendre désir d'enseigner<sup>137</sup>

Dans le domaine des apprentissages comme dans d'autres domaines, la dépossession des sujets du sens de ce qu'ils font, l'absence de prise sur l'organisation du métier, le métier d'enseignant comme le métier d'élève, entraîne une perte des repères et des ressorts de la motivation. On est par-là empêché de saisir ce que l'on fait comme source de construction de l'identité, comme retour enrichissant de ce que l'on fait sur ce qu'on est.

Le travail privé de tout désir n'est plus qu'une série de tâches ordinaires, ennuyeuses, dévitalisées au sens de sans lien avec la vie. On imagine aisément que cet environnement ne peut qu'avoir des effets négatifs sur la force, le contenu et les résultats du travail.

Le désir d'enseigner n'est pas forcément en symbiose avec le désir d'apprendre et encore plus rarement quand s'ajoutent les contraintes des programmes.

C'est la tension n°3 à laquelle nous convie Ph. Meirieu : « *Entre formalisation encyclopédique et soumission au désir d'apprendre, entre primat du programme et primat du projet, proposer des situations-problèmes diversifiées.* »<sup>138</sup>

### Le désir est aussi social

« *On ne saurait trop insister sur ces dimensions qui trament la conduite humaine. Vygotski les plaçaient au centre de son analyse, ce qui le situe d'ailleurs très loin des modèles sociocognitifs et interactionnistes de l'activité. Pas d'ambiguïté : selon lui il faut critiquer le mentalisme et l'intellectualisme pour lesquels « la volonté gère les passions à la manière du navigateur dont le navire subit une avarie » (1998, p.331). Il ajoute : « nos affects nous montrent clairement que nous ne faisons qu'un avec notre corps. Ce sont précisément les passions qui constituent le phénomène fondamental de la nature humaine. » (p.267). Mais pour autant, on le sait avec netteté depuis les travaux de Wallon (1949) et de Malrieu (1967) que signale Fernandez-Zoïla, la dimension sociale est consubstantielle aux émotions.»<sup>139</sup>*

---

<sup>137</sup> BAIETTO Marie-Claude : " Le désir d'enseigner ", 1<sup>ère</sup> éd. 1982, Paris, ESF, 2<sup>nd</sup> éd.

<sup>138</sup> MEIRIEU Philippe : " Faire l'école, faire la classe ", 2004, Paris, ESF, p.76, 77.

<sup>139</sup> CLOT Y. : " La fonction psychologique du travail ", ibid. p.24, 25.

# DIDACTIQUE

( Voir également à PEDAGOGIE )

didactique *adjectif* (du grec *didaskhein*, enseigner)

Qui a pour objet d'instruire ; pédagogique.

*Poésie didactique*, qui se propose l'exposé d'une doctrine philosophique ou de connaissances scientifiques ou techniques. *Terme didactique*, savant.

didactique nom féminin

Théories et méthodes de l'enseignement propres à une discipline (d'une spécialité).

## Fille de la pédagogie

On peut parler d'une didactique rationnelle renvoyant, voire se substituant à une méthodologie, à un savoir scientifique systématisé, en référence à l'enseignement d'une discipline spécifiée. On considère les didactiques des disciplines, on parle alors de didactique des mathématiques, de didactique du français etc. ... La didactique, comme sa mère, la pédagogie, bien qu'il semble que « *la filiation soit non-assumée* »<sup>140</sup>, s'enracinent dans un double système de références :

- la connaissance de l'objet enseigné, ce qui renvoie, notamment
  - o à l'épistémologie
  - o à la relation des élèves au savoir avec, entre autres, la transposition didactique, ce qui semble être plus du domaine du didactique ;
  
- la connaissance du sujet qui apprend, ce qui renvoie particulièrement
  - o à la psychologie
  - o à la prise en compte d'une relation pédagogique incarnée, ce qui semble être davantage du domaine du pédagogique.

---

<sup>140</sup> DEVELAY Michel : " Propos sur les sciences de l'éducation - Réflexions épistémologiques ", 2001, Paris, ESF, 127p. ; on lira des conditions d'émergence de la didactique, Ch. 5 p.91 à 103.

## Didactique et pédagogie :

Elle tendrait à se confondre, voire à s'opposer avec la pédagogie, l'une revendiquant ce que l'autre ne voudrait pas se faire reprocher. Pourtant, rappelons-nous que *Coménius*<sup>141</sup> n'avait pas pris la peine de les distinguer, tant on peut dire que « *pédagogie et didactique sont tricotées dans le quotidien et même se disposent à l'égard l'une de l'autre dans une boucle de récursivité.* »<sup>142</sup>

Les objets d'étude de la didactique et de la pédagogie renvoient aux systèmes formés par l'ensemble de ces éléments : le maître, les élèves, le savoir, l'environnement et les relations qui les associent dans une situation de travail.

Avec Ph. Perrenoud, je rappellerai que les didactiques nouvelles se caractérisent en général par :

*« L'accent mis sur l'élève, comme sujet actif de son apprentissage, plus que le maître dispensateur de savoirs ;*

*L'insistance sur la construction progressive des connaissances et des savoir-faire non seulement à travers une activité propre mais également à travers des interactions sociales aussi bien entre élèves qu'entre le maître et les élèves ;*

*Une volonté de décroquer les disciplines, de privilégier des compétences fonctionnelles et globales par opposition à des acquis notionnels et à des savoirs fragmentés ;*

*La volonté d'ouvrir l'école sur la vie, d'ancrer les apprentissages scolaires dans des expériences quotidiennes, le « vécu » des élèves ;*

*Le respect de la diversité des personnalités et des cultures ;*

*La valorisation de l'autonomie de l'enfant, du self-government du groupe-classe, du moins dans certaines limites ;*

*Le prix attaché à la motivation intrinsèque, au plaisir, à l'envie de découvrir et de faire par opposition au jeu de la carotte et du bâton ;*

*L'importance accordée aux aspects coopératifs du travail scolaire et du groupe-classe, par opposition aux tâches strictement individuelles et à la compétition entre élèves ;*

*L'importance donnée à l'éducation et au développement de la personne par opposition à une centration exclusive sur les savoirs ou les savoir-faire ;*

---

<sup>141</sup> COMENIUS (J.Amos Komensky, dit) : " La grande didactique ", 1952, Paris, PUF, pages photocopiées.

<sup>142</sup> DEVELAY M. : " Propos sur les sciences de l'éducation ", ibid. p.100.

*Tous les mouvements pédagogiques et tous les enseignants ne donnent pas la même importance à tous ces thèmes.*

*Mais, quels qu'en soient l'intensité et les accents, toute rupture avec les didactiques traditionnelles se traduit notamment par une redéfinition des tâches. »<sup>143</sup>*

( On pourra lire la suite de ce texte à la rubrique "TACHE")

## **DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE**

( Voir aussi à Concepts pragmatiques)

Dans le cadre d'une approche psychologique, en cohérence avec les cadres de référence piagétien et vygotkien, la didactique professionnelle cherche à articuler théorie de l'activité, dans son approche de la psychologie ergonomique (modèle de double régulation par la situation et par le sujet) et concepts issus de la didactique (savoirs de référence, schèmes, transposition didactique des situations de travail). Elle propose un modèle intégrateur pour le développement des compétences professionnelles en alternative à la cognition située (qui pose le primat de la communauté de pratique) et au tout cognitiviste (qui voit dans la cognition humaine un système de traitement de l'information).

Elle propose avec Pastré et Rogalski une approche développementale des compétences, étendant à l'adulte en situation professionnelle l'approche du développement centrée initialement sur l'enfant, avec notamment :

- Le modèle de double germination des concepts (Vygotski) offre un cadre pour le développement des compétences articulant les apports de l'expérience en situation et ceux d'une formation centrés sur les savoirs de référence,
- La prise en compte de la situation de travail avec sa dimension organisationnelle,
- Les concepts pragmatiques et la structure conceptuelle de la tâche,

---

<sup>143</sup> PERRENOUD Ph. : "Métier d'élève et sens du travail scolaire", Ch. 5 : Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire - Les tâches nouvelles (p.109 à 111), ESF, Paris, 1995, 200p.



- L'articulation des cognitions individuelle à celles de l'action collective,

## **DIFFERENCIER / DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE**

(voir également à Hétérogénéité, Apprendre)

différence nom féminin (latin differentia)

1. Ce par quoi des êtres ou des choses ne sont pas semblables ; caractère qui distingue, oppose.

Didact., litt. Fait de différer ; originalité. *Cultiver la différence.*

La pédagogie différenciée a été initiée par Louis Legrand, dans le cadre de la rénovation des collèges. Les instruments d'évaluation clés de cette pédagogie, centrée non seulement sur les produits mais surtout sur les processus d'apprentissage, sont l'évaluation formative et l'évaluation formatrice<sup>144</sup>.

### **Centration sur le diagnostique**

Par les prises d'informations, sur les données cognitives mais aussi sur le ressenti affectif, qu'elle permet, avant, pendant et après un apprentissage, l'évaluation formative peut constituer sinon un guide du moins une aide pour la régulation de l'action pédagogique.

Soit cette évaluation-régulation est centrée sur la gestion prédictive de l'apprentissage, on est alors dans le cadre d'une pédagogie de maîtrise, le système l'emporte sur l'apprenant, avec tous les dangers que cela comporte ; c'est la centration sur le diagnostique. On cherche alors à évaluer finement pour cerner les lacunes de l'élève et y remédier. Cette pratique conduit souvent à multiplier les évaluations de départ en retardant la réelle confrontation aux problèmes d'apprentissage. L'enseignant a alors tendance à rester en extériorité, en observateur. Bien souvent les regroupements d'élèves en fonction du niveau testé ont tendance à mener à l'enkystement des difficultés et au creusement des écarts initiaux.

---

<sup>144</sup> NUNZIATI Georgette : " L'évaluation formatrice " concept de G. Nunziati.

« ...on mesure les limites du modèle le plus évident de différenciation, qui se fonde sur l'espoir d'identifier les caractéristiques individuelles des élèves avec assez de précisions pour attribuer à chacun un "traitement pédagogique" sur mesure. La différenciation est donc pensée comme une micro-orientation, à cette différence qu'il ne s'agit pas de répartir les élèves entre les filières hiérarchisées, qui cristallisent et amplifient les différences, mais entre des groupes ou des dispositifs censés travailler à assurer l'égalité des niveaux d'acquisition, par la diversification des démarches et des prises en charge. Cette forme de régulation proactive [Allal L., 1988] est loin d'être absurde, mais elle se heurte à deux problèmes de taille :

la difficulté de décider d'un traitement pédagogique adéquat avant même de l'avoir amorcé ; le modèle du diagnostic préalable et du test prédictif ne fonctionne pas ;

la forte tendance à creuser les écarts dès qu'on crée une forme ou une autre de streaming, de groupes de niveaux ou simplement d'étiquetage stable en fonction des rythmes ou des aptitudes »<sup>145</sup>.

## Centration sur le sujet

Soit elle se soucie davantage d'une prise d'informations sur les difficultés individuelles de l'apprenant-sujet, les obstacles qui surgissent à l'élève aux prises avec une tâche, on est alors davantage dans le cadre d'une pédagogie différenciée interactive, interne à la situation, l'apprenant prime par rapport au système. C'est une centration sur l'interaction du sujet. L'évaluation de départ est réduite au profit d'une confrontation rapide de l'élève à une situation problème, régulée par une évaluation formatrice. Les ressources et les besoins sont pris en considération dans des groupes de suivi très temporaires. Ce qui prime, c'est la mise en projet de l'élève et le suivi individualisé vers la réussite.

« Sous l'impulsion de Meirieu [1989, 1990], grâce aux recherches sur l'évaluation formative [Allal, 1988, 1991 – Cardinet, 1986 – Allal, Cardinet et Perrenoud, 1989] et l'essor des didactiques des disciplines, une nouvelle conception se fait jour : privilégier une régulation interactive, mettre les élèves aux prises avec une situation d'apprentissage et différencier dans ce cadre, sans stabiliser les groupes de niveaux. Groupes de besoin ou groupes de projets prennent la place des ségrégations durables par rythmes ou niveaux et l'idée d'objectif-obstacle fait son chemin [Martinand, 1986] »<sup>146</sup>.

---

<sup>145</sup> PERRENOUD Ph. : " Pédagogie différenciée : des intentions à l'action ", 1997, Paris, ESF, p. 41.

<sup>146</sup> PERRENOUD Ph. : " Pédagogie différenciée : des intentions à l'action ", 1997, Paris, ESF, p. 42.

## Centration sur les parcours

La mise en place des cycles, devait permettre une progression un peu plus individualisée en fonction du temps de développement de l'enfant. C'est la centration sur les parcours. La prise en charge d'un ensemble d'élèves par une équipe d'enseignants, les décroissements de classe peuvent alors donner plus de temps et de souplesse au dispositif précédent.

Mais ainsi que le dit Philippe Perrenoud, « *ces intuitions sont encore loin de fonder des pratiques véritablement cohérentes et efficaces à grande échelle.* »

Ce n'est pas parce qu'on rencontre des limites et des problèmes, qui pourraient trouver un début de solution dans une réflexion sur l'organisation du travail scolaire, qu'on ne peut rien faire, même si le réel dans les classes ne nous donne guère à observer la mise en place d'une pédagogie différenciée.

## Que peut-on alors faire en classe ?

Le respect, la prise en compte des rythmes différents des enfants, des facteurs biologiques et environnementaux singuliers à chacun, des manières diverses d'apprendre privilégiées par chacun, passe par une réflexion sur le statut de la différence, reconnue comme un indice hautement significatif dans la réussite des apprentissages.

La différenciation pédagogique, c'est « *une éloge de la différence* »<sup>147</sup> qui passe par une adaptation de l'enseignement à l'hétérogénéité des élèves, tout en tenant compte de la réalité groupale de la classe.

« *En bref, différencier c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité et s'appuyer sur la singularité pour permettre l'accès à des outils communs, en un mot être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir.* »<sup>148</sup> .

Différencier la pédagogie, c'est penser en amont différentes activités, situations, formes d'apprentissage, c'est différencier les organisations de temps et d'espace, les interventions, les formes de groupes, les supports et les attitudes pédagogiques, pour favoriser l'accès à l'autonomie intellectuelle via par exemple les démarches d'aide méthodologiques, mais c'est la régulation en

---

<sup>147</sup> JACQUARD Albert : " Eloge de la différence ", 1981

<sup>148</sup> MEIRIEU Philippe : " L'école mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée. ", 1992, Paris, ESF.

cours d'action qui intervient de manière décisive, car il serait présomptueux de penser qu'on peut tout cadrer d'avance.

*« Différencier la pédagogie, n'est donc nullement une "révolution" dans l'Ecole, ni, a fortiori, un renoncement aux principes, voire à l'existence d'une institution qui se diluerait, alors, dans une multitude de démarches individuelles juxtaposées.*

*"Différencier la pédagogie", c'est au contraire, renforcer l'institution scolaire en réintégrant en son sein ce qu'elle n'aurait jamais dû abandonner à la sphère privée, familiale ou commerciale : le suivi individualisé des élèves.*

*"Différencier la pédagogie", c'est donner à chacun les moyens de s'approprier les savoirs en respectant ses besoins spécifiques et en l'accompagnant au mieux dans sa démarche d'apprentissage.*

*Reste que, s'ils souhaitent répondre scrupuleusement à cette exigence, les enseignants risquent bien d'être pris de vertige : comment traiter une diversité qui concerne autant de dimensions différentes, qui recoupent les domaines cognitifs, affectifs, sociaux et qui aboutit irrémédiablement à reconnaître le caractère idiosyncrasique, c'est-à-dire radicalement singulier, de chaque élève en train d'apprendre ? le préceptorat ne saurait être lui-même une solution [...]*

*Il faut donc trouver une façon de réduire et traiter la diversité de manière acceptable : sans faire voler la classe en éclats ni renvoyer le suivi individualisé à l'aléatoire des bonnes volontés individuelles et à la richesse de l'environnement de chacun. C'est précisément ce à quoi peuvent correspondre des "regroupements temporaires sur des besoins spécifiques". Ces regroupements, organisés à partir d'un diagnostic dont le caractère est toujours assez largement hypothétique, sont fondés sur un type d'homogénéité qu'on réussit à identifier et qu'on a les moyens de traiter... »<sup>149</sup>*

## **DIFFICULTES D'APPRENDRE**

*« Cet échec sévère est marqué par deux points qui ne vous surprendront sans doute pas :*

*Le premier c'est une adaptation difficile au cadre scolaire, à ses règles, à ses lois, à ses rythmes, et à ceux qui les représentent. Ce qui se traduit souvent par des troubles des oppositions, des problèmes relationnels.*

*Le deuxième point qui peut paraître moins banal pour des enfants intelligents, c'est qu'ils rencontrent des difficultés sérieuses, même pour acquérir les bases de la scolarité primaire.*

---

<sup>149</sup> MEIRIEU Ph. : " Faire l'école, faire la classe. "», 2004, Paris, ESF, p.110, 111.

*Malgré toutes ces années passées dans la fréquentation de ces enfants, de ces adolescents et de leurs familles je me pose à peu près les deux mêmes questions depuis mes débuts. [...]*

*Comment se fait-il que des enfants intelligents, qui montrent par ailleurs d'évidentes qualités d'adaptation, de compréhension du monde qui les entoure n'arrivent pas à transférer ces capacités dans le cadre de la classe ? »<sup>150</sup>*

Serge Boimare s'est rendu compte que le manque de contraintes et de cadres est vécu comme un vide, un abandon et confronte d'autant plus les enfants à leurs angoisses.

D'autre part, les forces qui sous-tendent l'apprentissage : le désir de grandir, de savoir, de s'identifier à l'adulte sont parfois dépassées chez ces enfants par des pulsions les conduisant à détruire, à souffrir et à refuser de se soumettre.

Alors, que peut-on, que doit-on faire en tant que pédagogue, face à ces enfants ?

Se pose ainsi la question du rôle de l'enseignant et de l'orientation de ses objectifs pédagogiques. Mais sa certitude est que l'aide aux enfants en difficulté d'apprentissage doit se situer à la fois dans le domaine pédagogique et psychologique.

S. Boimare pose alors un diagnostic sur la difficulté à apprendre. Son expérience lui permet de déceler...

## **Les signes révélateurs de la difficulté à apprendre**

*« Il y a longtemps que je n'ai plus besoin de procéder à des tests compliqués, pour observer que ceux qui n'arrivent pas à accéder aux bases de la scolarité élémentaire connaissent toujours ou presque des failles :*

- 1. au niveau du comportement,*
- 2. au niveau des repères identitaires,*
- 3. au niveau de l'utilisation de la pensée et,*

---

<sup>150</sup> BOIMARE Serge : " Du rôle de la médiation culturelle face à la difficulté d'apprentissage. " dans " La Nouvelle revue de l'AIS " N°11, 3<sup>ème</sup> trim. 2000, p.79 à 89.

4. *au niveau de la capacité à produire des représentations mentales exploitables pour un travail intellectuel.* »<sup>151</sup>

## Un comportement mal adapté à la situation d'apprentissage

→ Au niveau du comportement moteur (agitation, difficulté à se concentrer, replis sur soi...)

→ Une difficulté à supporter la remise en cause et la frustration.

Or apprendre c'est rencontrer des limites, des règles, abandonner ses certitudes pour émettre des hypothèses, tâtonner, chercher, faire des erreurs. Alors que chez ces enfants, ces incertitudes provoquent malaise et rejet et entraînent une dévalorisation, voir une démission brutale.

→ Un comportement mal adapté dans l'utilisation de la curiosité, du désir de savoir qui exige une réponse immédiate sans laisser place au doute et au temps de construction.

→ Une difficulté à établir une relation de qualité (exclusivité, agressivité, provocation)

D'où l'importance de la disponibilité psychique de l'adulte pour personnaliser les types d'aides.

## Une défaillance au niveau des repères identitaires

La carence dans la maîtrise du vocabulaire de base de la langue écrite et des bases culturelles ne permet pas de servir d'étayage à l'apprentissage. Ce qui empêche l'enfant de faire des liens et de prendre appui sur des connaissances de bases.

Une défaillance au niveau de l'utilisation de la pensée

C'est la fuite devant toute activité intellectuelle qui nécessite une réflexion ou un retour à soi. Serge Boimare parlera ensuite de la peur d'apprendre.

---

<sup>151</sup> BOIMARE S. : *ibid.*, " Du rôle de la médiation culturelle face à la difficulté d'apprentissage. "

## Une défaillance dans la fiabilité des représentations personnelles

...pour amorcer le passage vers la pensée. Le retour à leurs propres références ne peuvent servir de point d'appui à la pensée mais au contraire déstabiliserait le raisonnement. Ce qui explique le développement de stratégies anti-pensées pour ne plus être confronté à cette situation sans issue.

L'apprentissage passe donc par la prise en compte de son monde intérieur, de ses images et représentations personnelles.

Or certains enfants le redoutent car ils se confrontent au désordre ou au vide, d'où la nécessité de restaurer cette capacité à élaborer une réflexion.

S. Boimare nous propose un élargissement du champ des médiations possibles, l'adulte devant prendre en compte les représentations mentales et les sentiments qui parasitent la situation d'apprentissage afin, ensuite, de les atténuer par la mise à distance culturelle.

Il utilise comme point d'appui, des médiations symboliques issues du domaine culturel ou scientifique pour canaliser et aller vers les situations d'apprentissages. Ce cheminement proposé prend ancrage plus précisément sur un travail de figuration à travers les mythes, puis passe par la symbolisation pour accéder à l'organisation de la pensée.

## **DISCOURS**

pédagogique, discours sur la pratique (*voir aussi à Idéal*)

Beau discours, grands discours, discours officiels..., dire et faire...

Quelle distance y a-t-il entre ce qui est livré, dans le discours en dehors de l'éventuel poids des contraintes de la mise en forme narrative d'une pratique et la réalité de la situation à laquelle le discours renvoie, à travers le point de vue de la personne sur la réalité de référence ?

« Constaté une différence ou une contradiction entre les discours et les pratiques, c'est pointer en définitive l'existence d'une double réalité non consciente chez les acteurs : les discours qu'ils tiennent renvoient à d'autres pratiques (identitaires) que les pratiques de métier (manières de faire professionnelles) qu'ils prennent pour objet ;... »<sup>152</sup>

Cela nous interpelle au moins déjà sur plusieurs problèmes :

- le premier est méthodologique et concerne les attendus d'un entretien ;
- le second est la mise en visibilité des pratiques et la formation ;
- le troisième concerne la conduite des apprentissages auprès des élèves entre implicite et explicite, car, il va sans dire, l'enseignant est producteur de discours à destination des élèves ;

Le suivant nous questionne sur les conseils, voire les prescriptions des modèles rationalistes qui espère régler les problèmes de l'Ecole en proposant des modèles de plus en plus sophistiqués d'action pédagogique, pensé au sein de la noosphère des cadres hiérarchiques, des chercheurs, des didacticiens, des penseurs, des formateurs, des spécialistes en ingénierie éducative, des éditeurs...etc. qui pensent l'enseignement sans être confrontés directement et quotidiennement avec la classe.

## **L'entretien sur la pratique :**

La version de la réalité dépend en partie de la manière dont on conduit l'entretien, car il n'y a pas de continuité naturelle entre "ce qui est fait" et "ce qui se dit de ce qui est fait".

Il peut être utile de connaître le vocabulaire ambiant de référence pour veiller à rester sur des descripteurs de la pratique et non pas le simple jeu des catégories idéologiques dominantes du moment. A titre d'exemple, on perçoit assez rapidement un jeune enseignant en formation qui tiendra un discours sur la pratique en termes de leitmotiv pédagogique "différenciée", "remédiation", "métacognition", "objectifs"...etc. sans pour autant être au clair avec des pratiques réelles correspondantes. De la même façon il est essentiel de ne pas tomber dans une

---

<sup>152</sup> LAHIRE Bernard : " Logiques pratiques. Le "Faire" et le "Dire sur le Faire". ", 1998, " Recherche et Formation " n°127, p.26.



logique discursive formelle sur les valeurs, les représentations, les opinions pour rester dans le domaine de l'énonciation des moments de la situation.

## **La mise en visibilité des pratiques et la formation :**

Les acteurs ne savent pas forcément dire clairement ce qu'ils font même s'ils savent bien le faire et théoriser ainsi leur pratique, soit par manque de vocabulaire, soit parce qu'ils ne se sentent pas en autorité de le faire. Ils sont parfois relégués ainsi à une place de profane, alors qu'ils possèdent un "savoir-faire", par les experts, les théoriciens, voire les chercheurs. Cela pose le problème de la mise en visibilité des pratiques au cours de la formation.

## **La conduite des apprentissages :**

Discours du maître, discours ou mutisme de l'élève. « Explique-moi comment ? Je ne comprends pas ce qu'il faut faire. ».

Comment être explicite dans son discours d'enseignant, ses consignes et ne pas s'inscrire dans cette dissociation souvent présente d'une pratique langagière trop abstraite, implicite, voire étrangère à l'enfant ? Fort de ce constat, peut-être est-il alors utile de redonner la parole à celui qui apprend en cherchant à le rencontrer, au-delà d'une compréhension intellectuelle qui assure une intelligibilité des contenus. Une autre possibilité est d'apprendre et d'habituer l'élève à se situer et à s'instituer dans l'activité langagière, ainsi que le préconise Elisabeth Bautier :

*« par le biais du langage et de l'activité langagière, il constitue son expérience personnelle en objet de réflexion, l'écriture étant alors ce qui "désimbrique" le sujet de cette expérience. Cette désimbrication est demandée dans l'activité scolaire mais elle est rarement pensée comme objet d'apprentissage et processus d'acculturation. »*<sup>153</sup>

---

<sup>153</sup> BAUTIER Elisabeth : " Je ou Moi, apprentissage ou expression ? ", " Cahiers pédagogiques " n° 363, avril 1998, p.13.

## DITS et NON DITS

...Ou la face cachée du métier d'enseignant<sup>154</sup>.

### Conséquences d'une faiblesse dans l'organisation du travail

Ce chapitre du livre de Philippe Perrenoud met en exergue ce que chacun sait mais préfère taire pour accréditer la thèse de l'enseignement comme pratique rationnelle basée sur la maîtrise de savoirs savants. La rationalité voudrait qu'on puisse mettre en perspective tous les éléments de la complexité éducative, or dans le quotidien réel de l'enseignant, tout n'est pas perceptible, tout n'est pas rationnel, tout n'est pas pensé, anticipé, tout n'est pas avouable fût-ce à nous-mêmes et encore moins à nos collègues.

Il en est listé dix : *« la peur, la séduction niée, le pouvoir honteux et la violence symbolique, la toute puissance de l'évaluation, le dilemme de l'ordre, la part du bricolage et de l'improvisation, la solitude ambiguë, l'ennui et la routine quand ce n'est pas le désespoir, l'inavouable décalage entre les normes des spécialistes et la faisabilité dans les classe, l'injustice et le cynisme dans une liberté sans la responsabilité »* qui sont autant de réalités avec lesquelles flirte constamment le métier d'enseignant qui font ce que Ph. Perrenoud appelle *« la comédie de la maîtrise et de la rationalité. »*

Mais par qui est imposée cette utopie ou cette comédie ? Sur quel substrat d'organisation ou de non-organisation du travail est-elle possible ?

Arrêtons de penser que cette comédie serait le fruit d'une volonté intrinsèque des acteurs du système, même si il y a forcément, comme dans tout groupe constitué une fraction d'individus indéfendables, et demandons-nous si ce n'est pas une conséquence de l'organisation du système lui-même qui en est toujours à l'ère du Taylorisme et qui entraînent les acteurs vers une position de défense car, ainsi que le rappelle Yves Clot :

*« l'intériorisation psychique des conflits de critères associés à des objectifs trop souvent irréalisables conduit à des dissociations nouvelles. [...] Il ne faut pas écarter trop vite l'hypothèse selon laquelle leur activité se trouve amputée par des organisations débordées qui ne savent plus répondre ni aux questions venues du réel, ni aux exigences sociales du travail des professionnels qu'elles emploient (Papegnies, 1998). L'impuissance*

---

<sup>154</sup> PERRENOUD Ph. : " Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant. " , 1995, dans " revue Recherche et formation" N°20, p. 107 à 124 ; repris dans " Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. savoirs et compétences dans un métier complexe. ", 1996, Paris, 2nd éd. : ESF, 1999, chapitre 3.

*ressentie, les fatigues chroniques, les décompensations psychiques et le ressentiment suivent alors la perte de toute illusion et le vacillement des idéaux institutionnels à l'œuvre auparavant. »<sup>155</sup>*

---

<sup>155</sup> CLOT Yves : "La fonction psychologique du travail.", 1999, Paris, PUF, 3<sup>ème</sup> édition 2002, p.7 et 8.

# E

## ECHEC

Echec scolaire, échec de l'individu apprenant ou échec du système ?

Echec de l'individu ou échec de l'évaluation ?

L'échec n'existe que par rapport à une limite, un but à atteindre ou en fonction d'une norme d'évaluation qu'on s'impose ou qui est imposée dans le cadre d'une sélection.

Peut-on parler de l'échec scolaire en se centrant uniquement sur les individus et sans questionner le système lui-même et au-delà la société elle-même ?

Peut-on évoquer l'échec scolaire sans mettre en lumière la caractéristique d'une des principales tensions de notre système pris entre volonté affichée de formation et besoin sous-jacent de sélection ? Par quoi l'échec est-il déterminé, mesuré, si ce n'est en fonction du nombre de réussites aux examens ou de sortie du système sans qualification ou sans réel bagage intellectuel et manuel ? Mais est-ce là le seul critère ? Qu'en est-il des redoublements, des taux d'absentéisme, des abandons, des bifurcations d'orientation en désespoir de cause, Comment parler d'échec sans parler de la course aux diplômes par ailleurs très vite devenus obsolètes en regard de l'évolution rapide des qualifications ?

Peut-on évoquer l'échec scolaire sans prendre en compte l'accroissement du nombre de personnes en marge, même s'il reste réduit en proportion de la masse, ces personnes qui restent au bord du chemin des apprentissages et de la culture et qui sont dans notre société actuelle stigmatisés, exclus voire pointés du doigt car suspectés d'être sans valeur humaine ?

Dans notre société de comptables, fait-on les bons comptes : plutôt que de mesurer le taux de réussite et par-là même celui de l'échec, mesurons-nous ce que coûte réellement cet échec scolaire à notre société : en débordement, en inadaptation, en assistanat, en programme de réinsertion de prévention, voire même en croissance si on pense que l'échec scolaire délimite une pauvreté qui limite l'accès à l'emploi et donc à la consommation.

Mais en dehors de ces coûts induits qui resteraient quantifiables si on le voulait, il en est encore d'autres qui le sont plus difficilement et pourtant encore moins avouables : l'Ecole fabrique de l'échec scolaire et donc de la honte, de la mésestime, de la perte de confiance, autant de ferments pour l'exclusion et l'exacerbation.

Est-ce qu'il ne serait pas temps de choisir entre l'Ecole et la guerre civile <sup>156</sup>, pour reprendre le titre d'un livre connu ?

## **EDUCABILITE / COGNITIVE**

### **EDUCABILITE**

Postulat d'éducabilité : tout homme est naturellement éduicable, capable d'apprentissage. Cela devrait être un des principes éthiques de base de tout enseignant et devrait en outre résonner à nos oreilles chaque fois que nous sommes tentés de nous laisser aller à des jugements malheureux du type : « jamais il ne sera capable d'aller plus loin ... »

### **EDUCABILITE COGNITIVE <sup>157</sup>**

L'éducabilité cognitive repose sur les principes de l'éducation cognitive <sup>158</sup> pour laquelle il y a des règles générales de pensée, des procédures intellectuelles d'acquisition et d'utilisation des connaissances qui permettent d'améliorer le fonctionnement intellectuel de l'apprenant. Il ne s'agit donc pas tant d'apprendre, mais « d'apprendre à apprendre ».

On a vu depuis de nombreuses années différents modèles ou méthodes visant à éduquer les structures de la connaissance, ayant pour objectif de développer les fonctions intellectuelles. Pour n'en citer que quelques-uns : les A.R.L. (P. Higelé) ; le P.E.I. (R. Feuerstein) ; le Tanagra (G.

---

<sup>156</sup> MEIRIEU Philippe : " L'école ou la guerre civile. " (en collaboration avec M. Guiraud), 1997, Paris, Plon.

<sup>157</sup> On trouvera un état de la question dans : " L'intelligence ça s'apprend ? ", dans " Cahiers pédagogiques ", n°381, février 2000

<sup>158</sup> LOARER Even : " L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser ", on lira avec intérêt sa note de synthèse dans " Revue Française de pédagogie ", n°122, 1998.

Chazot et E. Perry) ; la gestion mentale (A. de La Garanderie) ; le P.A.D.E.C.A. (Jean Berbaum) ; l'apprentissage de l'abstraction (B. M. Barth) ...etc.

## Point faible et intérêt

Le point faible de ces méthodes, outre le fait d'avoir choisi une position qui privilégie la seule entrée cognitive (alors que l'on sait que les savoirs se construisent sous une forme très contextualisée), c'est d'avoir également choisi des situations d'apprentissage dépouillées des contenus, dans l'optique de permettre à l'apprenant de se forger des outils de pensée généraux et transférables. Or on sait que les capacités sont d'abord spécifiques et locales avant de devenir transversales.

Sans les rejeter en bloc, il me semble plus constructif d'en tenir compte sachant :

- qu'on ne peut pas développer des structures de pensée indépendamment de la motivation et coupées des contenus, ce qui renforce la nécessité du sens
- que leur mise en œuvre a permis de mettre l'accent sur l'importance du rôle des facteurs cognitifs, ce qui renforce la nécessité de l'analyse des exercices et de l'aide au pilotage des opérations mentales
- que leur « outillage » peut constituer un levier au changement des pratiques éducatives dans la prise en compte de l'hétérogénéité.

D'où l'intérêt d'essayer de profiler ce qu'Even Loarer appelle les méthodes d'éducation cognitive de seconde génération :

*« On ne voit pas comment, si elles existent un jour, elles pourraient ne pas être basées, comme les méthodes actuelles, sur l'activité du sujet, la médiation sociale et les apprentissages métacognitifs. Mais il faudra aussi qu'elles soient contextualisées (mieux reliées aux connaissances, aux domaines de compétences, aux disciplines, aux situations), holistiques (prenant en compte la totalité de la personne en visant simultanément une remédiation cognitive et conative) et différenciées (adaptées aux particularités et spécificités du public, tant du point de vue de son niveau que de ses préférences et de ses besoins). »<sup>159</sup>*

---

<sup>159</sup> LOARER Even : ibid. p.157

## EFFICACITE

Efficacité de l'éducation, efficacité de l'enseignant, effet maître, effet école, efficacité de l'enseignement, analyses de pratique, conditions et organisation du travail efficaces, efficacité ou défaillance d'une pratique, savoirs efficaces savoir minimum, socle commun... sont autant de questions qui se posent du côté des pédagogues qui cherchent à améliorer leur pratique comme du côté des bailleurs de fonds qui souhaitent, sinon des retours sur investissements, du moins de quoi justifier leur politique.

Certes l'École a obtenu des résultats remarquables en une génération, mais les performances des élèves français dans les enquêtes<sup>160</sup> internationales<sup>161</sup> sont justes dans la moyenne. D'autre part, l'école est aujourd'hui concurrencée en tant que lieu de transmission des savoirs et d'acquisition des compétences.

### De plus en plus difficile

*Jacky Beillerot*, dans son dernier ouvrage<sup>162</sup> nous indique que l'éducation, prise entre mythe et consensus n'a guère évolué sur le fond, même si « *les systèmes d'école et de formation sont entrés dans une période de changement permanent, d'ajustement, de réformes successives ; les innovations et les inventions pédagogiques se multiplient...* » (p.20)

« *Nous nous plaignons des efforts déployés, des coûts consentis et des résultats insuffisants. Soit ! Mais l'avenir sera plus difficile encore, et les plaintes alors pourraient devenir des gémissements.* » (p.45).

Après avoir passé en revue quelques-unes des évolutions des contextes de la politique, de l'économie et du travail, de l'explosion éducative, de la panne de l'école ascenseur social, des phénomènes sociaux (émancipation des femmes, famille et vie groupale, le virtuel et l'immatériel, la modification du rapport au temps et à l'espace), la question du sens se pose et

« *le diagnostic de la recherche et de la quête de sens fait courir le risque d'une croyance à l'orthopédie du sens ; croit-on trouver une éducation ou une pédagogie de remédiation du sens ?* » (p.80).

---

<sup>160</sup> enquête PISA (Program for International Student Assessment) : rapport international Apprendre aujourd'hui réussir demain. Premiers résultats de PISA, Déc. 2003, Paris, OCDE. L'enquête PISA 2003 était principalement axée sur les maths, mais elle s'est aussi centrée sur les capacités à résoudre des problèmes, sur les performances en sciences et en lecture ainsi que sur l'engagement à l'égard de l'apprentissage à l'école.

<sup>161</sup> Etude TIMSS, the Third International Maths and Sciences Study, conduite par l'Association Internationale pour l'Evaluation du niveau de l'Education (IEA), La Recherche, n° 298, p.12.

<sup>162</sup> BEILLEROT Jacky : " L'éducation en débats : la fin des certitudes. ", 1998, Paris, L'Harmattan.

## L'éducation risque d'être de plus en plus difficile

*« L'éducation sera de plus en plus difficile si l'on garde nos catégories mentales et nos façons de faire, en particulier si les sociétés ne peuvent pas, d'une manière volontaire et réaliste, se saisir de quelques-uns de leurs problèmes majeurs, et si elles poursuivent la pente actuelle qui est de faire appel d'une manière plus formelle que réelle à l'éducation. » (p.147)*

## L'éducation est déjà difficile aujourd'hui

Il est plus que nécessaire d'interroger la réalité, sans pour autant être présomptueux et croire qu'on pourrait trouver, d'une part des réponses valables pour toute situation et d'autre part de penser qu'il serait possible de lister les facteurs, les outils, les démarches dont on peut garantir qu'ils augmentent l'efficacité de l'enseignant ou de l'enseignement...quelle illusion scientifique !

Mais à cette illusion scientifique on ne peut pas répondre par l'immobilisme. Il n'est pas inutile de travailler à une meilleure lecture des pratiques qui pourrait viser, avec toutes les limites de l'intelligibilité des acteurs et des actions, à la recherche des organisateurs efficaces de cette pratique-là dans ce contexte là.

## **ELEVE / ENFANT**

« Elève six heures par jour et enfant le reste du temps ! » Entendons-nous dire souvent par les maîtres...

Mais à l'image du maître qui est constitué à la fois du « je personnel » et du « je professionnel », l'apprenant est à la fois « enfant et élève », « adolescent et collégien », « jeune et étudiant »...cette réalité n'est pas contournable.

Plutôt que de discuter sur la primauté de l'un ou de l'autre, ou encore sur la responsabilité des effets de l'un sur l'autre, car ils sont réciproques, il serait utile de s'interroger sur ce qui ne va pas forcément de soi, à savoir le passage d'une condition à l'autre, permettant ainsi de favoriser une construction partagée du sens et des règles qui président aux apprentissages scolaires...



*Comment l'enfant devient élève<sup>163</sup> et comment peut-il construire du sens dans le travail scolaire<sup>164</sup> ?...*

## **ENACTION**

C'est la capacité qu'a notre cerveau à faire émerger du sens, à avoir une attitude propositionnelle, à partir d'un ensemble complexe d'informations.

C'est un concept central du connexionnisme, théorie cognitive se différenciant du cognitivisme, car basée sur un modèle de réseaux de neurones formels tel l'organisation des cellules dans notre cerveau. Le traitement des données est réalisé par un ensemble de micro-unités qui travaillent en parallèle et simultanément, alors que dans le cognitivisme ce traitement est « computationniste », similaire à un programme d'ordinateur.

Ce concept d'opération mentale devrait nous permettre de faire vivre dans nos classes des activités centrées sur des tâches de l'esprit tout autant que des tâches matérielles. (activités de brainstorming, situation du débat réglé, travailler sur le comment et sur l'élaboration d'hypothèses...)

## **ENCODAGE**

(voir aussi à Catégorisation et Mémoire)

Il semblerait que l'encodage du stimulus ou des connaissances soit une des activités mentales intervenant dans le traitement de l'information, faisant appel à d'autres opérations (opérations élémentaires) de traitement symbolique portant sur le stockage et la recherche en mémoire de travail ou bien en mémoire à long terme, qui consistent en l'identification catégorielle des éléments pertinents.

On peut considérer, d'une part qu'il puisse y avoir différentes sortes d'encodage ;

- encodage de concepts en catégories hiérarchisées,
- encodage des actions et des fonctionnalités,
- encodage de connaissances concernant des contextes typés et familiers.

---

<sup>163</sup> AMIGUES R. et ZERBATO-POUDOU M. Thérèse : "Comment l'enfant devient élève ? Les apprentissages à l'école maternelle.", 2000, Paris, Retz.

<sup>164</sup> PERRENOUD Philippe : "Métier d'élève et sens du travail scolaire . ", 1994, Paris, ESF.

D'autre part que cet encodage puisse s'effectuer soit en mémoire de travail, soit en mémoire à long terme.

Un "bon" système de représentation des connaissances ne doit pas seulement modéliser la manière d'encoder ces connaissances mais aussi la façon de les utiliser. Cela peut avoir des implications en termes de travail de la mémoire à l'école dans lequel on se soucie du "où" et du "comment" stocker et retrouver une connaissance. (importance de la particularisation, de la contextualisation et des référents).

## **ENCODAGE - CONTRAINTES D'ENCODAGE**

Les expériences, citées par J. F. Richard, démontrent que des contraintes d'encodage dépendent la qualité des processus automatiques ou contrôlés de récupération en mémoire. Ces contraintes d'encodage sont étroitement liées au contexte dont l'ergonomie de l'exercice fait partie.

*« Les principales contraintes de la mise en œuvre des opérations cognitives nous paraissent résider dans le fait que les informations qu'elles impliquent sont récupérées en mémoire de travail ou en mémoire à long terme.*

*Nous verrons que ce point est extrêmement important pour ce qui concerne les conditions de production des inférences. Certains pas d'une inférence peuvent correspondre à des savoirs en mémoire qui sont activés et récupérés sans qu'ils soient l'objet d'une recherche consciente. Ces inférences sont plus facilement élaborées car certains pas sont construits par un processus automatique.*

*Pour d'autres inférences, en revanche, les connaissances en mémoire qui sont pertinentes pour les construire ne sont pas activées de sorte que ces connaissances doivent faire l'objet d'une recherche qui est un processus contrôlé, dont la mise en œuvre dépend de la production d'un objectif spécifique et, par-là même, sollicite la mémoire de travail : la mise en œuvre de ces connaissances dépend donc de la représentation que le sujet se fait de la situation. Elle n'intervient que si le sujet se donne pour objectif de les rechercher et si cet objectif fait partie de la représentation qu'il a de la situation. »<sup>165</sup>*

On comprend ainsi le rôle important que peuvent jouer toutes les composantes d'un exercice, d'une tâche, d'une situation, qui facilitent la représentation de ces derniers et cette conscientisation dans la mise en œuvre des opérations mentales.

---

<sup>165</sup> RICHARD J. F. : *ibid*, " Les activités mentales ", p.49

## EPISTEMOLOGIE

### L'élève épistémologue

On pourra se reporter à la revue Aster<sup>166</sup> qui propose un ensemble d'articles intéressants sur les notions de penser sur sa pensée et de construction de connaissances méta- sur les connaissances scientifiques et sur les démarches des élèves par les élèves eux-mêmes. En repérant un certain nombre de possibles et de limites dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des sciences, on pourra mesurer l'intérêt d'une telle posture au-delà de l'éducation scientifique.

### Epistémologie de l'action

Connaissance dans l'action, pratique réflexive, ou conscience de soi, ou bien métacognition, ou encore épistémologie de l'action...quels que soit le vocabulaire et les finesses qu'il évoque avec leurs auteurs, le point commun est bien la capacité de réflexivité de l'acteur-sujet, cette capacité de base, condition de la régulation de ses actions, de son agir, de ses fonctionnements mentaux.

Cette épistémologie de l'action a été instrumentée, modélisée selon des courants de pensée différents et de manières diverses.

Pour faire un rapide tour de ces différentes façons, elles peuvent être catégorisées sur deux plans, celles qui relèvent d'une compréhension directe et celles qui passent par un objet indirect caractérisé par la reprise de leur activité. Toutes s'intéressant à des degrés divers, à la conscience et à la pensée, au comportement et aux objets qui permettent l'intériorisation ou l'extériorisation de cette activité.

Pêle-mêle : la pratique réflexive d'après D.A. Schön (auto-observation et auto-analyse), l'échange sur les représentations et les pratiques (groupes d'analyse Balint, Gease, SCAPE), l'observation mutuelle entre pairs (Ph. Perrenoud), la métacommunication avec les élèves, l'écriture clinique avec M. Cifali, Michael Huberman (autobiographie, journal de vie avec P. Dominice, incidents critiques,

---

<sup>166</sup> VERIN A., BELL N., DROUIN A.M., GENZLING J.C., SZTERENBARG M., FILLON P., ROBERT A ET DURNERIN C., VESLIN J., PETERFALVI B. " L'élève épistémologue", dans "Revue ASTER n°12", 1991, Paris, INRP.

recherche collaborative sur le matériau de l'écriture avec MC. Baïetto, A. Barthélémy et L. Gadeau, la monographie avec R Goigoux, la vidéoformation avec Gérard Mottet et Nadine Faingold, la vidéoscopie, l'entretien d'explicitation d'après les travaux de Vermersch, l'histoire de vie en suivant les recherches de Régine Sirota, la simulation et les jeux de rôles, l'expérimentation et l'expérience, l'autoconfrontation avec Yves Clot, l'instruction au sosie avec Y. Clot et D. Faïta, les études cliniques de cas.

## ERREUR

erreur nom féminin (latin error)

1. Action de se tromper ; faute commise en se trompant ; méprise. *Rectifier une erreur. Erreur de calcul.*

L'erreur est une réponse non conforme à ce qui est attendu et donné comme vrai.

### Un outil pour enseigner

Je ne peux qu'être d'accord avec J. P. Astolfi<sup>167</sup> qui propose dans son ouvrage, d'en faire *un outil pour enseigner*, je dirai moi, un point clé au service de l'apprentissage, dans lequel l'erreur est prise comme « *un indicateur de processus* » (Astolfi, p.23).

...Ce qui implique une posture d'identification, voire de catégorisation et de remédiation de l'erreur avec l'apprenant, la métacognition étant un instrument de travail sur l'erreur autant que sur le sujet lui-même.

J.P Astolfi nous fournit une sorte de référent à partir duquel on peut s'interroger sur une erreur d'élève. Il nous propose en fin d'exposé un tableau récapitulatif des types de diagnostics concernant les erreurs décrites, avec la nature des activités et les médiations et remédiations possibles pour y faire face.

C'est ce tableau (p.96/97) que je vais reprendre ci-après, en l'agrémentant de précisions.

Huit types d'erreur, cela peut paraître limitatif, mais Astolfi nous précise qu'il s'est arrêté sur « *les erreurs susceptibles de faire l'objet d'un traitement didactique, parce qu'elles jouent sur des variables à partir desquelles les enseignants peuvent faire levier dans leur classe* » (p.100).

---

<sup>167</sup> ASTOLFI Jean-Pierre : " L'erreur un outil pour enseigner ", 1<sup>ère</sup> éd.1997, Paris, 3<sup>ème</sup> éd. 1999, ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

C'est pourquoi il n'a pas pris en compte les motifs psychologisants de l'ordre des affects ou de la motivation, arguant que « *la posture pédagogique classique envisage d'abord les erreurs des élèves à partir des motifs psychologisants ...mais il s'agit là d'une médiocre psychologie du sens commun qui laisse bien démuni* ». (p.100).

On peut ne pas être tout à fait d'accord !

## Aux risques d'une typologie

Je voudrai également soulever le « risque » d'incompréhension de cette typologie des erreurs, dans le sens où un lecteur enseignant en ferait une typologie d'erreurs prévisibles, transformant du coup cet instrument réflexif en un outil prédictif dans une analyse à priori décontextualisée.

Egalement, mon attention se porte sur le fait que la réalité est bien plus complexe, et que rechercher une cause unique à l'erreur n'est peut-être pas la meilleure investigation. Une erreur peut être la conséquence d'un réseau de causes ou de circonstances dont beaucoup sont antérieures et non perceptibles. Ce qui n'enlève rien à cette analyse mais renforce mon intérêt pour les pauses métacognitives dans une clinique de la relation pédagogique autant que dans une clinique de l'activité.

Nature du diagnostic	Médiations et remédiations
Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des <b>consignes</b> . <ul style="list-style-type: none"> <li>- difficultés de compréhension des élèves</li> <li>- difficultés de lecture des énoncés</li> <li>- direction insolite du questionnement (les questions sont plus claires pour celui qui les pose en en connaissant la réponse)</li> <li>- difficulté du vocabulaire « analyser, expliquer, conclure »</li> <li>- spécificités vocabulaire propre à chaque discipline</li> </ul>	Analyse de la <b>lisibilité des textes</b> , supports, exercices scolaires. Travail sur la compréhension, la sélection, la formulation, la reformulation des consignes. Prise en compte de l'ergonomie de la tâche, de l'organisation du travail scolaire.
Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes. <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'élève « <i>raisonne sous influence</i> », par le jeu du contrat didactique.</li> <li>- Une classe peut fonctionner sur le mode des « fausses erreurs, fausses réussites » = évitement des apprentissages</li> </ul>	Analyse du <b>contrat</b> et de la <b>coutume didactique</b> en vigueur. Travail critique sur les attentes. Clarifier, être un facilitateur.
Erreurs témoignant des <b>conceptions</b> alternatives des élèves.	Analyse des <b>représentations</b> et des <b>obstacles</b> sous-jacents à la notion étudiée. Travail d'écoute, de prise de conscience par les élèves et de débat scientifique au sein de la classe. Il faut : les entendre, les comprendre,

- les conceptions initiales sont des structures sous-jacentes	les faire identifier, les faire comparer, les faire discuter = conflit socio-cognitif, les suivre (évolution) travailler sur ces objectifs-obstacles.
Erreurs liées aux <b>opérations intellectuelles</b> impliquées.  La construction des champs conceptuels est progressive.	Analyse des différences entre exercices d'apparence proche, mais qui mettent en jeu des <b>compétences logico-mathématiques</b> diverses. Sélection plus stricte des activités et analyse des erreurs dans ce cadre. Faire jouer la variable didactique. Ne pas piloter la classe qu'au niveau matériel et conceptuel, mais aussi au niveau des opérations mentales et de l'organisation du travail.
Erreurs portant sur les <b>démarches</b> adoptées.  C'est souvent le manque de conformité de la solution qui est sanctionné comme erreur.	Analyse de la <b>diversité des démarches</b> « spontanées », à <b>distance de la stratégie « canonique »</b> attendue qui n'est pas la seule acceptable. → Favoriser : les interactions, mutualisations entre élèves = levier de la métacognition la prise en compte de l'idée de « <i>zone proximale</i> »
Erreurs dues à une <b>surcharge cognitive</b> au cours de l'activité.	Analyse de la <b>charge mentale</b> de l'activité. Décomposition en sous-tâches d'ampleur cognitive appréhendable. Prendre en compte mémoire de travail et mémoire à long terme.
Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline. Problème du <b>transfert entre discipline</b> = les élèves se retrouvent en situation d'erreur car ils n'ont pas su réinvestir. Le transfert est postulé a priori dans le modèle piagétien, alors que la psychologie cognitive nous inclinerait au scepticisme.	Analyse des <b>traits de structure</b> communs et des <b>traits de surface</b> différentiels dans les deux disciplines. Travail de recherche des éléments invariants entre les situations. → Nécessité de postuler et d'organiser le transfert. Travailler en favorisant l'interdisciplinarité
Erreurs causées par <b>la complexité propre du contenu</b> , qui n'est pas toujours perçue comme telle par les analyses disciplinaires.	Analyse didactique des <b>nœuds de difficulté</b> internes à la notion, insuffisamment analysés. Attention à l'encyclopédisme, se référer aux programmes !

S'attaquer à l'erreur et à l'apprentissage implique une posture professionnelle qui est de l'ordre de « *l'attribution interne* » (p.107), propre à ceux qui se considèrent comme des acteurs autonomes, sujets de leur propre histoire – par opposition à ceux qui développent une posture de l'ordre de « *l'attribution externe* », qui renvoient ce qu'il advient à des causes ou des circonstances qui leur sont extérieures (le temps didactique qui file, la progression difficile à bousculer, le nombre d'élèves ...). Cette remarque vaut pour les enseignants comme pour les élèves.

L'excès d'attribution externe ne fait qu'exprimer une angoisse face au métier et les tentatives pour s'en protéger.

## Ne pas occulter l'Autre

La quête d'une introuvable bonne méthode n'est peut-être qu'une façon d'éviter la rencontre avec la réalité des acteurs.

L'angoisse des uns alimentant la violence des autres et réciproquement. La question de l'erreur quitte alors le registre de l'ingénierie pédagogique et didactique, dans lequel il convient de ne pas la cantonner, pour devenir la pierre angulaire du sens des apprentissages, du sens de l'Ecole.

Carl Rogers le disait déjà lorsqu'il écrivait « *une autre façon d'apprendre est, pour moi d'exprimer mes incertitudes, d'essayer de clarifier mes problèmes, afin de mieux comprendre la signification réelle de mon expérience.* »<sup>168</sup>

## ERGONOMIE

Etude qualitative et quantitative du travail dans l'entreprise, visant à améliorer les conditions de travail et à accroître la productivité.

Définition donnée par l'Association internationale d'ergonomie

*« L'ergonomie (ou l'étude des facteurs humains) est la discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les êtres humains et les autres composantes d'un système, et la mise en œuvre dans la conception de théories, de principes, de méthodes, et de données pertinentes afin d'améliorer le bien-être des hommes et l'efficacité globale des systèmes. Les ergonomes contribuent à la conception et à l'évaluation des tâches, du travail, des produits, des environnements et des systèmes en vue de les rendre compatibles avec les besoins, les compétences et les limites des personnes. »*

Traditionnellement l'ergonomie prend en compte des soucis de rendement, de sécurité et de confort.

Parler d'efficacité à l'école peut faire sourire ou déclencher de vives oppositions qui tomberont facilement dès que l'on aura effectué la traduction de ce terme.

---

<sup>168</sup> ROGERS Carl : "On becoming a person. " 1961, Boston, Traduit en français sous le titre "Le développement de la personne", L. Herbert, 1966, Paris, Dunod.

L'efficacité se décline en termes de maîtrise des savoirs et construction des compétences mais également en termes de bien-être, de sécurité affective et d'estime de soi, paramètres qui conditionnent l'apprentissage dans un lieu de vie dont l'organisation du travail, si elle n'a pas été toujours pensée, reste encore limitée.

L'ergonomie concerne aussi bien le poste enseignant que le poste élève, seul ou en collectif. Elle préconise une démarche holistique qui tient compte de facteurs physiques, cognitifs, affectifs, sociaux, organisationnels, environnementaux et autres.

## Travail de l'élève travail de l'enseignant

On parle de plus en plus de métier, de travail d'élève et de travail de l'enseignant et cette terminologie est significative d'une volonté de la recherche d'envisager la classe et la conduite de la classe sous l'angle de l'ergonomie dans l'éclairage d'une tendance de la psychologie du travail : la psychologie ergonomique.

## Psychologie ergonomique

Dans l'introduction et la conclusion à leur ouvrage « Psychologie ergonomique : tendances actuelles », Hoc et Darses proposent une définition de la psychologie ergonomique, dans laquelle il existe de nombreux recouvrements entre les champs qu'elle traverse : « *sous-discipline qui traverse toute la psychologie et une composante de l'ergonomie...* », ; « *la psychologie ergonomique ne saurait recouvrir toute l'ergonomie. Ce champ pluridisciplinaire que constitue l'ergonomie mobilise des connaissances qui vont au-delà de la psychologie...* »<sup>169</sup> .

On le voit bien, dans ses associations à la psychologie du travail, à la psychosociologie des organisations, à la psychophysiologie, à la psychologie cognitive, on peut définir la psychologie ergonomique comme une pratique pluridisciplinaire dont les objets d'étude sont constitués par les processus physiques et mentaux du travail dans une approche anthropocentrée qui prend en compte les activités et les actions collectives comme individuelles de travail, les formations sociales, les processus de médiation et de formation, le développement des capacités d'agir, les différents ingrédients spécifiques à l'environnement humain en situation de travail (interactions socio-discursives, objets, textes prescripteurs...).

---

<sup>169</sup> HOC J.M. , DARSESES F. : " Psychologie ergonomique : tendances actuelles. ", 2004, Paris, PUF, Coll. Le travail humain, introduction et conclusion.



Les finalités de la psychologie ergonomique peuvent être résumées par la volonté de l'adaptation du travail à l'homme, dans un souci de confort, de sécurité et d'efficacité.

Ses interventions peuvent porter sur la compréhension de :

- l'aménagement des postes de travail
- la répartition des charges de travail, physique, psychique, temporelle ,
- les conditions physiques (postures, efforts, troubles associés)
- les conditions d'ambiance (nuisances, rapports collectifs)
- les processus cognitifs à l'œuvre dans la réalisation de la tâche
- le traitement de l'information, perception, résolution de problèmes, décision, agir verbal et non verbal,
- l'analyse des accidents, des incidents ou dysfonctionnements.

## L'ergonomie cognitive

L'ergonomie cognitive se préoccupe d'analyser et d'élaborer des connaissances susceptibles d'améliorer la compréhension de l'efficacité du travail cognitif, en opposition à des aspects plus physiologiques.

## Ergonomie et organisation

Quelles questions l'ergonomie peut-elle se poser ? ou plutôt dans quels buts ?

D'abord comprendre, mieux comprendre ce qui se joue dans les pratiques effectives. Savoir ce qui décide et met en actes toutes les dimensions du travail, tout ce qui se joue entre ce qui est de l'ordre pédagogique, didactique, social, affectif, institutionnel.

Comprendre pour améliorer les conditions de travail des uns et des autres dans un souci de plus grand bien-être et d'une meilleure efficacité. La recherche d'efficacité étant différente selon qu'elle est guidée par un souci économique ou par une volonté de réussite du plus grand nombre.

- Mieux comprendre les impératifs de faisabilité à l'œuvre dans la pratique, entre prescrit et réel, entre tâche et activité ;

- Mieux comprendre les liens entre le travail de l'enseignant et le travail de l'élève ;
- De quelles manières sont pris en compte l'hétérogénéité des élèves pour leur permettre d'accéder aux compétences prévues ;
  - o A la fois dans la gestion et la conduite de classe,
  - o Et aussi dans le suivi-accompagnement des élèves,
- Mieux comprendre sur le plan organisationnel les divers aspects de l'action éducative :
  - o Qu'en est-il de l'intégration des programmes et de leur évolution ?
  - o Comment se planifient les temps ? Qu'est-ce qui génère du temps entre le comportement des élèves, les données institutionnelles, la part de l'enseignant et la part du collectif au travail, le temps nécessaire à un apprentissage... ?
  - o Existe-t-il un travail collaboratif qui permette d'élaborer et de mettre en commun des forces humaines et matérielles adaptées ?
  - o Comment sont gérées les ressources, la logistique ? Qui s'en occupe ?
- Mieux comprendre ce qui se joue au niveau de l'agir verbal (comme non-verbal) en situation de travail ;
- Mieux comprendre les possibilités d'exploitation des données, fournies dans le cadre de l'ergonomie, dans les démarches de formation par l'analyse des situations de travail ;
- De quelles façons est pris en compte le développement, l'évolution des compétences professionnelles ?

## **ETAYAGE**

( se reporter à Interaction de tutelle )

Dispositif issu des interactions situationnelles, orales et / ou écrites entre l'apprenant et l'enseignant, ainsi que les apprenants entre eux, permettant une analyse et une évaluation conjointes des buts, des contenus et des démarches mis en œuvre dans l'apprentissage.

## **EVALUER / EVALUATION**

( voir également à Médiation, Régulation, Erreur, Echec)

Qui dit évaluation pense à deux champs possibles, par ailleurs liés :

- l'évaluation des actions éducatives<sup>170</sup>
- et l'évaluation des apprentissages.

Je ne passerai pas par le détail les différents types d'évaluation (diagnostique, formative, informative, *formatrice*<sup>171</sup>, évaluation critériée type portfolio, auto-évaluation, évaluation sommative ou terminale) mais je rappellerai le questionnement à la base de toute évaluation : au nom de quoi on évalue : Pour quoi ? Quoi ? Quand ? Qui évalue ? Avec qui ? Comment, Quels critères ? Quel codage ? Quelle correction ? Quelle remédiation ? Quels effets sur l'évalué ?

## Un outil de suivi pédagogique

Pour moi, l'évaluation ce n'est pas l'instrument du sélectionneur, mais c'est avant tout *un outil de suivi pédagogique*<sup>172</sup> et d'autonomisation de l'apprenant, un outil parmi d'autres :

- qui permet d'appréhender plusieurs types d'objets :
  - o le produit, la tâche, l'exercice, la capacité, la compétence
  - o ses processus, ses démarchesÉvaluer les capacités et les manières de raisonner, la rapidité et l'efficacité d'exécution des tâches sont aussi des dimensions importantes.
- qui est destiné à la fois à l'enseignant-médiateur et surtout à l'apprenant
- qui doit faire ressortir autant les progrès que les manques
- qui ne doit pas sous-estimer l'importance de l'estime de soi
  - o la peur d'être évalué
  - o comme la peur d'apprendre
- qui est un outil de co-pilotage des apprentissages
  - o car c'est un des points de départ à la régulation métacognitive et au contrôle de ses activités mentales

---

<sup>170</sup> On pourra se référer à l'ouvrage de HADJI Charles : " L'évaluation des actions éducatives ", 1992, Paris, PUF.

<sup>171</sup> concept développé par NUNZIATI Georgette : " Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice " dans " Cahiers Pédagogiques ", n°280, 1990.

<sup>172</sup> DERYCKE Marc : " Le suivi pédagogique : des usages aux définitions " ; " La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique " dans " Revue Française de Pédagogie ", n°132, août 2000.

- car cela doit favoriser la co-évaluation en faisant référence à des critères connus des apprenants
- qui doit permettre un déplacement des exigences de l'apprentissage sur le long terme, et non pas sur le résultat immédiat
  - un résultat n'est donc pas fixé et doit pouvoir se remettre en jeu (rattrapage systématique)

Evaluer c'est écouter, comprendre, positionner, accompagner, remédier.

## EXERCICE

exercice nom masculin (latin exercitium)

1. Action de s'exercer. Cela ne s'apprend que par un long exercice
- .2. Travail destiné à exercer quelqu'un.

Séance d'instruction militaire pratique. *Aller à l'exercice.*

Travail, devoir donné à un élève en application de ce qui a été appris précédemment dans un cours, une leçon.

*c. Exercices spirituels* : pratiques de dévotion.

Dépense physique, activité sportive. *Faire, prendre de l'exercice.*

### Ce sur quoi on met en activité les élèves

La notion d'exercice suggère bien une idée d'effort pénible imposé qui tient en haleine, qui tourmente, qui exerce. Au sens premier c'est faire agir, chez les autres ou en soi-même, les fonctions organiques ou mentales, en vue de leur entretien ou de leur développement.

Dans l'approche conceptuelle que j'ai présentée dans un des chapitres, nous avons pu voir combien le terme « exercice » ouvrait à une polysémie sémantique qui recouvre de nombreuses

interprétations. C'est cependant ce terme que j'ai conservé, à côté de situation, tâche, travail ou activité, car c'est celui qui est le plus communément et quotidiennement utilisé par l'ensemble des enseignants.

On gardera donc ce terme « exercice » comme terme générique, au sens de la linguistique, quand il se dit d'un mot dont le sens englobe toute une catégorie d'êtres ou d'objets :

EXERCICE désigne alors tout ce sur quoi on met en activité les élèves.

(On pourra se rapporter à un essai de clarification plus fouillé de ce concept dans mon développement.)

Nous avons vu également qu'il peut y avoir différentes fonctions à l'exercice : point de départ, diagnostique, recherche-apprentissage, construction d'un référent, entraînement-consolidation, systématisation-automatisation, réinvestissement-transfert, évaluation ; et qu'il peut se présenter sous différentes formes : exercices d'identification, d'application, de transformation, de création-invention, de recherche type situation-problème, de réinvestissement.

## Les programmes<sup>173</sup> font référence à l'exercice :

Pour ne citer que les principales, en dehors des écrits des documents d'application des programmes.

« Il (le maître) définit des domaines transversaux [...] qui touchent tous les champs disciplinaires, et qui font l'objet d'exercices fréquents et sont évalués d'une façon régulière et attentive. » (p.33)

« L'enseignant met à profit sa polyvalence pour multiplier les renvois d'un domaine à l'autre. Il évite ainsi l'empilement désordonnée des exercices tout en maintenant un niveau d'exigence élevé, gage de la construction de connaissances solides. » (p.49)

« ...tant il est vrai que le détour pédagogique peut être plus efficace que la multiplication d'exercices pour permettre à l'élève de reprendre confiance en lui-même. » (p.52)

« ...Quelques soient les formes d'organisation retenues de la journée ou de la semaine, un impératif s'impose à tous : faire lire et écrire chaque élève quotidiennement, à travers les différents domaines d'activités pendant un temps suffisant... » (p.53)

---

<sup>173</sup> MEN : " Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? ", 2002, Paris, CNDP, XO Editions.

« L'un des dangers majeurs des pédagogies de l'école primaire est d'isoler les textes rencontrés (ou produits) du contexte qui est le leur et de conduire les élèves à croire que la lecture ou l'écriture ne sont que des exercices. » (p.166)

« La maîtrise du langage est renforcée par un programme de grammaire conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français, en particulier en liaison avec la production de textes. » (p.168,169)

## **EXERCICE D'APPLICATION**

L'exercice d'application est en principe utilisé pour faire appliquer, utiliser, des choses connues à des situations plus ou moins connues.

Il peut avoir pour fonction :

- l'entraînement-consolidation
- l'élargissement et la systématisation-automatisation
- le réinvestissement-transfert
- l'évaluation

Il peut faire appel à des modalités d'exécution variées qui laisse plus ou moins d'étayage à l'apprenant : compléter, relier, mettre en relation, appliquer une règle ou dire quelle règle est appliquée, expliciter des critères de reconnaissance ou de validation, trouver les contextes d'application d'une règle ...

## **EXERCICE D'ENTRAÎNEMENT**

Exercice d'application qui a pour fonction de proposer des gammes pour s'entraîner.

## **EXERCICE DE DECOUVERTE**

Situation ouverte, voire situation problème qui permet d'amorcer un apprentissage, de poser l'obstacle.

## **EXERCICE DECROCHE**

Exercice d'application ou d'entraînement en aparté souvent d'un projet de production d'écrits.

## **EXERCICE FORMEL**

Exercice non contextualisé à une séquence d'apprentissage.

## **EXERCICES STRUCTURAUX**

Gammes d'exercices d'application et ou d'entraînement, le plus souvent menés à l'oral, qui interviennent pour structurer un apprentissage.

## **EXERCICE DE COMPETENCE ET SITUATION-PROBLEME**

*« On ne part pas pour autant de zéro, à la fois parce que :*

*L'approche par compétences n'est pas entièrement nouvelle et que tous les mouvements de l'école active ont proposé des activités complexes, par exemple la réalisation d'un journal ou la pratique d'une correspondance chez Freinet ;*

*Les exercices les plus intéressants et ouverts des manuels classiques peuvent être utilisés, voire détournés, dans le sens d'une approche par compétences. [...]*

*Il importe aussi que les enseignants les plus avancés et les chercheurs concernés soient associés à la conception des nouveaux moyens. Le pire serait de retrouver, à la place des exercices scolaires traditionnels, des situations-problèmes aussi stéréotypées, relevant du même "prêt-à-enseigner". Une situation-problème n'a aucune raison d'être improvisée, au contraire. Or, l'inventivité pédagogique a des limites. Il est donc utile que chaque professeur dispose de nombreuses suggestions. Toutefois, au contraire d'un exercice qu'on peut simplement assigner aux élèves sans l'avoir examiné de près et sans savoir exactement ce qu'il mobilise, une situation-problème demande à être habitée par l'enseignant, qui doit se l'approprier, après l'avoir caractérisée d'un point de vue épistémologique, didactique et pédagogique. »<sup>174</sup>*

---

<sup>174</sup> PERRENOUD Ph. : " Construire des compétences dès l'école ", Paris, 1999, ESF, 125p., p.80, 81.

## EXPERIENCE

C'est le fruit d'une pratique quotidienne de maîtrise démultipliée dans des configurations diverses.

L'expérience est aussi liée au fait de vieillir ! comme le disait Virginia Woolf<sup>175</sup> :

*« l'avantage de vieillir, se disait-il, en sortant de Regent's Park, son chapeau à la main, c'est tout simplement que les passions demeurent aussi vives qu'auparavant, mais qu'on a acquis – finalement – la faculté qui donne à l'existence sa saveur suprême, la faculté de prendre ses expériences et de les faire tourner, lentement, à la lumière »*

et à la capacité d'établir des analogies.

Selon Bourdieu, la similitude dans les différentes pratiques et réactions d'un sujet trouve son origine dans un principe analogique :

*« un transfert de schèmes que l'habitus opère sur la base d'équivalences acquises, facilitant la substituabilité d'une réaction à une autre et permettant de maîtriser par une sorte de généralisation pratique tous les problèmes de même forme pouvant surgir dans des situations nouvelles »<sup>176</sup>.*

Ce principe analogique permet, à un petit nombre de schèmes générateurs de pratiques de régir les structures cognitives et évaluatives et, par-là, la perception et l'organisation de l'action en substituant une pratique à une autre et en l'adaptant à la situation spécifique.

## EXPERT

S'opposant au novice, l'expert<sup>177</sup> est celui qui peut mobiliser une expérience acquise au cours d'une pratique expérimentée et diversifiée dans des situations singulières.

---

<sup>175</sup> WOOLF Virginia : " Mrs Dalloway "Préf. B. Bruggière, trad. M. Claire Pasquier, Folio classique, Paris, 1994, Gallimard, p.165.

<sup>176</sup> BOURDIEU P. : " Le sens pratique " , Ed. de Minuit 1980, page 158



Le concept de représentation fonctionnelle de Pastré peut être utile à la définition de l'expertise qui s'effectue à partir d'une schématisation, simplification de la situation avant de mobiliser des concepts pragmatiques en référence à la situation spécifique rencontrée.

Samurçay et Pastré<sup>178</sup> ont montré qu'une des différences entre un novice et un expert tenait dans cette capacité à simplifier la situation et à mobiliser les concepts pertinents.

## EXPLICITATION

De expliciter verbe transitif

Rendre explicite, plus clair, formuler en détail, élucider le « comment » *Expliciter sa pensée.*

## ENTRETIEN d'EXPLICITATION / PRENDRE CONSCIENCE

L'entretien d'explicitation fait référence à une méthode particulière de recueil de verbalisation visant à rendre intelligible, par la prise de conscience, la manière dont l'action s'est déroulée et, éventuellement, tirer au clair la cohérence interne qui a généré cette action.

P. Vermersch part du principe d'opacité de toute pratique car « *sa conscientisation n'est pas le produit d'un automatisme mais d'un véritable outil cognitif* »<sup>179</sup>. La référence à la notion piagétienne d'abstraction

---

<sup>177</sup> TOCHON F.V. : " L'enseignant expert ", Paris, 1993, Nathan.

<sup>178</sup> PASTRE P., SAMURCAY R. : "la conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences" in "Education permanente", n° 123, Paris, 1995, p13 à 31.

<sup>179</sup> VERMERSCH Pierre : " L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue ", 1994 Paris, ESF, p.73.

réfléchissante est sous-tendue par la théorie de la prise de conscience. Elle introduit un niveau de représentation des actions supérieur à celui que le sujet peut s'en faire dans le cours d'action.

## **CONSCIENCE :**

L'entretien d'explicitation en mobilise deux facettes :

la conscience a une propriété fondamentale de réflexivité : en tant que s'ignorant soi-même, elle est conscience irréfléchie ou, comme nous l'utilisons, pré-réfléchie.

D'autres propriétés de la conscience sont importantes comme l'intentionnalité (toute conscience est consciente de quelque chose) et la vigilance (toute conscience suppose un niveau d'éveil et d'attention).

L'entretien d'explicitation s'intéresse au passage essentiel entre conscience pré-réfléchie et conscience réfléchie, ce que Piaget a eu le génie de thématiser comme « *prise de conscience* ».

c'est donc ce second thème de la prise de conscience qui est important, en référence à la modélisation qu'en a fait Piaget tout au long de son œuvre. Si le vécu du sujet est pour une part pré-réfléchi alors, pour qu'il puisse en parler, il faut qu'il prenne conscience, ce à quoi s'emploie l'entretien d'explicitation. Dans une approche phénoménologique plus fine, il est possible de détailler ce passage comme acte réfléchissant.

## **Découplage :**

Cette notion caractérise le fait que deux aspects, deux niveaux, deux systèmes appartenant à un même ensemble sont à la fois reliés et indépendants.

Le découplage déclaratif-procédural est important à prendre en compte puisque c'est à partir de la réalisation de l'action elle-même que l'on peut inférer quelles sont les connaissances théoriques effectivement fonctionnelles (effectivement mises en œuvre dans l'action), alors que dans l'autre sens, la formulation des connaissances théoriques prouve uniquement le fait que le sujet est capable de formuler ces connaissances, pas qu'il sache produire les actions pratiques qui leur correspondraient.

## **PRISE DE CONSCIENCE :**

Concept développé par Piaget dans la lignée de Claparède dès 1937 et qui s'est largement banalisé a peut-être perdu le sens que lui donnaient ces auteurs.

La prise de conscience désigne le travail cognitif que le sujet doit fournir pour opérer le passage d'un plan de l'activité mentale à un autre.

Piaget a développé de nombreuses facettes théoriques relatives à la prise de conscience. Très tôt, il a énoncé une loi caractérisant la progression de la prise de conscience comme allant de la périphérie (de ce qui est immédiatement visible) vers le centre (vers ce qui justifie les résultats de l'action), puis les différents mécanismes d'intériorisation (les différents types d'abstraction), le primat des informations positives, visibles, manifestées, sur les informations négatives (celles complémentaires qui doivent être déduites par différence).

Le concept de prise de conscience est essentiel pour comprendre le principe de la démarche de l'explicitation, puisque l'entretien est basé sur une aide à la prise de conscience pour permettre le réfléchissement de ce qui a été vécu et qui est encore préréfléchi et ne peut donc pas être mis en mots directement.

Piaget différencie la compréhension en actes d'une situation qui permet d'y faire face et la conceptualisation de l'action qui permet de « dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action ». La prise de conscience exige pour cela un véritable travail d'élaboration en rupture avec les théories spontanées que l'enseignant se fait dans le cours d'action.

# F

## FACILITATEUR

Je disais de l'enseignant qu'il devait être un apprenneur, mais cela ne suffit pas, on pourrait également dire, avec C. Rogers qu'il doit être un facilitateur. Et la première tâche du facilitateur c'est de créer une atmosphère, un climat pour cette expérience de travail, organiser et procurer un large éventail de ressources de connaissances, accompagner, aider, comprendre, tout faire pour éviter la peur d'apprendre à laquelle fait référence Serge Boimare.

Cela implique d'installer la classe, ce n'est pas installer seulement "sa" classe, mais "la" classe d'un groupe qui va s'approprier ce lieu de travail qui est aussi un lieu de vie.

*« J'ai découvert que la meilleure façon d'apprendre – bien que la plus difficile est pour moi d'abandonner mon attitude défensive – au moins provisoirement – pour essayer de comprendre comme une autre personne conçoit et éprouve sa propre expérience. »<sup>180</sup>*

## FAIRE DES LIENS / COMBINER

(se reporter à Mettre en relation)

---

<sup>180</sup> ROGERS C. : "On becoming a person. " 1961, Boston, Traduit en français sous le titre "Le développement de la personne ", L. Herbert, 1966, Paris, Dunod.

# FANTASME

## Fantasme du prescripteur, fantasme du formateur

*« Avant de conclure, nous aimerions mettre l'analyse des pratiques d'ingénierie dans la perspective d'un texte de René Kaës qui permet de mieux cerner en quoi l'identité du formateur s'y donne à lire, mais aussi en quoi les pratiques d'ingénierie s'y donnent à comprendre comme un jeu bien souvent illusoire. « Illusion de soi et du pouvoir que l'on exerce sur l'autre, sur celui que l'on imagine conformer pour le formateur ; illusion de créativité et de maîtrise de l'action, pour le concepteur de dispositif, quand il ne s'agit bien souvent, pour l'un et l'autre que d'une délégation d'une mise en actes des injonctions du maître. Trop souvent, en effet l'apprenant est pensé "sous l'aspect (d'un) objet à former, barré à toute accession au statut de sujet (...c'est ici) que se présente au formateur un champ illimité pour la réalisation de son fantasme d'omnipotence, de son pouvoir magique de métamorphoser selon la fantaisie de son seul désir » (Kaës, 1975, p.40). Mais il ne s'agit là que d'un mirage de puissance, que d'une illusion permettant l'auto-reconnaissance identitaire et la construction de soi comme sujet. Un artifice pour s'accepter comme formateur ou plutôt se penser comme acteur pouvant exercer souverainement sur l'autre, en toute liberté et en toute bonne foi, son pouvoir de transmettre et de lui faire acquérir des savoirs pensés en dehors de lui. Illusion essentielle sans laquelle, le formateur aurait conscience d'être fort souvent lui-même au service de l'ingénierie. [...]*

*Les pratiques d'ingénieries, au-delà de la logique de rationalisation dans laquelle elles se drapent, cachent et renforcent le fantasme de toute puissance. Elles favorisent l'oubli de l'injonction du pouvoir, le sens de détermination des actions décrit par Marcel Lesne. Elles occultent une double puissance, celle du concepteur sur les politiques des entreprises et des institutions et celles du formateur, jamais complètement persuadé que l'on n'apprend pas en se substituant à l'autre. Bien souvent formateur et concepteur se retrouvent dans la posture d'un Prométhée sacrifié qui, en imaginant offrir le feu émancipateur de la connaissance, n'organisent que la soumission aux puissants.*

*Un tel constat légitime la réflexion sur d'autres formes d'ingénierie qui ne se substitueraient plus au sujet apprenant ... »<sup>181</sup>*

---

<sup>181</sup> LENOIR H. dans " Analyser les pratiques professionnelles ", coord. Par BLANCHARD LAVILLE C. et FABLET D., L'Harmattan, p.137, 138.

## FEED-BACK

Ou rétroaction

(se reporter à Régulation)

### Nourrir à rebours

Le feed-back est un dispositif d'autocorrection qui permet à une machine ou à un organisme de régulariser son action par le jeu des écarts mêmes de cette action. L'ancêtre du feed-back est la machine de Watt, inventée en 1776 pour réguler la vitesse de la machine à vapeur. Deux boules en métal articulées sur un arbre de la machine à vapeur s'écartent sous l'action de la force centrifuge lorsque la machine s'emballe. Cet écart, par l'intermédiaire de leviers, réduit l'arrivée de vapeur, ce qui diminue la vitesse de la machine et inversement.

L'expression feed-back signifie littéralement « nourrir à rebours » et évoque l'idée du but nourrissant en arrière.

Le feed-back est l'un des concepts fondamentaux de la cybernétique et s'applique à une multitude de phénomènes physiques, biologiques, psychologiques et sociologiques.

### Feed-back et enseignement

Il a été appliqué à l'enseignement dans le cadre des pédagogies actives : les questions de contrôle qui entrecoupent le cours, posées soit par le professeur soit par un dispositif de l'enseignement cybernétique, sont censés permettre de modifier la suite de la leçon ou de l'exercisation en l'adaptant aux connaissances de l'élève.

On retrouve également ce principe dans certains environnements logiciels qui "s'adaptent" en fonction du temps de réponse de l'élève, voire du contenu de la réponse.

On trouvera dans l'ouvrage de Françoise Raynal et Alain Rieunier des informations sur la cybernétique (p.97), l'enseignement assisté par ordinateur, l'enseignement programmé (p.122 à 128) ainsi qu'une définition de feed-back (p.143).

## Prendre le temps

Le feed-back auquel je pense n'est pas celui de la pédagogie de maîtrise mais celui de l'enseignant qui une fois la classe sortie doit avoir..., devrait prendre... le temps de se poser dans sa classe pour penser à ce qui vient d'être et retrouver les repères pour cette part de navigation à vue qu'est le pilotage de la classe. Ce temps qui suit immédiatement la classe est un temps important où se joue l'essentiel de l'ajustement de la préparation.

## **FEELLING**

Avoir du feeling avec les élèves, sentir les choses... se placer sur tous les registres de l'être sont les premiers ferments d'une écoute avec empathie, congruence qui, sans être pour autant dans un instant thérapeutique, peuvent être des points d'appui pour fonder, comme C. Rogers l'indiquait, une relation pédagogique sur l'acceptation inconditionnelle de l'autre. Est-ce qu'on ne peut pas trouver là le début d'une clinique de la relation éducative ?

## **FONCTION INSTRUMENTALE DES OPERATIONS MENTALES**

(se reporter à opérations mentales)

## **G**

### **GALERE**

Galère pour les élèves, car il faut galérer pour apprendre, c'est-à-dire faire des efforts sans parfois savoir exactement quels efforts il faut faire et sans être assurés de toucher terre.

Galère pour les enseignants qui manquent de repères dans les injonctions contradictoires des textes et le poids des réglementations. Galère pour les enseignants qui finissent par être démotivés tant ils se retrouvent démunis et seuls face dures aux réalités du terrain.

Galère pour les parents qui ne s'y retrouvent plus et ne savent plus à quel sein se vouer si ce n'est celui du mercantilisme de l'aide scolaire.

### **GASPILLAGE**

Gaspillage d'argent : l'édition scolaire et pédagogique n'a jamais été aussi profuse et pourtant les manuels n'ont jamais été aussi rares dans les écoles.

Gaspillage de temps : combien refont seul dans leur coin ce qui pourrait être réapproprié par tout un chacun ?

Gaspillage d'énergie : ce qui est fait d'un côté est défait de l'autre quand ce ne sont pas des logiques qui s'opposent.

### **GENRE**

(se reporter à Activité)



## GESTION DE CLASSE

(voir également à Pilotage, Organisation)

Incontestablement, une classe s'imagine, se pense, se conçoit, s'organise et s'improvise, se vit et se subie, se gère, se met en œuvre et se régule.

Quand on lit les compte rendus de visite des jeunes enseignants en formation, on s'aperçoit que cette gestion, cette mise en œuvre opérationnelle est souvent pointée quand elle ne fait pas défaut.

Quelles structures didactiques, quelles situations pédagogiques, par quelle transposition didactique et sur quel contrat didactique la gestion de la classe est-elle possible ? Par quelles interactions didactiques peut-on piloter la classe ?

Selon quelles modalités différentes la classe peut-elle être gérée ? Selon quel paradigme ? Avec quels types de groupements d'élèves ? Quelle type de pédagogie sous-jacente préexiste à telle manière de gérer la classe ? Qu'est-ce qui différencie une gestion de classe magistrocentrée par rapport à une classe en ateliers tournants et une classe gérée avec des conceptions socioconstructivistes ? Y a-t-il un effet maître ? la gestion peut-elle être sous-tendue par des principes idéologiques, par des enjeux politiques ? Dans quelle mesure la gestion de classe peut-elle être partagée avec d'autres acteurs, les élèves, des collègues, des parents ? En quoi tel moment pédagogique, tel champ disciplinaire, implique tel mode de gestion de la classe ? En quoi la gestion de classe commande-t-elle la dévolution des apprentissages ou bien est-ce les apprentissages qui initient le pilotage de la classe ?

Que recouvre cet aspect de gestion de la classe ?

### Surcharge cognitive

On peut dire sans se tromper que la gestion de classe est constituée d'un ensemble d'interventions d'ordre didactique, pédagogique, social, affectif, disciplinaire et bureaucratique.

Gérer la classe c'est prendre en compte des individus différents, intégrer des programmes, concevoir des apprentissages, prescrire des tâches, donner des consignes, veiller au déroulement des activités, utiliser du matériel, gérer du temps, traiter des informations en direct, réagir à de

l'imprévu ou surseoir...Autant d'impératifs qui peuvent facilement mener à une surcharge cognitive, voire physique.

Gérer la classe implique l'organisation d'un travail, le travail de l'élève, lui-même corrélé au travail du maître. La gestion de classe relève d'un avant (la planification, la préparation hors la présence des élèves), d'un pendant (le cours d'action en présence des élèves), d'un après (les conséquences des activités et l'effet du ressenti de la conduite de la classe).

A la lecture de J. Fijalkow et TH. Nault on peut dire que le concept de "gestion de classe" recouvre des sens différents selon les chercheurs. C'est pourquoi ils proposent, dans un souci de cadre théorique commun, un modèle de gestion de classe « susceptible de couvrir les diverses tâches de l'enseignant selon trois phases :

- la planification de situation d'apprentissage ;
- l'organisation d'éléments planifiés dans une réalité spatiotemporelle contextualisée en fonction des différentes dynamiques de groupe ;
- la résultante de ces deux activités précédentes qu'est le contrôle dans le feu de l'action qui se déroule en salle de classe ;

*Si la compétence en gestion de classe ne saurait suffire à expliquer toutes les difficultés rencontrées par tous les enseignants, il n'en demeure pas moins que plusieurs recherches portant sur les difficultés des enseignants montrent que la gestion de classe se retrouve parmi les difficultés qui apparaissent le plus souvent. [...]*

*Quelles sont alors les limites de cette compétence ? Un certain nombre d'auteurs s'accordent pour considérer que la gestion de classe comprend la mise en place des conditions de base propices à l'apprentissage : elle en serait un préalable. Elle ne serait pas l'approche didactique des contenus, elle en serait l'enveloppe, celle-ci comprenant l'organisation matérielle, sociale et interactive de la classe. »<sup>182</sup>*

---

<sup>182</sup> FIJALKOW J.acques et NAULT Thérèse : " La gestion de classe ", 2002, Bruxelles, De Boeck Université, p. 234,235.

## Préoccupation du contrôle

Dans la gestion d'un environnement dynamique tel que la classe, la préoccupation a tendance à se centrer sur le risque de perte de contrôle, perte de contrôle de la classe, risque de se faire déborder, peur de ne plus maîtriser les interactions élèves / élèves, voire maître / élèves, crainte de ne pas faire le programme, crainte que les élèves n'apprennent pas (à lire), souci de manquer de temps.

Cette préoccupation du contrôle et la possibilité de surcharge cognitive constituent les principaux facteurs qui peuvent entraver la bonne compréhension des processus à l'œuvre dans une classe et agir efficacement. Face à ce risque, l'enseignant met en place des mécanismes de gestion de ses ressources dont les routines, les stéréotypes, l'habitus ou le genre permettent une certaine automatisation des conduites.

# H

## HABITUS

Au sens étymologique, c'est la manière d'être habituelle.

L'habitus est un système de dispositions durables et transposables qui fonctionnent en tant que principes générateurs, organisateurs et régulateurs de l'ensemble des pratiques et des représentations.

L'habitus c'est cet ensemble d'habitudes acquises tout au long de notre histoire individuelle et collective au croisement d'un milieu d'origine et de catégories socioprofessionnelles.

Bourdieu le définit comme une compétence sociale :

*« Produit de l'histoire, l'habitus produit des pratiques individuelles et collectives, donc de l'histoire, conformément aux schèmes engendrés par l'histoire ; il assure la présence active des expériences passées qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensées et d'action, tendent plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes explicites, à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps. »*<sup>183</sup>

Ces dispositions ne sont pas forcément conscientes bien qu'elles puissent être adaptées à leur but ; elles ne sont pas non plus obligatoirement le résultat d'une prise en compte des règles ou des prescriptions telles qu'elles ont pu être définies. Elles résultent davantage de l'intériorisation de schèmes d'action.

On peut rapprocher de la notion d'habitus celle de genre que Y. Clot définit comme une sorte d'intercalaire social, une sorte de mémoire mobilisée par l'action.

### La transformation de l'habitus

*« L'habitus ne fonctionne pas contre la stratégie, le scénario, les règles de conduites dont dispose le maître. Il en tient compte au même titre que des autres éléments de la situation, cherchant à marier le tout. A chaque*

---

<sup>183</sup> BOURDIEU Pierre : " Le sens pratique ", 1980, Paris, éd. De Minuit, p.91.

*moment, l'esprit du maître tente d'intégrer plus ou moins consciemment l'ensemble des données : ce qui se passe, ce qui a été fait, ce qu'il voudrait encore faire, ce qu'on peut encore faire, ce qu'on devrait faire dans cette situation compte tenu des principes didactiques et des contraintes. L'habitus est justement cet espèce d'ordinateur qui, fonctionnant en temps réel, transforme ces données en une action plus ou moins efficace, plus ou moins réversible.*

*Cette théorie de la pratique, fondée sur les notions de schèmes d'assimilation, d'accommodation proposées par Piaget et sur le concept d'habitus enrichi par Bourdieu (1972, 1980), à quoi nous mène-t-elle ? A une conclusion essentielle : la pratique pédagogique en classe n'est pas la mise en pratique d'une théorie, ni même de règles d'action ou de recettes. En tous cas, elle n'est pas que cela, et la part de mise en pratique est elle-même subordonnée au fonctionnement du système de schèmes générateurs de décisions.*

*Cela signifie que la transformation des pratiques passe au moins autant par la transformation de l'habitus que par la mise à disposition de nouvelles théories de l'apprentissage ou de nouvelles recettes didactiques. »<sup>184</sup>*

## **HETEROGENEITE**

### **Comment s'organiser dans une classe hétérogène ?**

Comment différencier ? Comment s'occuper de tous et de chacun sans être dans l'impossible individualisation ?

On peut essayer de ...

#### **Effectuer un retournement pédagogique de l'activité**

pour s'extraire de cette tension de surface qui nous pousse à dire : « c'est pas possible, je vais jamais y arriver ».

Partir du principe que cette hétérogénéité constitue une mine, une richesse à exploiter en cherchant à :

- Favoriser la prise en compte du sujet-apprenant
- Canaliser les énergies de chacun au service de la réussite de tous.

---

<sup>184</sup> PERRENOUD Ph. : " La formation des enseignants entre théorie et pratique. ", 1994, Paris, L'Harmattan, p.27,29

- Stimuler la motivation (proposer des tâches complexes, des énigmes) en provoquant les apprentissages.
- Eclaircir la compréhension de l'activité en clarifiant les tâches qui la finalisent.
- Commençant par l'évaluation, la prise en compte des représentations (1<sup>ère</sup> différenciation).
- Dessiner ensemble le contour des compétences qui seront à travailler, le produit attendu.
- Intéresser aux bénéfiques en les formant d'entrée à l'évaluation des compétences et des productions à réaliser.
- Enseigner l'anticipation (exécution, représentation et orientation, contrôle de l'action).
- Faire prendre conscience de leurs démarches avant et pendant la réalisation de la tâche.

## Prendre en compte les soucis d'ergonomie :

### Organisation de l'espace

Organisation différente selon le travail demandé : individuel, groupes, collectif. La classe doit être un lieu de travail mais aussi un lieu de vie favorable à l'expression du sujet.

Prévoir un lieu de regroupement pour la reprise avec tel élève ou tel groupe d'élèves pour une difficulté repérée.

### Organisation du temps

Regroupement d'heures : au moins 2 heures d'affilée pour une efficacité par rapport à la mise au travail ; matinée « production écrite » par exemple

Ne pas craindre de « perdre du temps », il faut du temps pour apprendre.

Consacrer du temps individuellement aux élèves ou à des petits groupes d'élèves : pendant ce temps là les autres font autre chose qui n'a pas forcément besoin d'être rentable en termes d'apprentissage, on peut aussi avoir du temps libre, à condition que l'atmosphère propice au travail soit respectée pour les autres.

Distinguer le temps d'apprentissage / le temps pour apprendre / et le moment pour évaluer.

### Organiser les habitudes de travail de l'élève, des élèves

Apprendre en mutualisation : redonner son sens au travail collectif et en dyades ou petits groupes

Exemple de l'échange de savoirs sur les erreurs : celui qui fait l'erreur, considérée comme une énigme, et un qui ne la fait jamais qui joue le rôle du détective qui pose les questions « Comment ? Qu'est-ce que tu dis ? » afin d'obtenir des informations éclairantes.

Pendant la mise en commun, c'est celui qui a fait l'erreur qui dit ce qu'il a saisi de sa démarche.

Favoriser la manipulation et la construction des concepts par groupes de 2 ou 3, proposer des définitions provisoires du concept étudié.

Organiser le tutorat pour les élèves les plus en difficulté, pour leur prêter des compétences et étayer les situations d'apprentissage.

## Briser l'isolement et alléger la charge de travail

- Faire équipe autour d'un projet pédagogique, développer la collaboration entre les maîtres, élaborer ensemble, partager les tâches de préparation.
- Utiliser les ressources en personnel de l'école
- Maître E en classe de Clad semi-ouverte, ce qui permet de libérer une ressource humaine sur des temps spécifiques.
- Prévoir des temps de soutien intégrés à la classe = réponse immédiate ou peu différée à un besoin identifié par l'élève ou le maître, reconstitution du fil de la logique défectueuse.

## Définir les objectifs de l'activité et tracer les parcours possibles

Définir les objectifs communicables de l'activité et tracer les parcours possibles de la tâche.

Confronter les élèves à la tâche complexe dès le début.

= fixer clairement les objectifs à atteindre (ce que l'on vise), ils seront capables de = un référentiel

= Qu'est-ce que je veux qu'ils sachent faire ? Comment le leur communiquer ? De quoi auront-ils besoin pour cela ?

= dessiner les trajets qui fixent un point d'arrivée et la distance à parcourir.

= chacun choisit et construit son itinéraire dans l'échange et la mutualisation.

Les transformations visées à terme

= objectifs utiles aux élèves, notions, opérations mentales, analyse et synthèse, « à la fin de la période, je pourrai ..., je saurai faire... »

Identifier les objectifs obstacles = noyaux durs

Les concepts et/ou procédures qui relèvent de la didactique des disciplines.

**Favoriser la représentation de la tâche par les élèves :**

Faire des liens entre tâche prescrite et tâche effective

qui renvoie à la représentation que l'apprenant construit de sa tâche.

Concrétiser et analyser la tâche à l'aide de travaux d'élèves de l'année précédente afin de tirer les premières caractéristiques de la tâche.

Prévoir des entraînements successifs de réalisation de la tâche complexe où l'élève indiquera la ou les opérations qui lui posent le plus de problème.

Prévoir des entraînements classiques, décrochés en fonction des besoins.

Lorsque la représentation de la tâche par les élèves est impossible, travailler par essais successifs à l'élaboration d'une fiche de critères au fur et à mesure des séances.

Expliciter les caractéristiques des productions attendues = établir une liste de critères utiles

Distinguer critères de réussite / critères de réalisation.

Etablir une typologie des tâches et les analyser.

Mener l'analyse de la tâche avec les élèves pour :

Les aider à se repérer les constantes et les différences de traitement entre les différentes activités.

Travailler sur la consigne.

Apprendre grâce aux erreurs

Avant de rendre son travail, l'élève utilise un corrigé et indique les points sur lesquels il désire revenir en classe.

Elaborer des documents référents méta- , du type « les erreurs possibles dans une technique opératoire ».



Etablir des fiches-buts du type « les erreurs que je ne dois plus faire dans ce travail ». Chaque élève établit sa fiche navette en fonction de ses erreurs qui seront les seules prises en compte pour l'évaluation.

Relever les erreurs mais aussi les réussites pour nourrir la motivation.

Apprendre à relire = séance de correction avant la remise du travail = organiser des relectures critiques collectives.

Inverser le ratio de parole : Parole de l'élève, écoute du maître

Pour pouvoir interagir, le maître doit d'abord comprendre ce que l'élève veut dire.

L'exercice du langage aiguise la pensée, d'où l'importance du primat du langage à l'élève.

## Placer l'Auto-évaluation de l'activité au cœur de la démarche d'apprentissage.

Donner la priorité à la conscientisation des actions par le sujet :

Se repérer dans la tâche et/ou dans le dispositif de travail

Déterminer ses priorités avec l'aide du maître

Gérer ses résultats

Emettre des hypothèses sur ses erreurs

Construire son questionnement

Organiser des temps d'auto-évaluation pour :

La construction de l'anticipation et la planification du travail : Avant de commencer, comment on pense s'y prendre, quelles procédures on va utiliser ?

Veiller à l'appropriation des critères de réalisation

L'élève note quels critères il a respecté et le(s) problème(s) qui reste(nt) à résoudre avant de poursuivre.

## Devenir un enseignant médiateur

Création d'un espace de médiation dans lequel l'enfant pourra évoluer en toute confiance et manipuler les objets culturels, les construire, les déconstruire pour développer ses capacités créatrices.

C'est l'expérience qui construit la confiance.

Apporter les connaissances mais favoriser également l'aide méthodologique :

Apport de connaissances utiles et prévues en référence aux programmes, se garder de l'encyclopédisme.

Faire prendre conscience à l'élève de ses stratégies efficaces et de leur relativité pour l'amener à élargir la palette de ses stratégies utiles.

## HEURISTIQUE / DEMARCHE HEURISTIQUE

Une démarche heuristique est une démarche de recherche qui vise à construire des choix, des solutions pour résoudre une situation. Raynal et Rieunier opposent le terme heuristique à celui d'algorithme :

*« Une heuristique est constituée par des règles exploratoires permettant d'élaborer une démarche de recherche de la solution mais sans garantie d'y parvenir. Un algorithme est une suite de règles qui, si elle est scrupuleusement respectée, élimine toute incertitude et garantit la réussite. »*<sup>185</sup>

Pour J. F. Richard, la démarche heuristique fait partie des processus à l'œuvre dans le raisonnement.

*« Les processus qui ont été identifiés sont les suivants :*

*(I) utilisation de schémas pragmatiques de raisonnement correspondant à des situations types [...],*

*(II) mise en œuvre de processus de particularisation des informations [...],*

*(III) utilisation d'heuristiques caractéristiques du jugement inductif [...]* »<sup>186</sup>

Ces heuristiques sont essentielles, sachant que « l'individu humain semble disposer de relativement peu de règles pour faire des raisonnements qui soient d'emblée valides », mais elles peuvent s'apprendre.

---

<sup>185</sup> GEORGES C., dans MATHIEU J., THOMAS R., " Manuel de psychologie ", 1985, Vigot, cité par RAYNAL et RIEUNIER dans " Pédagogie : dictionnaire des concepts clés ", 1997, ESF, p.167

<sup>186</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, " Les activités mentales ", p.187

« Quand les sujets raisonnent en dehors de leur domaine de compétence, ils n'ont à leur disposition que des modes d'inférence dont la validité n'est pas assurée mais qui sont d'utilisation générale. Ces processus de production d'inférences ne garantissent pas la validité des raisonnements mais ils sont productifs : ils sont efficaces pour former des hypothèses et faire des choix dont les conséquences permettront d'apporter les corrections nécessaires. »<sup>187</sup>

## Importance de l'apprentissage des raisonnements

On ne peut qu'être d'accord avec J. F. Richard quand il souligne l'importance de l'apprentissage dans la conduite des raisonnements, et donc des opérations mentales, mais il faut rappeler que par ailleurs cela ne constitue pas l'unique paramètre. Il existe une multitude d'heuristiques possibles et donc de plans mentaux possibles, de l'heuristique la plus simple qu'on puisse s'imaginer – celle du comportement d'essai-erreur au hasard - aux heuristiques plus complexes – dans lesquelles les méta-connaissances que l'on possède deviennent des faits sur lesquels peuvent se fonder d'autres heuristiques. Mais l'esprit humain n'est pas simplifiable à l'image du plan d'un moteur d'inférences informatique.

## **HYPOTHETICO-DEDUCTIF**

( voir également à INDUCTION)

hypothético-déductif, *ive adjectif*

1. Se dit d'un raisonnement dans lequel certains principes sont considérés comme vrais et assurés et d'autres comme purement hypothétiques et vérifiables a posteriori.
2. Se dit d'un système axiomatisé et formalisé.

C'est une démarche inductive avec formulation d'hypothèses sur lesquelles peut se construire un raisonnement. Ce qui est du domaine de l'hypothèse peut être défini par une propriété, une combinaison de propriétés ou encore une dimension de la propriété.

---

<sup>187</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, " Les activités mentales ", p.188

Le raisonnement hypothético-déductif prévoit d'établir et de vérifier une relation de cause à effet entre deux éléments. Piaget a fait de la compréhension des relations causales un passage important dans le développement de l'intelligence.

## Des hypothèses concrètes pour l'enfant

Un enfant, jusqu'à environ douze ans, n'est capable de raisonner qu'à partir d'hypothèses concrètes et contextualisées. Après cette limite qui correspond au "stade des opérations concrètes" parce que les opérations mentales sont encore étroitement liées à des objets ou à des situations concrets, c'est l'apparition du dernier stade, celui "des opérations formelles", au cours duquel l'enfant arrive à se détacher du réel pour réaliser des opérations mentales de comparaison, de classement, de relation de causalité, sur des objets abstraits ; il accède alors au raisonnement hypothético-déductif.

On fait souvent le reproche à une certaine pédagogie de pratiquer la démarche inductive sans formulation d'hypothèses, quand ce n'est pas directement de la pédagogie de type associationniste, c'est à dire la synthèse non précédée d'analyse, ou encore la pédagogie de type applicationniste, c'est à dire la règle assénée sans phase inductive, sans problème posé, ni observation, ni hypothèses d'explications, ni analyse ... autant de dérives pédagogistes qui ne correspondent en rien à la démarche naturelle de l'intelligence, comme nous le rappelle J. Y. Fournier :

*« A l'image d'un train sur voie unique, les élèves sont souvent menés de l'exemple de départ à la loi d'arrivée rigoureusement, rationnellement, le long d'un itinéraire qui ne tolère aucune errance. [...] »*

Que dire alors des stagiaires qui, en plus, font l'impasse sur le problème et l'analyse ? A partir de ce moment, il devient par définition impossible de formuler la moindre hypothèse. Ce qui nous le savons est un non-sens pour l'intelligence et une condamnation supplémentaire de la pédagogie associationniste.

Que faire alors pour échapper à cela et proposer aux élèves une véritable démarche intellectuelle à l'image de la vie et les préparer à résoudre les interrogations qu'ils rencontreront plus tard lorsque nul professeur ne sera derrière eux pour les faire réfléchir ?

*« Procéder selon le discours naturel de l'intelligence : la démarche hypothético-déductive. Celle-ci mènera également à la loi, mais d'une manière bien plus authentique : loi d'abord hypothétique, loi qu'il faudra donc ensuite vérifier. »<sup>188</sup>*

---

<sup>188</sup> FOURNIER J.-Yves : " A l'école de l'intelligence, comprendre pour apprendre. ", Paris, 1999, ESF, 231p., p. 192 &193

On peut se poser la question de savoir si cette démarche expérimentale, suivie de la vérification est possible à l'école et dans quelles conditions ? Démarche expérimentale, déjà préconisée en son temps par Freinet.

# I

## IDEAL

(voir aussi à Discours et Dits et Non-dits)

Pour accéder au vécu des personnes, nous avons vu qu'il était nécessaire de passer par la mise en mots. Mais, cette formalisation du vécu, selon le type de questionnement et le cadre de l'entretien, peut donner toute une palette de discours allant :

- du discours idéalisé, professé (ce qu'il faudrait faire dans l'idéal ou ce que l'on pense faire à partir de ses conceptions du métier et de l'apprentissage),
- en passant par un discours enjolivé qui est loin d'être à l'isomorphie de ce qu'on fait réellement, (car on ne prend pas le risque de reconnaître ouvertement les situations cruciales dont on s'arrange en dérogeant au bon goût professionnel),
- à un discours décrivant au plus près la pratique réellement réalisée (ce qui est beaucoup plus rare)
- jusqu'à des aveux d'impuissance (qui sont encore beaucoup plus rares)...

On ne parle pas en toute transparence des raisons et des conséquences de son action professionnelle au quotidien, ni avec n'importe qui ! Tout cela reste du domaine des « *Non-dits* »<sup>189</sup>.

Il faut que, y'a qu'à...

C'est l'idéal !

---

<sup>189</sup> PERRENOUD Ph. : "Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe.", 1996, Paris, ESF.

## IMAGE OPERATIVE

(voir aussi à Représentation)

L'image opérative est un concept d'Ochanine qui fait référence à la notion de représentation mentale, cette représentation que se fait l'opérateur de l'objet qui concourt à l'action. Ochanine présente l'image opérative au travers du contrôle de systèmes automatisés : « The operative image of controlled object in man-automatic machine system »<sup>190</sup>, lors d'un congrès de psychologie de Moscou en 1966. L'image opérative qui accompagne une action dépend de l'utilisation qui est faite de l'objet et du degré d'expérience de l'opérateur qui sera plus ou moins capable de choisir les caractéristiques de l'objet les plus en rapport avec l'action.

*« Selon cet auteur, les images opératives sont des " structures informationnelles spécialisées qui se forment au cours de telle ou telle action dirigée sur des objets" (p.225). Commentant les travaux d'Ochanine, Vermersch (1981) a proposé, à titre de clarification sémantique, de substituer à l'expression image opérative celle de représentation opérationnelle. Il le justifie parce qu'il ne lui semble pas qu'Ochanine ait jamais défendu explicitement le caractère imagé de l'image opérative (...) et que l'idée essentielle était bien celle du modèle intériorisé assurant un guidage (...) de l'action du sujet (p.50). remarquant les confusions que peut entraîner le terme opérationnelle qui renvoie à la notion d'adéquation, de fonctionnalité, d'adaptation réussie à une tâche (p.54). On retrouve la même idée chez Norman (1983) : en interagissant avec l'environnement, avec les autres et avec les objets technologiques, les gens forment des modèles internes, mentaux, d'eux-mêmes et des choses avec lesquelles ils interagissent, (...). Ces modèles doivent être fonctionnels (p.7). les modèles mentaux sont ce que les gens ont réellement dans leur tête et qui guide leur usage des choses (p.12).*

*Nous emploierons pour notre part l'expression de représentation fonctionnelle [...]. »<sup>191</sup>*

---

<sup>190</sup> OCHANINE D. A. : dans LEPLAT J. : " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p.99 à 105.

<sup>191</sup> LEPLAT J. : " Les représentations fonctionnelles dans le travail ", dans " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p.108, 109.

## **IMPOSSIBLE**

La prescription de l'organisation, les injonctions des programmes rencontrent la limite des possibles de faisabilité dans le réel. Même si on peut argumenter que cela reste un idéal vers lequel tendre.

Mais l'impossible n'empêche pas d'essayer ! N'est-ce pas en essayant qu'on perçoit les limite et peut-être les solutions possibles.

## **IMPREVU**

(Se reporter à Décider dans l'urgence)

On ne peut pas tout prévoir mais le bon sens nous dirait que si on prévoit un maximum de choses on a plus de chances de se retrouver en phase dans le bon créneau. Mais voilà, et si ça ne se passe pas comme on l'a prévu ou comme l'ont prévu les experts qui auraient étudié telle ou telle question pédagogique ou didactique ?

Essayer de prévoir en anticipant au maximum les champs du possible relève de l'impossible, voire peut s'avérer trompeur en donnant une illusion de sécurité ou bien en limitant la perception du réel aux seules attentes qu'on a, sans laisser de place à la réaction de l'Autre.

Comment alors, passer d'une recherche de maîtrise illusoire et stérile à la gestion de l'incertain ?

Est-ce qu'une partie de la réponse ne se construirait pas aussi dans la question de l'adaptabilité à laquelle on doit préparer les élèves : comment préparer nos élèves au monde incertain dans lequel nous vivons ?

Il y a deux extrêmes à éviter : ne rien faire et être dans l'improvisation totale ou au contraire vouloir élaborer tous les scénarios.

## **INDICATEURS**

(Voir aussi à Observer, Représentations)



Indicateur renvoie bien sûr à indiquer, c'est-à-dire à désigner, à montrer, à mettre en lumière, à définir, à représenter quelque chose de manière précise.

Indicateurs d'erreurs, indicateurs de pertinence, indicateurs de saturation, de compréhension ou d'incompréhension, indicateurs d'engagement dans la tâche...indicateurs d'analyse des interactions, indicateurs de réussite...En référence à la classe, la liste serait interminable.

Les indicateurs constituent des variables qui décrivent un facteur, relatif : au mode, au processus, ou la qualité de l'activité de l'objet, du sujet agissant (l'enseignant, l'élève), du système ; aux caractéristiques de la situation éducative, au mode ou à la qualité des interactions en classe.

Un indicateur est la version concrète, visualisable sous une forme littérale ou numérique d'un critère, d'un indice pris dans l'observable qui permet de dire si l'objet répond au critère (*ex. le taux d'imposition comme indicateur de pauvreté, le pourcentage de réussite des élèves aux évaluations nationales ou le codage associé comme indicateur des procédures utilisées...*).

Plusieurs indicateurs combinés, peuvent correspondre à un même critère. La prise en compte d'un ensemble d'indicateurs suivis sur un moment, une période, donnés, peut permettre de construire la représentation d'une situation et en regard d'un objectif fixé, déterminer l'état et les évolutions.

Se donner du temps et de la disponibilité en classe, durant le cours d'action, pour relever des indicateurs d'analyse, utilisables directement ou ultérieurement rentre dans le cadre de cette dialectique de la situation à la quelle fait référence Y. Clot qui

*« n'est d'ailleurs pas simplement la recherche par l'enseignant d'un affranchissement de l'objet à l'égard de l'activité des autres, des élèves en particulier. Elle vise aussi à déplacer les pré-occupations existantes pour en promouvoir de nouvelles. [...] en effet, en guettant les signes de compréhension ou d'incompréhension chez eux et en cherchant à y répondre, un des aspects inaperçus par l'enseignant lui-même de la conceptualisation de l'objet dont il s'occupe peut se trouver redécouvert. »<sup>192</sup>*

---

<sup>192</sup> CLOT Y. : La fonction psychologique du travail, ibid, p.209.

## INDIVIDUALISER

(se reporter à Différencier, Hétérogénéité)

Individualiser est-ce une perspective tenable dans le quotidien pédagogique ? Souhaitable pour l'apprentissage ? Individualiser est-il une perspective de la différenciation ?

Individualiser n'est pas personnaliser, mais l'apprentissage est un processus individuel, un projet dans lequel l'apprenant doit s'impliquer avec l'aide de son apprenneur.

### Une perspective tenable ?

Sauf dans le cas d'un contexte de classe très particulier, il n'est pas possible de prévoir pour chaque enfant des supports différents et individualisés référés à son parcours propre.

Individualiser est plus à prendre dans le sens de la mise en place de situations suffisamment souples pour que chacun puisse faire son chemin et atteigne les objectifs de compétences alors même qu'on ne peut pas maîtriser leur progression.

Individualiser l'aide peut être envisageable à condition de pouvoir la mettre en place dans le cadre de dispositifs de suivi assurés collégalement.

### Souhaitable ?

La pratique et la recherche<sup>193</sup> nous montrent qu'il est utile de permettre à l'individu de profiter du dynamisme du groupe et de la mise en autonomie. L'apprentissage est un fait social. La confrontation des savoirs fait progresser chacun. Cela est possible dans le cadre d'une classe à gestion participative où le co-pilotage des apprentissages permet une individualisation. L'enseignant peut essayer alors d'individualiser les apprentissages tout en responsabilisant les élèves (évaluation diagnostique, travail contractualisé, projets d'écriture, critères d'évaluation, démarches de résolution de problèmes, travail personnel) dans un contexte authentique qui permet de donner du sens aux compétences à acquérir.

L'individualisation ne doit pas être confondue ni limitée par l'utilisation exclusive de fichiers de tous ordres, sachant que les fiches cadrent de manière implicite les démarches d'apprentissage. Même si des tests préalables permettent aux élèves de rentrer dans un fichier à un certain niveau et

---

<sup>193</sup> Voir les références sur l'apprentissage, un fait social (A. Bandura, L. S. Vygotski) ; sur le conflit socio-cognitif (A. Perret-Clermont, Doise et Mugny) ; sur l'apprentissage en groupe (JC. Abric, Ph. Meirieu).

d'individualiser les apprentissages. Les fichiers risquent alors d'être restrictifs pour permettre le tâtonnement et les hypothèses que l'on peut médiatiser dans les interactions langagières propres au fonctionnement en collectif ou en petits groupes. On peut bien sûr, penser au recours à l'informatique qui peut permettre une sorte d'individualisation type, automatisée, qui est du même ressort que le fichier.

## Articuler le travail individuel aux situations collectives

D'avantage que la question du comment individualiser, c'est plutôt celle de l'articulation du travail individuel aux apprentissages collectifs qui me semble être posée.

# **INDUIRE / RAISONNEMENT INDUCTIF ou par INDUCTION**

induction *nom féminin* (latin *inductio*)

1. Généralisation d'une observation ou d'un raisonnement établis à partir de cas singuliers.
2. Mathématiques : Raisonnement par récurrence.

Le raisonnement inductif, par la recherche-découverte de constantes, de propriétés communes, des effets aux causes, dans l'analyse de plusieurs cas particuliers, procède du particulier au général. On retrouve ce mode de raisonnement dans la démarche pédagogique inductive que l'on peut caractériser par les principes de contextualisation – décontextualisation – recontextualisation.

*« ... (l'Ecole) ne peut rien enseigner qui ne s'appuie sur des situations où les élèves puissent s'impliquer, qu'elle doit ensuite leur permettre une désimplification qui les fait accéder à une intelligence de principes abstraits et qu'elle doit, enfin, former chez eux la capacité à réinvestir ces principes, à leur propre initiative, dans des situations nouvelles, [ ...]*

*Nous formulons cette triple mission de l'enseignement par trois termes qui décrivent pour nous la dynamique de toute démarche authentiquement pédagogique : contextualisation – décontextualisation – recontextualisation. »*<sup>194</sup>

Ce mode de raisonnement met en jeu trois opérations cognitives essentielles : l'analyse, la synthèse, la généralisation. Cependant l'induction doit être prolongée par une démarche déductive pour vérifier ce qui a été trouvé. C'est le propre de la démarche expérimentale.

## **INEGALITE**

Le projet d'une école républicaine égalitaire s'est concrétisé par des réformes de structures successives dont les Zones d'Education Prioritaires, la perspective des cycles, le Collège unique et la refonte du baccalauréat ont été des éléments d'avancées démocratisantes.

Mais la prolongation de la scolarité et la massification du système masquent la difficulté à poursuivre cette démocratisation. L'échec des enfants des classes socioculturelles défavorisées demeure important et inversement les cursus longs et diplômants restent l'apanage des classes favorisées économiquement et culturellement. L'Ecole en tant que lieu de socialisation et d'intégration universaliste des savoirs est dès lors remis en cause.

Quelles en sont les causes ? En quoi les rapports aux savoirs ont-ils changés ?

*« L'ascenseur social est en panne ! Pourquoi le désir de libération, le désir d'émancipation, le désir de lutte contre la soumission, n'empruntent-ils plus, avec autant d'évidence, le chemin de l'école et des apprentissages ? Etre riche de connaissances n'est plus, au moins autant qu'il y a quelques décennies, aussi compensateur des pauvretés de tous ordre, que la richesse en espèces monétaires. On peut trouver mille raisons à ces phénomènes ...»*<sup>195</sup>

## **INFERER / INFERENCE**

Inférer *verbe transitif* (latin *inferre*, alléguer)

---

<sup>194</sup> DEVELAY M. MEIRIEU Ph. : " Emile, reviens, ils sont devenus fous. ", 1992, Paris, ESF, p.162.

<sup>195</sup> BEILLEROT J. : " L'éducation en débats : la fin des certitudes", 1998, Paris, L'Harmattan, p.52.

Tirer comme conséquence d'un fait, d'un principe.

inférence nom féminin

1. Logique : Opération intellectuelle par laquelle on passe d'une vérité à une autre vérité, jugée telle en raison de son lien avec la première. *La déduction est une inférence.*

Les *règles d'inférence*, sont celles qui permettent, dans une théorie déductive, de conclure à la vérité d'une proposition à partir d'une ou de plusieurs propositions, prises comme hypothèses.

2. Informatique : *Moteur d'inférence* : programme qui, dans un système expert, interprète les données de la base de connaissances et assure, suivant des stratégies générales ou particulières, l'enchaînement des étapes de la résolution d'un problème donné.

Nous pouvons dire avec J. F. Richard, que l'activité inférentielle est une opération cognitive qui permet de produire des informations nouvelles à partir d'informations existantes en mémoire ou issues du contexte et donc résultant d'une perception ainsi que le dit J. Bruner.

Inférer, c'est donc percevoir, raisonner, penser.

Mais on peut aussi raisonner :

de manière formelle ou raisonner en situation ;

pour comprendre ou pour agir.

Les inférences « sont de deux types. Les unes ont pour finalité la compréhension : elles contribuent aux représentations.

Les autres ont une finalité pragmatique : elles produisent des objectifs d'action, des plans ou des suites d'actions. »<sup>196</sup>

J. F. Richard distingue les inférences par leurs conditions de mise en œuvre, celles déclenchées automatiquement : « les inférences immédiates » ; celles qui sont élaborées pas à pas : les inférences contrôlées, qu'il appelle « inférences explicites ». Elles sont mises en œuvre à condition :

« qu'il y ait un sous-but en mémoire de travail incitant la recherche de cette inférence ou encore que sa mise en œuvre ait été facilitée par des événements remarquables dans l'expérience antérieure. Ce sont des inférences explicites ... »<sup>197</sup>

---

<sup>196</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, " Les activités mentales ", p.14.

<sup>197</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, " Les activités mentales ", p.232.

On a tendance à demander peu, voire pas assez en termes d'inférences aux élèves, alors que la capacité à inférer commence très tôt, dès le plus jeune âge. Quand on lit les observations de TGR Bower sur le bébé, on s'aperçoit que celui-ci est capable de mobiliser des inférences de compréhension et d'actions très tôt.

## Favoriser les inférences à l'école

Sur quoi peut-on mobiliser et travailler des inférences à l'école ?

Inférer ...quoi, sur quoi ?	
Lieu	A quel endroit tel évènement se produit ?
Sujet	Qui est l'auteur de l'action considérée ?
Temps	Quand se produisent les évènements ?
Action	Qu'est-ce que les gens font ?
Objet	Quel objet est utilisé ?
Sentiment	Quel sentiment éprouve tel sujet ?
But	Dans quel but tel sujet agit ?
Catégorie	Quel concept générique recouvre tels mots ?
Cause / effet	Quel chose produit tel résultat ?
Effet / cause	Telle conséquence provient de quelle chose ?
Problème / solution	Assimiler, accommoder
Classement, sériation	Rassembler, mettre en relation à partir de critères

Quelles habiletés seraient utiles à découvrir et à entraîner ?

- Localiser l'information,
- Identifier des faits, prendre des repères,
- Etablir des relations,
- Formuler un questionnement approprié et des hypothèses,
- Formuler des généralisations,
- Suivre un raisonnement ( si...alors...puis...et...)

- Transférer d'un domaine à un autre,
- Utiliser des structures langagières,
- Repérer la séquence temporelle des évènements,
- Mettre en œuvre une pensée critique,
- Evaluer les faits importants, déterminants,
- Evaluer les preuves,
- Assimiler : ramener à ce qu'on connaît déjà,
- Accommoder : le connu ne suffisant pas, il faut inventer de nouvelles solutions,

## **INGENIERIE PEDAGOGIQUE**

(voir aussi à ANALYSE des pratiques, OUTILS)

L'ingénierie pédagogique ou / et de formation recouvre les domaines de l'analyse des besoins, la conception, la planification, la conduite et l'évaluation des actions pédagogiques ou des processus de formation.

*« Ne doit-on pas alors s'interroger sur les formes des dispositifs que nous construisons et qui, à notre insu ou avec notre complicité, portent des valeurs qui ne sont ni les nôtres, ni celles des apprenants et qui, à terme, donnent de la formation une image d'outil d'adaptation, fidèle aux maîtres, soumise à des impératifs de rentabilité ou de paix sociale ? Tout acte d'ingénierie est porteur de sens : de la fixation des objectifs à la mesure des pré-requis, en passant par le choix des méthodes et des procédures d'évaluation.*

*Derrière les masques de la pédagogie et a fortiori de l'ingénierie se dissimulent parfois de multiples visages de l'économie, de la politique et de l'idéologie.*

*N'est-il pas temps de réfléchir à ce trop bel outillage méthodologique qui s'impose et surdétermine nos pratiques sans que nous en ayons toujours une analyse ou une conscience claires ? Ne doit-on pas oser quelquefois, contre les idées reçues, proposer "une école sans mur et sans contenus" où l'architecture du dispositif, les modes d'acquisition et les savoirs à acquérir se co-définissent et se co-construisent avec les acteurs en dehors de toute velléité de planification a priori ? Ne doit-on pas renoncer, au profit du projet éducatif, à cette volonté suspecte de toute puissance sur l'action ?*

*Il convient donc, sans pour autant renoncer à analyser ce qui se joue, de rompre avec des pratiques d'ingénierie exogène, celles du formateur ou de l'institution et des pouvoirs qu'ils représentent, au bénéfice d'une ingénierie endogène portée par les apprenants et co-produite avec eux. Il est grand temps de renouer avec des formes, bien connues en leur temps, d'ingénierie participative, voire mieux coopérative. (se reporter aux travaux de G. Le Boterf et à H. Lenoir, « Du style coopératif de la formation-action », Etude et réflexion n° 15, mars 1995) »<sup>198</sup>*

## **INSTITUTEUR / PROFESSEUR / ENSEIGNANT**

C'est ce que j'essaie d'être ! Instituteur, prof. d'école, formateur, enseignant ...un peu chercheur ...

- un peu manager sur les bords, tant certains considèrent l'école comme une entreprise avec bilan des comptes à la clef, sans parler des diagnostics, des décisions, des prises de responsabilité souvent à gérer dans l'incertitude et l'immédiateté ;
- technicien aussi, car il faut des habiletés techniques indispensables pour utiliser et surtout résoudre les problèmes liés par exemple à l'utilisation des TICE ;
- artisan sûrement, car il faut souvent mettre la main à la pâte, pour arriver à ses fins sans toujours en avoir les moyens ;
- expert en ingénierie éducative ou en bricolage pédagogique ? N'ai-je pas appris à mettre en œuvre et à confronter différentes stratégies éducatives en référence à la psychologie cognitive, à la pédagogie, à la didactique, à... etc., mais l'expertise ne s'acquiert-elle pas avec le temps ;
- théoricien de sa propre pratique
- professionnel, non seulement en actes mais aussi par sa conscience ;
- praticien applicateur ou praticien concepteur-réfléchi
- le praticien applicateur agit en référence à des théories, des méthodes, des solutions apprises ou des tours de mains pédagogiques, des programmes, des injonctions...

---

<sup>198</sup> LENOIR H. dans Ch. 5 "L'avenir radieux de l'ingénierie" in "Analyser les pratiques professionnelles " coordonné par Claudine BLANCHARD-LAVILLE et Domonique FABLET, 1996, Paris, L'Harmattan, p. 132, 133.



- le praticien-concepteur-réfléchi agit en construisant un projet spécifique prenant appui sur l'analyse d'une situation problématisée, projet régulé en permanence par l'analyse des pratiques,

Au final, surtout...

- praticien-bricoleur car il faut toujours s'arranger avec les moyens du bord :

*«L'univers instrumental du bricoleur est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec "les moyens du bord ", c'est à dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble [...] est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock. [...] Le bricoleur se révèle apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet »<sup>199</sup>*

- médiateur
  - o dans la relation entre un savoir et celui qui apprend
  - o dans la relation pédagogique
  - o dans les relations humaines qui sont à tisser entre les familles, les collègues ...
- organisateur du travail scolaire

## **INSTRUMENT**

(Voir aussi à outils)

Instrument c'est ce dont se sert le sujet-agissant pour agir sur l'objet (pris au sens large, immatériel comme matériel).

Le sujet agissant est une personne qui dispose d'un ensemble de ressources internes et externes qu'il mobilise au sein de ses activités et qui donnent forme à ses différents rapports au monde : aux objets de l'activité, aux autres sujets et à lui-même (d'après Rabardel<sup>200</sup>).

---

<sup>199</sup> LEVI-STRAUSS Claude : " La pensée sauvage ", 1962, Paris, Plon, p.26, 27.

<sup>200</sup> RABARDEL P.: Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel

Quant à l'objet de l'activité, il est parfois considéré comme l'environnement ou encore comme ce vers quoi l'activité est tournée. La relation entre l'objet et le sujet peut donc être médiatisée par l'instrument.

L'instrument se différencie de l'artefact et constitue un mixte d'intériorité et d'extériorité puisqu'il tient à la fois du sujet et de l'artefact, en effet un instrument est formé de deux composantes :  
un artefact matériel ou symbolique produit par le sujet ou par d'autres ;  
un schème d'utilisation associé, provenant de la construction propre du sujet ou de l'appropriation de schèmes sociaux d'utilisation déjà formés extérieurement à lui.

Le sujet peut donc agir sur l'objet avec l'instrument. Il s'agit d'une activité médiatisée. Cet instrument est adapté simultanément à l'objet et au sujet, c'est un univers intermédiaire mais également un moyen d'action. Les instruments sont des invariants de l'activité, ils organisent l'activité.

L'instrument s'enrichit en fonction de ses mobilisations dans la singularité des situations que parcourt le sujet dans ses activités. Ainsi, l'ensemble des schèmes d'utilisation de l'artefact, l'ensemble des objets de l'activité sur lesquels l'instrument permet d'agir, l'ensemble des activités et des actions qu'il permet de réaliser constituent le champ fonctionnel de l'instrument.

## **INSTRUMENT TECHNIQUE / PSYCHOLOGIQUE**

On peut évoquer les écrits de préparation, la fiche de prép. comme un instrument psychologique qui se différencie de l'instrument technique par la direction de son action tournée vers le psychisme. Cela s'inscrit dans la lignée de Vygotsky et de ses travaux à propos du langage égocentrique, qui distingue le langage égocentrique, intérieur et le langage extériorisé, ces langages sont employés au cours de l'élaboration de la pensée et du récit. Il explique notamment comment chaque individu possède un répertoire varié d'instruments langagiers utilisé soit à des fins de communication pour agir sur les autres, soit à des fins de communication individuelle pour agir sur lui-même.

La fiche de prép. pourrait être une sorte d'objet transitionnel au sens de Winnicott.

# INTEGRATION

## Intégrer ma subjectivité à la recherche

Tout travail de recherche implique la subjectivité de celui qui s'y engage.

Que veut dire « intégrer » ?

- Incorporer, au sens de prendre en compte.
  - o Cela revient à mêler intimement au risque de ne plus chercher à distinguer ce qui est de l'ordre du subjectif par rapport à ce qui peut relever de l'ordre d'une certaine objectivité ; cela n'est pas sans poser le problème de la scientificité de la recherche ;
- Inclure, insérer au sens de réduire, comme si cela était un risque :
  - o Risque qualifié de tautologique : à savoir ne trouver dans la recherche qu'une sorte de répétition de l'idée de départ en tant que proposition vraie, quelque que soit la valeur de vérité de ses composants,
  - o Risque de tromperie sur l'objectivité : à savoir que les indices réputés pertinents soient finalement sélectionnés de façon univoque,
- Annoncer en tant qu'élément incontournable faisant partie d'un ensemble plus vaste élaboré à travers les actes qui constituent une recherche :
  - o c'est alors caractériser, décrire

C'est dans cette acception du terme « intégrer » qu'il me semble nécessaire de se situer, à la façon dont on s'accroche à une honnêteté intellectuelle qui refuse de continuer à faire reposer les écrits pédagogiques sur cette éternelle aporie qui est celle de proposer des choses éloignées, voire incompatibles avec la réalité de la classe.

Cette lutte pour la prise en compte du réel du quotidien enseignant ne me semble possible que si on accepte d'intégrer la subjectivité et l'opacité des pratiques qui sont les éléments caractéristiques de l'étroite relation indispensable, mais parfois ambiguë, entre le chercheur et le praticien.

## Intégration scolaire

Nous laisserons de côté l'intégration scolaire au sens de lutte contre l'exclusion, contre la ségrégation, non parce qu'il n'y aurait pas d'urgence à considération dans ce domaine – si on se penche sur les problèmes de redoublement, d'illettrisme, d'orientation, d'acceptation du handicap...- mais parce que mon propos concerne davantage l'intégration dans les processus d'apprentissage, du côté des élèves comme du côté de l'enseignant en formation.

Comment l'enseignant peut-il intégrer ses compétences à la situation éducative complexe et changeante ?

C'est prendre le risque d'agir différemment en quittant le connu.

## Intégration des TICE

On peut parler de l'intégration des TICE, à la fois comme outil pour l'enseignant, comme support pour l'élève, comme instrument pour apprendre, comme outil de recherche...l'essentiel serait de pouvoir intégrer ces outils dans une démarche d'apprentissage axée sur la transversabilité des savoirs et l'autonomisation de l'apprenant.

## Intégration dans une communauté de pratiques

C'est la gestion, par des moyens divers, des informations significatives qui sont acquises par un individu ou un collectif et qui y circulent. Ceci englobe le savoir-faire développé par la personne comme par le collectif.

On peut alors parler de "knowledge management", travail collaboratif. L'école est un lieu qui recèle des savoirs, dont une partie est consignée dans des documents très divers, regroupés (classeurs, dossiers, coin bibliothèque pédagogique, coin coopératif...) ou dispersés chez chacun. Les enseignants sont dépositaires du reste du savoir constitué du registre des pratiques habituelles, des familiarités avec les procédures, leur expertise dans des domaines différents et leurs contacts.

Qui s'occupe de la gestion de ce contenu et de son accessibilité matérielle comme cognitive ? Même si on peut imaginer un travail collaboratif sans capitalisation rationnelle des connaissances... et comment consigner le capital immatériel indispensable pour la mise en cohérence des pratiques ? Si cela semble en partie relever d'une mise en place d'une organisation fonctionnelle et d'outils

performants, on peut penser que tout cela risque bien d'être inutile sans la mise en place d'une communauté de pratique avec la constitution d'une dynamique qui incite à partager les connaissances. Le partage commence par la mise à disposition concrète.

## Intégration des programmes

On se rend compte que ce n'est pas une chose facile, à la fois dans la visualisation des pratiques que l'on peut avoir et également dans les études qui sont menées en formation générale et continue. Par exemple, seules 20% des écoles mettent en application les programmes rénovés de sciences et technologie.

On peut ajouter à cela le manque de disponibilité matérielle des programmes et des documents d'accompagnement, quand l'ensemble, souvent en cascade d'informations, parfois contradictoire, ne complique pas la tâche de lecture de programmes dont la lisibilité fonctionnelle ne peut guère faciliter leur intégration en tant qu'outils organisateurs de la pratique.

Prenons l'exemple de la lecture, qui semble être significatif à cet égard, au vu des derniers événements médiatiques concernant une possible guerre des méthodes.

On trouvera un exemple de ces problèmes de lisibilité en reprenant les différents textes officiels concernant l'apprentissage de la lecture.

Les textes de 2002 qui consacrent un retour au phonocentrisme alors que des méthodes mixtes étaient fortement conseillées auparavant et que la maternelle incite à une méthode naturelle. Alors que les IO avaient relégué la méthode globale, les documents d'accompagnement (Lire au CP) reprennent des indications qui relèvent d'une démarche analytique en même temps que celles qui concernent un apprentissage structuré de la voie indirecte à la voie directe. La fiche A5 semble un bon exemple de ce rappel à la méthode mixte.

Ajoutons à cela la réalité du terrain sur lequel je peux constater des pratiques enseignantes qui n'utilisent pas de manuels ou bien un manuel qui ne respecte pas le cahier des charges défini par les nouveaux programmes et une formation initiale qui, compte tenu des crédits temps de formation qui lui sont impartis reste bien faible dans l'apprentissage du lire-écrire.

## **INTELLIGIBILITE DE L'ACTION**

(Voir à Action)

On l'a déjà dit, lorsqu'on "travaille" sur/avec de l'humain, cette pratique du travail revêt bien des aspects complexes et singuliers, qui souvent échappent aux acteurs eux-mêmes et qui font que l'intelligibilité de cette pratique, cette "logique des actions", qui s'inscrit en dehors d'une explication de causalité absolue, ne peut être approchée que dans une démarche d'intelligibilité qui dépasserait la seule analyse du résultat des actions, s'engageant dans une approche développementale de cette action.

## Sémantique de l'action

Avec J.M. Barbier, nous pouvons repérer trois caractéristiques de l'action définies sur trois registres représentationnels de mise en représentation du plan sémantique :

L'action donne lieu à un travail de mise en représentation « *qui touche à la fois et de façon interactive, l'organisation d'activités prévues ou réalisées, lui-même comme sujet agissant et leurs rapports à l'environnement* »<sup>201</sup>

Un registre de représentation cognitive, c'est la mise en représentation mentale des actions ;

Un registre émotionnel et affectif ;

Un registre expérientiel.

Les fonctions susceptibles d'être repérées dans l'approche de la singularité des actions ont été analysées par J.M. Barbier : fondation, mise en représentation et performance des actions :

« *Nous pouvons définir les fonctions de fondation d'une action comme l'ensemble des phénomènes ayant trait au recours à une action, à la mobilisation de moyens pour la réaliser, à l'usage de ses résultats.[...]*

*Ces fonctions de mise en représentation des actions recouvrent ce que nous avons pu appeler ailleurs la pensée pour l'action, la culture de l'action, la conduite de l'action, ou encore la fonction maîtrise d'œuvre de l'action. [...]*

*Nous préférons ce terme (performance) plus savant, mais univoque, au terme de réalisation ou d'accomplissement qui en sont proches, mais qui suggèrent une application ou une mise en œuvre de*

---

<sup>201</sup> BARBIER J.-M. : " Introduction", dans BARBIER J.-M., CLOT Y., and all : "L'analyse de la singularité de l'action", séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, 2000, Paris, PUF, coll. Education et Formation, p.19, 20.

représentations préalables ce qui n'est pas, on l'a vu, notre hypothèse. Nous nous rallions volontiers à l'idée de Suchman selon laquelle ces représentations sont plutôt des ressources pour l'action. »<sup>202</sup>

## Intelligibilité et singularité

« Elle (l'action) n'est intelligible que pour autant qu'un ordre de sens peut être reconnu dans un enchaînement de gestes singuliers, et la reconnaissance d'un tel ordre passe, entre autres, par la subsomption implicite de ces gestes sous une règle, une structure ou une manière instituée de faire, dont l'action considérée apparaît comme une application ou une actualisation. Une action radicalement singulière ne serait sans doute pas intelligible : ne manifestant ni identité ni régularité (absence d'un même normatif), elle ne représenterait qu'une succession contingente de gestes ou de mouvements corporels dont aucune configuration significative ne pourrait être tirée. C'est dire aussi que la singularité de l'action accomplie n'émerge que sur un tel fond d'identité c'est en tant qu'action de telle ou telle sorte qu'elle pourra paraître singulière. Sa singularisation se fait en tant que membre d'une catégorie, exemplaire d'une classe ou instanciation d'un type. [...]

Contrairement à ce que j'ai affirmé du lien entre intelligibilité et généralité, il apparaît qu'un acte singulier peut être tout à fait intelligible dans l'enchaînement séquentiel d'écécités locales et endogènes, dont il est une composante, par exemple si l'on saisit sa pertinence ou sa cohérence par rapport à quelque élément qui l'a précédé, ou son caractère approprié à la situation en cours. »<sup>203</sup>

## Sémantique de l'intelligibilité des actions

Y. Clot et J.M. Barbier nous font remarquer qu'il existe des différences entre ce que les sujets attribuent comme significations aux actions quand elles se déroulent et les significations qu'ils en donnent dans un échange après l'action.

D'où l'intérêt de s'interroger sur « le rapport entre les significations que les acteurs accordent effectivement à leurs activités au moment où elles se déroulent, et les significations qu'ils déclarent à

---

<sup>202</sup> BARBIER J.-M., CLOT Y., and all : *ibid.*, p.27 à 48, tableau p.46.

<sup>203</sup> QUERE L. : " Singularité et intelligibilité de l'action ", dans BARBIER J.-M., CLOT Y., and all : "L'analyse de la singularité de l'action", séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, 2000, Paris, PUF, coll. Education et Formation, p.148 et 169.

*l'occasion d'une interaction discursive qui constitue elle-même une activité située différente de l'activité à laquelle elles ont trait ».*<sup>204</sup>

Intelligibilité, discours de praticiens et de chercheurs

Ce décalage souligné par Y. Clot et J. M. Barbier peut être analysé sous deux angles à la fois : celui du cognitif et celui du social ainsi que le rappellent Françoise Clerc<sup>205</sup> et Serge Tomamichel dans l'introduction au colloque « Chercheurs et praticiens dans la recherche »<sup>206</sup> en citant Bernard Lahire :

*« Ces discours tenus sur le métier s'articulent moins à ces pratiques-là (pratiques du métier) qu'à des pratiques identitaires collectives : ils servent en fait davantage à créer et à maintenir l'illusion de communauté ou d'identité collective qu'à orienter effectivement les pratiques de classe. Les prendre au mot, les prendre pour ce qu'ils prétendent être (et dire) au premier abord, c'est manquer leur véritable fonction, c'est-à-dire leur véritable contexte de pertinence. En pareil cas, constater une différence ou une contradiction entre les discours et les pratiques, c'est pointer en définitive l'existence d'une double réalité non consciente chez les acteurs : les discours qu'ils tiennent renvoient à d'autres pratiques (identitaires) que les pratiques de métier (manières de faire professionnelles) qu'ils prennent pour objet ; de leur côté, les pratiques de métier n'ont pas nécessairement de mots et de cadres discursifs pour se dire le plus adéquatement possible. Il est certain que le sociologue (ou l'ethnologue) a un rôle particulièrement délicat à jouer en ce qui concerne le deuxième aspect des choses, dans la mesure où il doit aider les pratiquants à dire leurs pratiques au plus près de ce qu'elles sont. »*<sup>207</sup>

## **INTERACTIONS**

( voir aussi à MEDIATION )

---

<sup>204</sup> BARBIER J.-M. : " sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions . Le cas de la formation " ; dans MAGGI Bruno " Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation ", 2000, Paris, PUF.

<sup>205</sup> CLERC Françoise, GATE Jean-Pierre, ROBIN Jean-Yves (sous la dir. de) : " Agir et chercher... Chercheurs et praticiens : le dialogue est-il possible ? ", revue " Eduquer ", n° 677, 2004, Paris, L'Harmattan

<sup>206</sup> « Chercheurs et praticiens dans la recherche » colloque auquel j'ai participé, organisé par l'Université Lumière Lyon2 et l'Université catholique de l'Ouest et l'IUFM de Lyon, nov. 2004.

<sup>207</sup> LAHIRE Bernard : " Logiques pratiques ", dans revue " recherche et formation ", 1998, n°27, 15-28.



interaction nom féminin

1. Influence, action réciproque de deux phénomènes, de deux personnes.

## **INTERACTIONS / PEDAGOGIQUES / VERBALES / NON VERBALES**

Aider à dire ce qui a fait difficulté, permettre à l'apprenant de retrouver des informations qu'il croyait avoir perdues ...

Personne ne pourrait nier l'importance de la médiation de la voix et du corps de l'enseignant dans le dialogue pédagogique et les enjeux cognitifs de ces interactions.

Mais prête-t-on attention à la congruence entre notre réponse verbale et les signes non-verbaux qui accompagnent cette réponse ?

On parle souvent des interactions verbales, mais il vaudrait mieux parler des interactions "totales", qui prennent en compte tout le registre du non-verbal. On pourra se référer à ce sujet à tout le travail de *l'étho-psychologie des communications*<sup>208</sup>.

Savons-nous adopter une attitude d'accueil ? Quand ne sommes-nous pas tombés dans un moment de classe pseudo-dialoguée en réussissant un passage en force d'une réponse tant attendue ... ?

Mais que cherche-t-on dans les interactions<sup>209</sup> qui constituent le dialogue pédagogique<sup>210</sup> ?

- à accompagner et réguler la motivation des échanges engagés avec la classe ?
- ou à satisfaire celle de son propre discours pour être plus sûr d'atteindre l'objectif de la leçon fixée ?

Les actes de reformulation du maître sont-ils prégnants sur ceux de l'apprenant ?

Dans une démarche inductive, ou dans un moment de mise en commun, moment délicat après un travail par groupe, laisse-t-on le temps à l'expression et à la confrontation des démarches de

---

<sup>208</sup> GENEVOIS Guy : " Etho-psychologie des communications et pédagogie ", Note de synthèse dans "Revue Française de pédagogie", n°100, 1992.

<sup>209</sup> HALTE J.-F. (coordonné par) : "Interactions et apprentissage", revue "Pratiques" n°103, 104, novembre 1999.

<sup>210</sup> ALTET Marguerite : (Voir la note de synthèse de ) " Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? " dans "Revue Française de Pédagogie", N°107, 1994, p.123 à 139.

recherche et des questionnements dans une logique de co-construction du savoir ( mise en œuvre du "conflit sociocognitif"<sup>211</sup> ) ou bien sommes-nous pressés par le temps et le but dans une logique de généralisation et de production d'une règle achevée ?

Les savoirs se co-construisent dans la négociation de sens avec autrui, et même si cela n'est pas sans présenter des difficultés, c'est tout le travail du pédagogue que d'essayer de provoquer, d'exploiter ces moments d'interaction.

## INTERACTIONS SOCIALES

Le rôle des interactions sociales<sup>212</sup> a été étudié par Doise et Mugny qui ont rendu compte d'une accélération de la mise en place des structures cognitives par le principe du conflit sociocognitif.

La notion d'interactions sociales renvoie également à celle d'apprentissage social : apprentissage de conduites ou / et de comportements dont la source est dans les mécanismes d'influence sociale. Le principal théoricien de l'apprentissage social est l'Américain Bandura, mais on ne peut explorer ce domaine sans faire référence à Vygotski et Bruner.

D'après le psychologue américain Bandura, cet apprentissage se fait essentiellement par imitation à partir de personnes que l'individu prend pour modèle et observe dans une situation déterminée.

Bandura distingue l'imitation du modelage. L'imitation consiste à reproduire fidèlement et intégralement le comportement d'un modèle. Le modelage implique une reconstruction active de la part de l'observateur. Ce dernier ne conservera de la conduite observée que les traits qu'il juge importants pour lui.

### L'apprentissage est un fait social

Pour Vygotski, il ne peut y avoir de développement individuel que par le biais de la socialisation.

L'apprentissage est donc d'abord un fait social.

C'est pourquoi les interactions sujet-apprenant  $\leftrightarrow$  médiateur ou sujet  $\leftrightarrow$  environnement occupent une place prépondérante dans l'élaboration d'outils fondamentaux comme le langage, et

---

<sup>211</sup> PERRET-CLERMONT A. M., NICOLLET M. (sous la dir. de) : "Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif.", Fribourg, DelVal, 1988

<sup>212</sup> DOISE W. et MUGNY G. : "Psychologie sociale et développement cognitif", Paris, Armand Colin, 1997.

déterminent le développement des fonctions psychiques supérieures qui interviennent dans la formation des concepts, la pensée abstraite, la mémoire.

Pour Vygotski, « *l'imitation, si on l'entend au sens large, est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement. L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est dans une très grande mesure fondé sur l'imitation. En effet, l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire seul, mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction.* »<sup>213</sup>

Pour ce théoricien russe, le concept d'imitation est inséparable de celui de « *zone prochaine de développement* », qui définit le supplément d'apprentissage que l'enfant peut acquérir grâce à l'intervention d'un médiateur. Selon lui, chaque fonction psychique apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant. D'abord comme fonction interpsychique, se manifestant à travers une activité groupale, puis la seconde fois comme activité individuelle, comme fonction intrapsychique c'est à dire en tant que propriété intériorisée de la pensée de l'enfant.

Selon cette perspective, la zone proximale de développement « *c'est la distance entre le niveau actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés.* »<sup>214</sup>

Le travail éducatif consiste donc à organiser des situations qui se situent au-delà de ce que le sujet peut faire seul, de lui apprendre ainsi à travailler avec le dispositif d'aide et de désétayer ensuite progressivement la situation pour que le progrès dans le développement soit effectif. Ainsi que le rappelle Vygotski, le seul bon enseignement est celui qui précède le développement :

« *L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement.* »

215

Se poser entant que maître médiateur n'est pas une chose facile :

---

<sup>213</sup> VYGOTSKI L. S. (trad. Françoise Sève) : " Pensée et langage ", 3<sup>ème</sup> éd. Paris, 1997, La Dispute, 537p., p.355.

<sup>214</sup> VYGOTSKI L. S. : *ibid.* " Pensée et langage ", p. 351 à 360.

<sup>215</sup> VYGOTSKI L. S. : *ibid.* " Pensée et langage ", p. 358

Cela demande d'opter pour une certaine conscience, une sensibilité, un oubli de soi pour se plonger dans les problèmes de l'autre, une qualité d'écoute. Ce n'est pas une technique supplémentaire, mais l'essence même du pédagogue.

C'est encore une chose moins aisée quand on est face à un groupe, elle est encore plus multiple.

La médiation n'est pas à construire qu'à travers le maître ; les autres élèves, apprenants embarqués sur le même radeau, peuvent également être des médiateurs en favorisant des situations d'apprentissage coopérant, mutualisé, propice aux échanges de savoirs, au conflit sociocognitif.

## INTERACTION DE TUTELLE

Issue d'une conception cognitiviste et culturelle de l'apprentissage élaborée par Bruner<sup>216</sup>, et avant lui le psychologue russe Vygotski, tous deux ayant perçus l'importance de la médiation, « *l'interaction de tutelle* », se manifeste par un dispositif d'aide et de soutien ''l'étaiyage''.

### Etayer

Pour mémoire, rappelons que, dans l'interaction de tutelle, Bruner a distingué six fonctions d'étaiyage<sup>217</sup> susceptibles d'être remplies par un tuteur :

1. l'enrôlement, pour engager l'intérêt de l'apprenant pour le travail proposé,
2. la réduction des degrés de liberté, ce qui correspond à une simplification de la tâche,
3. le maintien de l'orientation, par la mise en œuvre de l'empathie, pour nourrir une motivation qui est susceptible de devenir intrinsèque à l'activité elle-même,
4. la signalisation des caractéristiques dominantes, qui permet de mettre en exergue l'écart entre ce qui a été fait et ce qui était à faire,
5. le contrôle de la frustration, pour limiter l'aspect périlleux de la prise de risque dans la situation,

---

<sup>216</sup> BRUNER Jérôme Seymour : "Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire", 1987, Paris, PUF.

<sup>217</sup> BRUNER J. S. : *ibid.*, "Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire", p. 277 à 279

6. la démonstration ou présentation de modèles de solution, qui permettent de mettre en œuvre l'imitation.

Les interactions de tutelles permettent de créer des zones proximales de développement. On peut s'appuyer sur la définition fournie par Bruner de l'interaction de tutelle ainsi qu'elle a été opérationnalisée dans le champ scolaire par Elisabeth Nonnon :

*Elle rappelle comment peut se définir le rôle de l'enseignant « quand il soutient l'activité des élèves et les verbalisations qui accompagnent ces activités. Il est dans la construction de la situation et des contraintes qui orientent l'interaction sur des points problématiques ciblés, pour lesquels le tâtonnement est utile ; il est aussi dans la capacité à exploiter et intégrer les propositions des élèves dans un tissu de relations, d'anticipations et de rétroactions qui souligne leur sens ou leur donne sens. [...] »*

*Cette médiation de l'enseignant repose, évidemment sur ses capacités d'interprétation de ce qui est en germe dans les comportements d'élèves parfois illisibles ou esquissés, ce qui suppose une écoute fine de ce qu'ils disent, un postulat de cohérence potentielle, une solide connaissance des opérations sous-jacentes à la tâche et aux dialogues. »*

Nous terminerons avec Bruner :

*« Grâce à sa conscience, l'adulte peut fournir un étayage à l'enfant dans le contexte de l'interaction sociale pour qu'il puisse accomplir des tâches lorsque sa capacité ne lui permet pas de les accomplir seul.. »<sup>218</sup>*

## **INTERDISCIPLINARITE**

L'interdisciplinarité se caractérise par les interactions existants entre deux ou plusieurs disciplines et qui peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs de l'épistémologie, de la terminologie, de la méthodologie, des procédés, des données, et de l'orientation de la recherche et de l'enseignement qui s'y rapportent.

L'interdisciplinarité doit être différenciée de la pluridisciplinarité appelée encore multidisciplinarité qui relève plus de la juxtaposition de disciplines diverses sans liens ni rapports entre elles.

---

<sup>218</sup> BRUNER J. S. : *ibid.*, " Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire ", p.290

Avons-nous dans notre tête, de 8h45 à 9h40, une case pour l'entraînement à la course d'endurance en EPS, puis de 9h40 à 10h15 une autre case pour les mathématiques, au cours de laquelle il a été prévu de travailler sur la lecture et la construction de représentations graphiques.

Puis après la récréation à partir de 10h30, on ouvrirait une autre case sensible pour la poésie, pour continuer enfin avec un moment de grammaire et la pause de midi avec des sciences naturelles et de l'éducation à la santé en parlant des bienfaits du sport pour la respiration contre le tabagisme ?

Fonctionnons-nous à partir de cases hermétiques dans lesquelles on entasserait un savoir émietté, décontextualisé, morcelé de manière arbitraire ?

Toutes les récentes découvertes en épistémologie génétique ainsi qu'en neurosciences, dans le cadre du fonctionnement de la mémoire et des opérations mentales, tendent à montrer au contraire l'obsolescence de ce découpage.

Alors ne vaudrait-il mieux pas : s'entraîner à l'endurance en EPS, prendre ses pulsations, après avoir découvert en biologie les principes des rythmes cardiaques et respiratoires, pour les transcrire dans un tableau, afin de pouvoir opérer les calculs nécessaires, via les outils mathématiques et les représenter sur un graphique personnel pour obtenir une courbe.

Les expériences sur les volumes respiratoires ou le fumeur artificiel, faites en sciences viendront concrétiser les problèmes du tabagisme dont la perception pourra être encore renforcée en travaillant en lecture de graphes sur la corrélation entre fumeurs et taux de mortalité.

Et pourquoi pas poursuivre sur une recherche artistique visant à produire une affiche anti-tabac !

Nous avons là, une définition opérationnelle de l'interdisciplinarité qui permet de faire des liens et de donner du sens aux apprentissages, en mettant les élèves en projet.

## Interdisciplinarité et programmes

Même si les champs disciplinaires n'émergent que progressivement à l'école élémentaire qui est par ailleurs caractérisée par la polyvalence de l'enseignant, cette organisation progressive *« ne signifie pas, pour autant, que l'intégration des différents apprentissages de l'école primaire doive s'effacer. L'enseignant met à profit sa polyvalence pour multiplier les liaisons et les renvois d'un domaine à l'autre. Il évite ainsi l'empilement désordonné des exercices tout en maintenant un niveau d'exigence élevé, gage de la construction de connaissances solides. C'est à ce prix que l'école permet à chaque élève d'acquérir le socle*

*culturel sans lequel les connaissances déjà rencontrées ou à venir ne seraient que des savoirs éclatés. [...] C'est dans une même dynamique qu'ils se construisent et se consolident réciproquement. [...] Quelques-uns de ces liens sont suggérés, les enseignants sauront en établir beaucoup d'autres. »<sup>219</sup>*

## **INTERDISCIPLINARITE –S**

On peut distinguer différentes sortes d'interdisciplinarité :

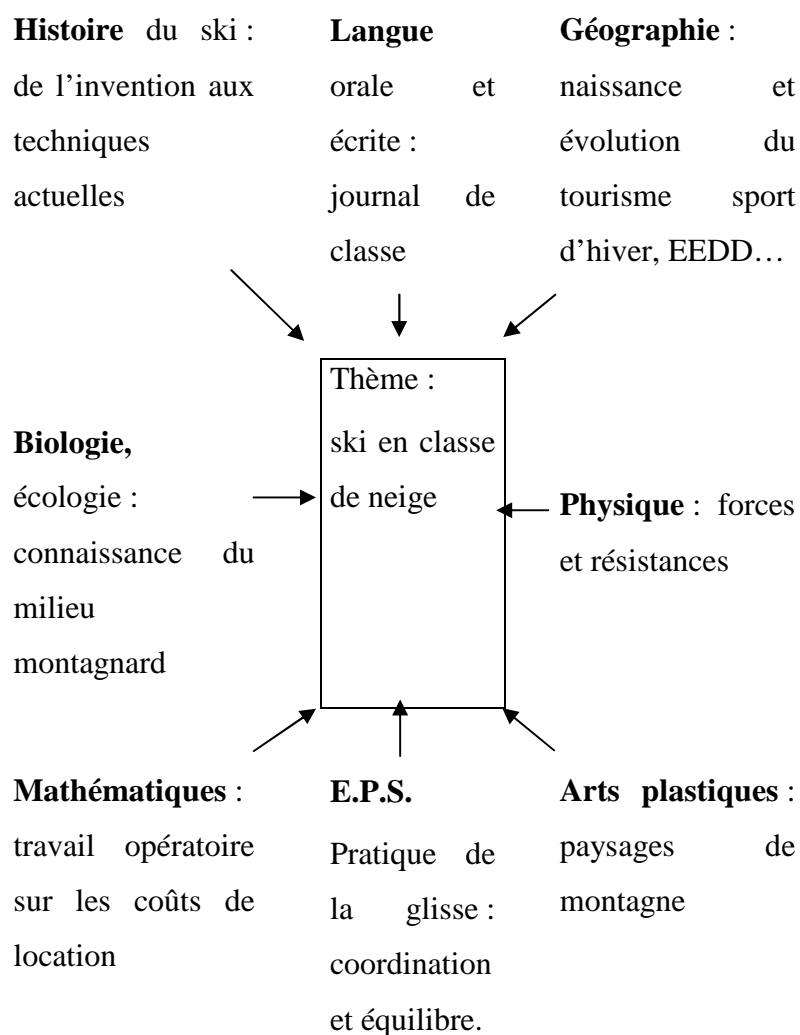
### Interdisciplinarité centripète ou thématique :

Elle se rapproche de la pluridisciplinarité, avec un thème central, pas de liens particuliers en dehors de la thématique centrale commune qui est alors éclairée par diverses disciplines :

Prenons l'exemple du travail possible lors d'une classe de neige, sur la thématique du ski : en physique peuvent être abordés les notions de forces, résistances, glissement – en histoire, de l'invention des premiers skis aux diverses techniques actuelles – en biologie, écologie, une approche du milieu montagnard – en géographie, une étude des stations de sports d'hiver ...etc.

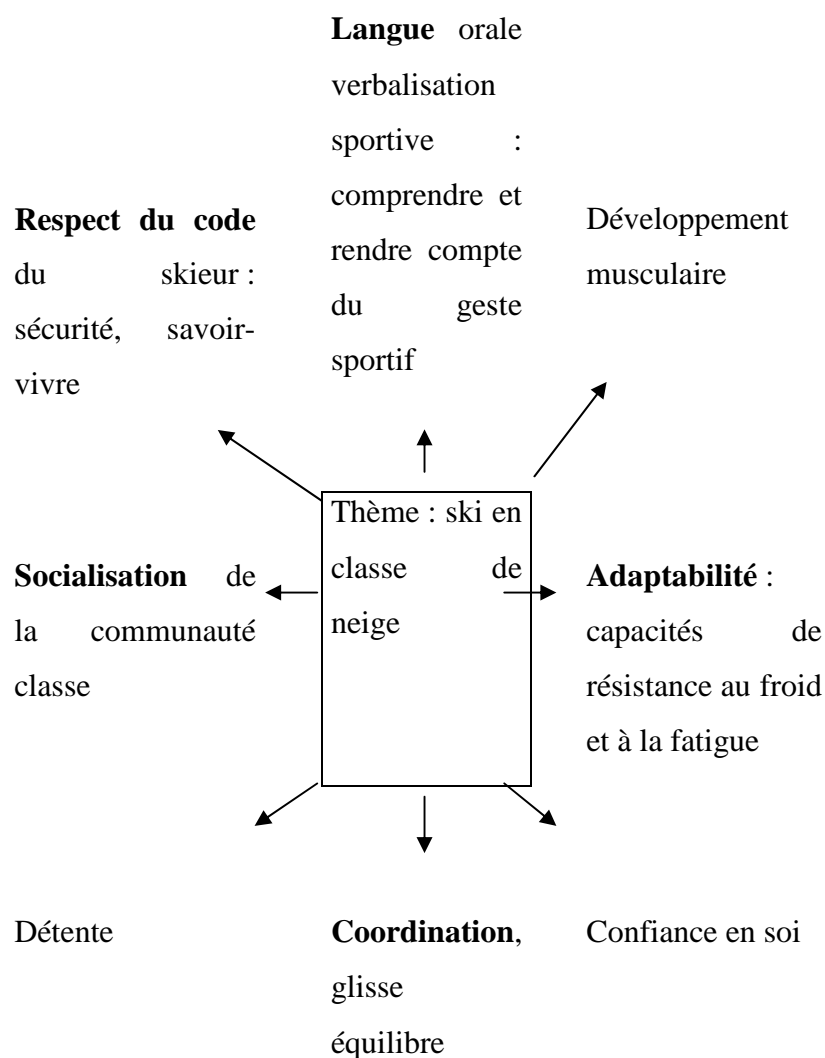
---

<sup>219</sup> MEN : " Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? ", ibid., p.49.





## Interdisciplinarité centrifuge ou transdisciplinarité :



Plutôt que d'essayer de définir une terminologie « multi-, pluri-, inter-, trans-, » sur laquelle, en acte pédagogique, il est parfois difficile de s'entendre, il me semble plus utile, pour éclairer la pratique de classe, de déterminer, d'une part, ce sur quoi porte prioritairement les interactions et d'autre part, les différentes relations possibles entre les disciplines.

Trois directions de travail peuvent être engagées :

- un travail sur des notions ou concepts communs,

- un travail fédéré par des méthodologies communes,
- un travail visant des objectifs cognitifs communs, des opérations mentales communes.

### Une relation de collaboration

La collaboration de plusieurs disciplines en vue d'un objectif qui n'appartient en particulier à aucune des disciplines convoquées : *prendre des notes, faire une enquête, écrire pour connaître le milieu de la station de ski.*

### Une relation d'équivalence

L'équivalence entre disciplines permet de faire jouer davantage le processus contextualisation / décontextualisation : les disciplines apportent un savoir ou un savoir-faire qui se retrouve dans chacun de leur domaine en l'illustrant différemment (particularisation) : *le travail en physique sur les forces et résistances, l'observation des systèmes de protection, la lecture des règles du skieur concourent à contextualiser la sécurité par rapport aux risques d'avalanches.*

### Une relation de dépendance :

La dépendance entre disciplines : une discipline précède ou est dépendante des autres pour apporter un savoir indispensable à réutiliser par les suivantes ou pour atteindre le but fixé : *le journal de classe de neige est alimenté par le travail en histoire, géographie, physique ...*

### Une relation de prédominance :

En fait une seule discipline est prégnante, les autres interviennent en tant qu'illustration ou pour une activité particulière alors plus pertinente : *il est profitable de travailler sur les paysages de neige en classe de neige.*

## **INTERDISCIPLINARITE et EPISTEMOLOGIE**

*« La construction interdisciplinaire d'une représentation adéquate d'une situation devra s'aider de ce que les disciplines peuvent apporter. L'interdisciplinarité ne repose donc pas sur un mépris des disciplines mais, au contraire, sur une façon de les utiliser avec art pour construire et tester des représentations adéquates liées au contexte où l'on est et au projet que l'on a.*

*Ces représentations - qui comportent toujours une dimension politique et risquée (Stengers & Ralet, 1991) - nous permettent d'éclairer nos situations existentielles concrètes et rendent possible une certaine rationalité dans nos débats (on pourrait dire qu'un débat est rationnel s'il existe une représentation commune de la situation concernée et qu'en conséquence, le débat ne se réduit pas à un dialogue de sourds).*

*En d'autres mots, si nous nous limitons aux savoirs disciplinaires, nous disposerons certes d'un patrimoine culturel tout à fait valable mais il risque de ne guère correspondre au caractère spécifique des situations étudiées. Aussi, l'intérêt d'enseigner et d'apprendre ces savoirs standardisés que sont les disciplines scientifiques réside-t-il justement en ce qu'ils rendent possible une approche interdisciplinaire.*

*Celle-ci vise à la construction d'autres savoirs, plus adaptés aux situations concrètes (que ces dernières soient pratiques, comme la lutte contre une épidémie, ou culturelles, comme la compréhension de l'origine de l'univers ou de celle de la douleur).*

*Une pratique interdisciplinaire consiste à convoquer - avec méthode - de multiples disciplines et spécialités pour éclairer une situation singulière. Par exemple, s'il s'agit de se donner une représentation de la place de la drogue dans une école, il faudra en appeler à la médecine, à la psychologie, au droit, à la sociologie, à l'économie et sans doute à quelques autres disciplines ou sous-disciplines, ainsi qu'à l'un ou l'autre de ces spécialistes sans diplôme que sont des usagers et usagères de la drogue.*

*En utilisant les disciplines pour construire des représentations, l'interdisciplinarité valorise l'apport spécifique de chaque discipline (ce qui ne correspond pas à l'accusation fréquente selon laquelle les disciplines sont diluées lors d'une approche interdisciplinaire).*

*À travers l'Histoire, notre culture a produit les disciplines scientifiques et leurs paradigmes. Ce sont des manières standards de construire des représentations de notre monde. Elles répondent à une problématique particulière d'une époque, à des projets spécifiques et à une situation sociale singulière. Elles constituent un patrimoine culturel normalisé contribuant à la construction de représentations adéquates d'autres situations, dans d'autres contextes et en lien avec d'autres projets.*

*Par ailleurs, les savoirs et les méthodes disciplinaires constituent, en eux-mêmes, un monument à la créativité humaine : celle-ci est parvenue à inventer et à tester ces représentations du monde. Mais les disciplines n'ont*

*du sens aujourd'hui que par des pratiques interdisciplinaires qui convoquent diverses perspectives disciplinaires afin de construire des représentations adéquates de notre monde. Reste à le faire avec méthode et à enseigner aux jeunes à le faire, mais cela est une autre histoire. »<sup>220</sup>*

---

<sup>220</sup> FOUREZ Gérard : " Apprivoiser l'épistémologie ", 2003, De Boeck, p.84, 85.

## J

### JANUS

Janus est une divinité romaine sur laquelle les mythologies ne font pas l'unanimité. Les légendes cependant se retrouvent sur ses liens avec Saturne, qu'il accueillit lorsque chassé du ciel il cherchait un refuge. Pour le remercier, Saturne lui conféra une prudence qui rendait le passé et l'avenir toujours présent à ses yeux, ce qu'on a exprimé en le représentant avec deux visages tournés en sens contraires. C'est le Dieu des portes (januae) qui préside aux chemins et exerce son pouvoir sur le ciel, la mer et la terre, tout s'ouvre ou se ferme à sa volonté !

Est-ce que plusieurs Janus n'habiteraient pas l'enseignant ?

Un Janus pour ses élèves, un Janus pour l'Institution, un autre pour les parents, encore un autre pour sa communauté de travail et peut-être encore un autre pour lui-même.

## JE

(voir aussi à Accompagner, Clinique, Sens)

En parlant de l'analyse des pratiques enseignantes, nous avons déjà évoqué le "Je" professionnel, croisé avec le "Je" intime, lui-même construit dans un "Je" social.

Pour pouvoir dire "Je" il semble indispensable de se connaître, c'est le "connais-toi toi-même" socratique, c'est comprendre en quoi notre être actuel est le résultat d'un ensemble de processus, d'une histoire. Cette prise de conscience peut être parfois soudaine, liée à un événement fort, mais elle peut également être partagée dans une multiplicité des circonstances où nous sommes engagés. Dans ce sens, se connaître, c'est se reconnaître dans chacun des événements où nous sommes impliqués, où nous jouons un rôle.

Même si ce que m'apporte le savoir semble concerner davantage les autres que moi-même, la part d'identification est suffisamment importante dans la connaissance d'autrui pour que tout ce qui la

perfectionne me permette également de préciser ce que je peux apprendre de moi. Inversement il est dans la connaissance d'autrui un obstacle, l'impossibilité de se connaître parfaitement. C'est pourquoi, se connaître c'est aussi élucider sa relation de soi à l'autre, aux autres, au même titre que la relation de soi à soi.

Quelle connaissance avons-nous des différents nous-mêmes ? quelle connaissance avons-nous de notre identité d'enseignant ? Quelle connaissance avons-nous de l'élève lui-même ?

Pour se connaître soi-même il faut se situer dans le monde et par conséquent connaître les autres. Le fameux "connais toi toi-même" commence donc par un "apprends à connaître l'Autre".

L'intégration à un milieu social, quel qu'il soit, comme celui de la classe, oblige à l'action qui ne peut s'exercer sans une part de responsabilité, laquelle implique aussi une liberté. L'expression de cette liberté et de cette responsabilité va forcément à la rencontre de celle des autres, parfois même à l'encontre de celle des autres qui ont besoin de me nier. Je ne peux ni vivre ni exister sans les autres et inversement les autres ne peuvent exister sans moi. Mon "Je" est relié au "Je" des autres.

## Je et la relation pédagogique

On voit là les conditions à réunir pour permettre la construction, sinon la recherche du "Je" : liberté, responsabilité, communication avec les autres. Alors qu'attendons-nous pour aborder le "Je" de l'élève...en favorisant l'organisation d'un espace de travail qui à l'intérieur du collectif une classe / un maître puisse permettre de faire exister un espace relationnel, une relation intersubjective où chaque personne est considérée comme sujet et reçue dans sa propre singularité. Un tel espace pour exister renvoie à la nécessité d'adopter une posture de présence à l'Autre, dans une clinique de la relation pédagogique.

Quelle connaissance voulons-nous bien chercher ? Peut-on esquiver cette connaissance de soi enseignant comme cette connaissance de l'élève ?

## S'instituer comme sujet dans une parole éducative

Même si tenir compte de l'élève, reconnaître l'être qui apprend, peut déstabiliser celui qui enseigne, cette présence à l'Autre ne peut que le toucher et en contrepartie l'aider à accepter ce que vous êtes

en tant qu'enseignant. Alors le rapport à la classe et à l'élève peut se modifier et permettre de trouver des pistes d'action plus pertinentes, dans un espace qui n'est plus hors d'eux. C'est là que le sens peut s'élaborer, dans une parole éducative qui s'adresse à l'autre dans ce qu'il est en tenant compte de son expérience subjective d'apprenant.

C'est l'exigence de l'avènement du sujet, pour reprendre les termes de Philippe Meirieu, dans un article des cahiers pédagogiques :

*« Tout le contraire de la violence de celui qui cherche à faire plier la volonté d'un autre. La sagesse et l'inlassable inventivité de celui qui a renoncé au pouvoir sur cette volonté et sait que cette renonciation est la seule condition pour trouver le pouvoir sur les conditions qui permettent à l'autre de "se faire œuvre de lui-même". Ne pas nier la volonté de l'autre, ne pas chercher à la briser ou à la circonvenir. Mais "faire avec", c'est-à-dire "pour". C'est dire qu'il n'y a pas de pédagogie de la parole sans une éthique de l'éducation. C'est dire aussi qu'il n'y a pas de réflexion pédagogique possible si l'on ne place pas le sujet au cœur de cette réflexion. C'est dire, enfin, que l'accès à la parole, et l'accès au récit qui le conditionne et le supporte à la fois, ne sont possible qu'au sein d'une exigence fondatrice : l'exigence de l'avènement d'un sujet. »<sup>221</sup>*

Avec Elisabeth Bautier, nous pouvons retrouver cette importance de l'avènement du sujet dans l'écriture.

## S'instituer comme sujet par le travail du langage

*« Cette conception du langage conduit à insister sur les rapports entre élaboration langagière dans l'écriture et élaboration du sujet en tant que sujet pensant, apprenant, écrivant. Elle va de pair avec une attention portée à l'activité du sujet-élève qui écrit.*

*Quand l'élève écrit en tant que sujet, l'activité qui peut avoir lieu dans et par le langage est le travail simultané du langage, de la langue du sens et des savoirs : le sujet tente d'élaborer une pensée et à donner du sens aux objets, aux expériences, aux situations, à ses propres affects. Par le biais du langage et de l'activité langagière, il constitue son expérience personnelle en objet de réflexion, l'écriture étant alors ce qui "désimbrique" le sujet de cette expérience. Cette désimbrication est demandée dans l'activité scolaire mais elle est rarement explicitée, elle est rarement pensée comme objet d'apprentissage et processus d'acculturation. »<sup>222</sup>*

---

<sup>221</sup> MEIRIEU Ph. : dossier Lire écrire à la 1ère personne, dans " Cahiers Pédagogiques " n° 363, avril 1998, p.12.

<sup>222</sup> BAUTIER E. : " Je ou Moi : apprentissage ou expression ? " dans " Cahiers Pédagogiques " n° 363, avril 1998, p.12.

## " Je " et la préparation

Vouloir agir ainsi c'est accepter de ne pas tout maîtriser, c'est renoncer à une intervention systématiquement prescrite où tout serait planifié, où le conseil, la parole ne seraient que consigne absolue, comme un refuge dans le savoir expliqué dépossédant l'élève de sa nature de sujet, de sa part d'expérience, de sa part d'introspection, si infimes puissent-ils être et qui pourtant constituent ce " déjà-là " sur lequel le sens est déjà enraciné ou rejeté.



# L

## LANGAGE

langage nom masculin (de langue)

1. Faculté propre à l'homme d'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux ou graphiques.
2. Système structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication. *Langage gestuel.*

C'est le questionnement sur la métacognition, qui met au premier plan le problème du rapport de la pensée et du langage, et de la conscience.

### Pensée et langage

Le langage est un élément clé du développement des concepts et de l'apprentissage, ainsi qu'une des briques de l'élaboration de la pensée et de la conscience, si on se place dans le cadre d'une théorie historico-socio-culturelle du développement, en concevant une approche de la conscience et du psychisme humain comme résultat d'une socialité, médiatisée et structurée par l'appropriation et l'emploi d'outils langagiers.

Cette thèse a été largement soutenue par l'ensemble des tenants de la psychologie cognitive et socio-cognitive, de Piaget à Vygotski en passant par Bruner, à quelques différences près.

## LANGAGE INTERIEUR

Le développement du langage et de la pensée ont à voir avec l'essor du langage intérieur, dont le langage égocentrique représente une étape vers le langage intérieur qui permettra le contrôle, la

planification et la régulation de l'activité, et le fait que le langage ne puisse « *revêtir la pensée comme une robe de confection* » mais lui permette de se modifier et de se réorganiser.

## **LANGAGE ECRIT / MISE EN RECIT**

C'est aussi avec Vygotski que l'on perçoit le rôle du langage écrit comme un outil mental socio-culturel, dirigé vers un but, qui permet à l'enfant de complexifier son psychisme naturel. Le langage écrit, et plus largement les signes verbaux, peuvent alors se comprendre comme des transformateurs cognitifs qui permettent au sujet de construire une réflexion métalangagière. « *Le langage écrit permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par-là même aussi le système psychique antérieur du langage oral.* »<sup>223</sup>

Par l'intermédiaire de ces transformateurs et de la coopération sociale qu'ils entraînent, l'enfant peut s'approprier en les intériorisant ces outils du langage et permettre ainsi à une pensée consciente d'émerger et à une mise en récit de se construire pour accéder à des processus psychiques supérieurs.

C'est là peut-être les bases du concept de la métacognition, qui sera développé après lui.

## **LES INTERACTIONS LANGAGIERES**

Depuis les années 1980, la psychologie sociale défend une conception interactionniste et constructiviste du développement cognitif de l'enfant, considérant une évolution de type spiralaire : « *Par l'interaction, l'individu maîtrise certaines coordinations qui lui permettent alors de participer à des interactions sociales plus élaborées qui à leur tour, deviennent source de développement cognitif.* »<sup>224</sup>

Comme la définissent Françoise Raynal et Alain Rieunier, « *l'interaction est une relation de type dynamique de communication et d'échange d'information entre deux individus ou entre plusieurs individus à l'intérieur d'un groupe* »<sup>225</sup>.

Les mises en relation avec d'autres élèves, avec des adultes experts, les situations d'argumentation, le débat et le jeu de rôle sont autant d'interactions langagières qui favorisent la diversité des

---

<sup>223</sup> VYGOTSKI L. S. : *ibid.* " Pensée et langage ", p. 339

<sup>224</sup> DOISE W. et MUGNY G. : " Psychologie sociale et développement cognitif ", 1997, Paris, A. Collin p.37

<sup>225</sup> RAYNAL F. et RIEUNIER A. : *ibid.*, p.184.

opinions. De ce fait, ils sont susceptibles de provoquer un conflit sociocognitif et par conséquent une opportunité d'apprentissage.

## **LIBERTE / autonomie**

### **Liberté pédagogique et programmes**

La liberté pédagogique a toujours été défendue par les enseignants et elle est même en filigrane dans les programmes.

*« Le maître conserve sa liberté pédagogique qui lui permet de tenir compte des particularités de sa classe. » (p.62)*

Même si cette affirmation de liberté est encadrée et assortie de recommandations, voire d'obligations de mise en œuvre et de fortes attentes en termes de performances, elle n'en reste pas moins floue et idéaliste dans bien des domaines sur les modalités :

*« Les nouveaux programmes insistent sur les démarches à mettre en œuvre. Des années d'expériences ont montré ce qui est efficace et ce qui ne l'est pas en matière de pédagogie. On sait par exemple depuis longtemps que la fameuse méthode globale d'enseignement de la lecture a eu des conséquences catastrophiques. Même si elle était très rarement utilisée, personne ne l'avait pour autant interdite. Les nouveaux programmes l'écartent résolument. (p.12) [...]*

*Disons-le haut et fort : ces programmes reposent sur la qualité des hommes et des femmes qui auront à les appliquer. Le maître n'est pas un simple exécutant. A travers la relation pédagogique et affective qu'il établit avec l'élève, toujours originale, toujours singulière, le maître est à sa manière un créateur. [...] ils ont été associés à leur élaboration. Ils en seront une seconde fois les créateurs quand ils leur donneront vie, dans l'originalité de leur enseignement.*

*Ces programmes sont exigeants. Ils réclament de la part des maîtres un engagement à la hauteur de l'enjeu. Je fais entièrement confiance à leur « sentiment de responsabilité, qui est le véritable agent de toutes les grandes et bonnes choses qui se font dans le monde » (Jules Ferry). » (p.13)<sup>226</sup>*

*« Dans plusieurs cas, il est indiqué une fourchette horaire qui laisse aux enseignants une plage de liberté importante pour programmer leurs activités. De même la suppression d'un horaire spécifique accordé aux*

---

<sup>226</sup> MEN : " Qu'apprend-on à l'école élémentaire? ", ibid. p.12, 13.

*études dirigées ne signifie pas la suppression de celles-ci, mais une autonomie supplémentaire laissée aux maîtres pour utiliser cette pratique en fonction des besoins particuliers d'une classe tout au long de l'année ou pendant une période déterminée. Cette souplesse permet à l'équipe de cycle d'ajuster les enseignements au plus près des besoins et aux maîtres d'adopter à chaque étape le rythme qui leur convient. [...] Cette indispensable liberté ne doit pas mettre en péril l'équilibre général de l'année et la programmation des activités tout au long du cycle. Une organisation rigoureuse du cycle, de l'année, de chaque période est indispensable. (p.52, 53) »*

Cet appel au sentiment de responsabilité est-il un rappel de la condition d'un enseignant « serviteur de l'Etat » ou bien du versus « sacerdotal » du métier ou bien encore une réassurance de professionnalisme ?

Est-ce qu'il est paradoxal de faire appel d'une part à la créativité et d'autre part à la rigueur utilitariste ?

## Liberté et prescription d'organisation

De part et d'autre du rappel de cette indispensable liberté d'un enseignant créateur en contexte, on peut relever dans les programmes nombres d'exigences organisationnelles qui doivent être lisibles dans la classe :

*« Une organisation rigoureuse du cycle, de l'année, de chaque période est indispensable. Elle doit être affichée dans la classe. Elle est complétée par un contrôle a posteriori du travail fait, grâce aux indications portées sur le cahier-journal. Il est utile périodiquement de faire le bilan des actions entreprises et, grâce aux évaluations, d'en mesurer les effets. »*

La mise en œuvre des programmes doit donner lieu à une réflexion collective qui doit permettre d'élaborer un plan organisationnel qui se décline en progression et en programmation. Certains champs disciplinaires, comme les mathématiques, ont déjà produit, dans les documents d'accompagnement des programmes un premier outil de progression et de répartition entre les différentes années du cycle.

Pour le reste, il faut que les enseignants y consacrent du temps (quel temps ?) pour aboutir à l'élaboration d'outils au-delà des programmations de contenus généraux issues directement des manuels scolaires. C'est là un travail considérable et pourtant un élément indispensable de l'organisation des apprentissages qui semble être difficilement mené de pair avec le temps quotidien de préparation de la classe.

Les programmes laissent une large autonomie sur les moyens, les outils et le comment faire :

*« Les projets d'écoles centrés sur les objectifs pédagogiques sont les instruments dont disposent les équipes de maîtres pour organiser la programmation la mieux adaptée à leurs élèves dans le respect des objectifs à atteindre. » (p.54)*

## Liberté du temps

Cette marge se retrouve ainsi sur les horaires, qui sont toutefois encadrés et rappelés à plusieurs endroits, comme par exemple :

*« Au cycle 2 les élèves doivent lire et écrire au moins 2h30 par jour. (p.25)*

*Les horaires de l'école élémentaire indiqués en fin d'ouvrage sont donnés sur la base d'une semaine de quatre jours et demi dont il faudra soustraire une récréation de quinze minutes chaque demi-journée. [...] Ils doivent être traduits en une répartition annuelle susceptible de mieux intégrer les formes de scolarité exceptionnelles comme les classes transplantées...(p.52)*

*Le volume horaire consacré à ce domaine (langue vivante Cycle 2) se décompose d'une part en des séances courtes conduites par le maître pour un total d'une heure hebdomadaire et d'autre part en des activités prolongeant ces séances.(p.126).*

*Au cycle 3, le volume horaire consacré à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère se décompose en deux parties : deux séances hebdomadaires de 45 mn. pendant lesquelles l'enseignement est conduit avec méthode, des activités de réactivation des acquis et d'exposition à la langue, soit réparties en courtes plages...soit lors de moments plus intensifs dans l'année...(p.201).*

*Trois heures hebdomadaires (EPS) seront réparties au minimum sur deux jours distincts par semaine. La pratique journalière, quand elle est réalisable dans des conditions acceptables, doit être recherchée aussi souvent que possible.(p.150).*

*Les horaires sont précisés sur la base de la semaine et comportent une part de souplesse importante. L'équipe de cycle peut ainsi établir une programmation rigoureuse, avec des temps forts au cours de l'année. (p.62, 63).*

*A l'école élémentaire, une demi-heure par semaine a été inscrite à l'emploi du temps pour commencer à formaliser les moments de débats qui portent sur la vie collective (voir Vivre ensemble). (p.67)*

*Cela conduit certes à une organisation plus complexe des emplois du temps, mais c'est un choix délibéré. (p.156). »*

Malgré la complexité de sa formulation, ce cadre légal définit les grandes masses horaires et laisse la responsabilité à l'équipe pédagogique de faire "rentre" dans un horaire hebdomadaire équilibré

tout ce qui est demandé, à condition de s'assurer que l'horaire global par champ disciplinaire soit respecté. Mais qu'en est-il, sur le terrain, de ce temps journalier réel qui conduit à un temps hebdomadaire non moins réel ?... sachant que le temps de l'organisationnel et le temps prescrit sont bien souvent parfois sans aucune commune mesure avec les temps des apprentissages...

Est-ce que l'autonomie pédagogique peut se résumer à la prescription, par le monde officiel, de la réalisation efficace d'objectifs, dans la solitude, sans dire les difficultés réelles rencontrées par les maîtres avec les élèves ? Est-ce que l'autonomie peut parfois verser dans l'abandon ?

Pourtant ces difficultés sont évoquées...pour les surpasser :

*« Si cette introduction évoque un peu longuement les difficultés rencontrées par les maîtres, ce n'est point pour les inciter à retarder la réalisation de cet objectif, mais au contraire pour les encourager à améliorer encore les résultats obtenus à la fin du cycle 2, condition indispensable d'une bonne poursuite de la scolarité. La place tenue par le domaine « Maîtrise du langage » dans ces programmes témoigne de son importance décisive. » (p.62)*

## Liberté de l'apprenant

C'est la première tension pour l'enseignant, évoquée par Meirieu, dans son ouvrage « Faire l'école, faire la classe » :

*« Tension n°1 : entre éducatibilité et liberté, entre toute puissance de l'adulte et impuissance du maître, créer obstinément les meilleures conditions possibles pour que l'élève mobilise sa liberté d'apprendre.*

*L'éducatibilité est un postulat fondateur pour toute démarche éducative ;*

*L'obsession d'éducatibilité conduit à de dangereuses dérives ;*

*Postuler la liberté d'apprendre est nécessaire pour garantir le caractère éducatif d'un enseignement ;*

*La fixation sur la liberté d'apprendre peut devenir un alibi pour se réfugier dans l'abstention pédagogique ;*

*Tout éducateur doit postuler l'éducatibilité de tous et, dans le même temps, respecter la liberté d'apprendre de chacun »<sup>227</sup>*

---

<sup>227</sup> MEIRIEU Ph. : "Faire l'école, faire la classe ", 2004, Paris, ESF, p. 66 à 70

# LOGISTIQUE à l'école élémentaire

(se reporter à Préparer)

On n'imagine peut-être pas assez l'importance – à la fois dans la réussite de l'activité – mais également son caractère pesant en termes de préparatifs - de la logistique nécessaire à la mise en œuvre d'une séance, voire d'une séance différenciée avec des apprenants.

## Des soucis de logistique

L'escalade sur bloc, les structures gymniques pour la psychomotricité en maternelle, le soutien logistique de la Poste pour l'opération de La semaine de la Presse à l'école, l'aide logistique pour les arts visuels à l'école, la fourniture de vélos et de casques dans le cadre d'une éducation routière, la fourniture par la Municipalité de matériel informatique dans le cadre de la mise en place du B2i...on voit bien que la logistique est présente à l'école, surtout par l'entremise de partenaires institutionnels qui interagissent normalement avec l'école ou d'autres partenaires qui ont un intérêt commercial (moins avouable) ou existentiel dans ces relations, et on peut considérer que cela est normal que l'école puisse en bénéficier en dehors d'un tourisme pédagogique qui ne serait pas justifiable par des apprentissages clairement validés.

Mais ce n'est là qu'un aspect de la structure logistique d'une école, d'une classe...le reste est laissé à l'initiative, à la disponibilité et à la débrouille des enseignants, de l'équipe pédagogique, du Directeur...

La question, sinon d'une rationalisation adéquate, au moins d'une mise à disposition plus adéquate, du développement logistique du monde scolaire, adapté aux prescriptions des programmes et aux spécificités de chaque école est-elle à poser ?

# M

## MAÎTRISER

(Voir aussi à Impossible, imprévu, incertitude)

On ne peut pas tout maîtriser. Et le formateur, l'enseignant, l'éducateur, doivent se garder de ce fantasme de toute puissance.

E. Morin nous le rappelle dans son petit ouvrage des 7 savoirs :

*« L'aventure incertaine de l'humanité poursuit dans sa sphère l'aventure incertaine du cosmos, né d'un accident impensable et se continuant dans un devenir de créations et de destructions.*

*Nous avons appris à la fin du XX ème siècle qu'à un univers obéissant à un ordre impeccable, il faut substituer un univers qui est le jeu et l'enjeu d'une dialogique (relation à la fois antagoniste, concurrente et complémentaire) entre l'ordre, le désordre et l'organisation. »*<sup>228</sup>

### De la pédagogie de maîtrise...aux compétences

La complexité des situations professionnelles croisée avec la complexité et la difficulté croissante des situations éducatives nécessitent qu'on se dégage d'une orientation taylorienne de l'activité scolaire d'apprentissage et d'une application stricte des principes d'une pédagogie par objectifs comme sa traduction dans les propositions de la pédagogie de maîtrise, tels que Bloom les a définis. Depuis un certain temps, cette notion d'objectif a été revisitée et évoluée en objectif-obstacle, selon le principe de J.L Martinand. Cette évolution a également permis de progresser vers une approche par compétence avec l'apparition de cette notion comme organisateur des programmes.

---

<sup>228</sup> MORIN E. : " Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur ", 2000, Paris, éd. Du Seuil, p.92.



## **MAÎTRISE AUTONOME INDIVIDUELLE non médiatisée**

(voir aussi à AUTONOMIE)

Capacité d'un élève, dans sa zone proximale de développement, à planifier, à mobiliser et à réguler de sa propre initiative, en responsabilité, les opérations mentales nécessaires à la résolution d'un problème, d'un exercice ou à la conduite d'une action.

## **MEDIATION**

( Voir aussi à INTERACTIONS )

médiation nom féminin

1. Entremise destinée à amener un accord ; arbitrage. *Offrir sa médiation.*
2. Dr. : Procédure du droit qui propose une solution de conciliation aux parties en litige.
3. Philos. Articulation entre deux êtres ou deux termes au sein d'un processus dialectique ou dans un raisonnement.

## **MEDIATION EDUCATIVE**

« Ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque »<sup>229</sup>

Ce qui peut faire émerger les capacités intellectuelles éteintes, c'est une personne capable d'apprécier les progrès accessibles et de jouer un rôle d'intermédiaire, de facilitateur, d'assistance = médiateur entre le sujet et son environnement et plus encore entre le sujet et lui-même.

L'apprentissage en collaboration avec l'adulte, l'accompagnement, qui constitue la médiation au sens que lui donne R. Feurstein, se doit toujours d'anticiper sur ce qui peut advenir. « *si vous ne commencez pas immédiatement un travail qui vise à leur montrer qu'ils sont plus compétents qu'ils*

---

<sup>229</sup> RAYNAL F. et RIEUNIER A. : *ibid.*, p.220, 221.

*ne l'imaginent eux-mêmes* ». Le médiateur va au-delà des possibilités actuelles de l'apprenant mais ne le met pas pour autant en situation d'échec car il mesure ce qu'il peut exiger en lui proposant son aide. Cela rappelle le concept de "zone de développement proximal " de Vygotski.

S'inspirant des travaux de Bruner sur la relation d'étayage dans l'interaction de tutelle, Feurstein s'est attaché à décrire les différentes facettes, « *catégories de critères* », de l'intervention du médiateur.

## Le repérage :

« *On ne commence pas un travail avant d'avoir expliqué comment il se situe, quels sont ses objectifs, en quoi il est relié avec ce qu'on a déjà fait et comment il prépare ce que l'on va faire, quels sont les moyens mis au service de ses objectifs, comment le travail va se passer, à quoi il sert ...* ». Cela renvoie à la capacité du médiateur de faire partager ses objectifs, (intentionnalité et réciprocité), d'aller au-delà des significations immédiates d'une situation (transcendance de la tâche), de donner les raisons d'être d'une pratique en la reliant à un système de valeurs (signification).

## La restauration narcissique :

« *c'est à dire le travail sur l'image qu'un individu va avoir de sa propre compétence* ». Le médiateur permet à son interlocuteur de prendre conscience de ses capacités (sentiment de compétence) et de son identité (individualisation et différenciation psychologique). Il suscite chez lui l'envie de s'engager dans de nouveaux défis (comportement de "challenge") et d'évoluer (conscience de son propre changement).

## Les régulations de la tâche :

« *la maîtrise de l'impulsivité, la définition des objectifs* » Le médiateur entraîne l'apprenant à ajuster son énergie aux caractéristiques de la tâche (contrôle du comportement), à travailler en collaboration (coopération), à élaborer un projet (recherche des buts, planification, réalisation des objectifs), à prendre des décisions (alternative positive).

Dans cette optique de médiation, les instruments du PEI valent surtout par la collaboration intellectuelle et la relation (affective) qui s'instaure entre adulte médiateur et enfant apprenant.. Le PEI est une méthode pédagogique au sens propre du terme, car les tâches n'ont de sens qu'inscrites dans une démarche pédagogique et référées aux fondements psychologiques établis par Feuerstein.

Ces principes même de la médiation, dont on trouvera une concrétisation intéressante dans l'ouvrage d'Anne Cardinet<sup>230</sup>, suppose une sorte de réhabilitation de la parole des élèves, et une écoute au plus près d'eux, puisque c'est à partir de ce qu'ils proposent, que le médiateur doit étayer les démarches qui s'amorcent, les mettre en rapport, les prolonger.

Contrairement à ce qui se passe dans les pratiques pédagogiques les plus courantes, cette importance de la parole correspond, non à une transmission de connaissances par l'enseignant, mais à une verbalisation, élaboration, par les élèves eux-mêmes de leurs propres démarches, (= pauses métacognitives) et à une confrontation des élèves entre eux (même si le conflit sociocognitif ne fait pas partie de l'horizon théorique du PEI).

Cette centration sur l'activité de verbalisation des élèves et sur l'appropriation de leurs démarches à travers cette activité de verbalisation, correspond à un des noyaux théoriques de la méthode, qui reprend entre autres, les analyses de Vygotski et de Bruner sur le rôle du langage et de la communication intersubjective dans la construction et la prise de conscience des démarches intellectuelles, présentes également dans la méthode "d'entretien d'explicitation" de Vermersch.

Il est à remarquer (parole de praticien !) que dans bien des cas, la frontière est ténue entre la médiation comme étayage centré sur les formulations et les démarches de l'élève pour les faire évoluer, et les méthodes interrogatives traditionnelles (classe pseudo-dialoguée), où l'enseignant intègre au fur et à mesure les apports des élèves pour nourrir sa propre progression, arrêtée d'avance, en vue d'accéder à une notion ou un apprentissage attendu et préformaté.

## **MEDIATION COGNITIVE**

(voir aussi à ANALYSE COGNITIVE)

---

<sup>230</sup> CARDINET Annie : " Pratiquer la médiation en pédagogie. " Préface de Reuven Feuerstein, 1995, Paris, Dunod. On trouvera dans cet ouvrage des pistes très intéressantes après une 1<sup>ère</sup> partie qui cadre les champs "Vers une théorie de la médiation applicable en pédagogie", la 2<sup>nde</sup> partie propose d'aller "Vers une pratique pédagogique de la médiation".

Médiation centrée sur les opérations mentales « susceptibles » d'être mises en jeu dans un apprentissage. « Susceptibles », parce que les opérations mentales sont multiples, particularisées à chacun et souvent invisibles à ceux qui les maîtrisent.

## MEMOIRE / MEMORISER

mémoire *nom féminin* (latin *memoria*)

1. Activité biologique et psychique qui permet de retenir (fixer dans sa mémoire) des expériences antérieurement vécues.
2. Aptitude à se souvenir. Avoir bonne, mauvaise mémoire.
3. Souvenir qu'on garde de Quelqu'un, quelque chose.
4. Informatique : Organe de l'ordinateur qui permet l'enregistrement, la conservation et la restitution des données.
  - *Mémoire de masse* : puissante mémoire externe.
  - *Mémoire morte* : mémoire dont le contenu enregistré ne peut être modifié par l'utilisateur.
  - *Mémoire vive* : mémoire effaçable qui peut être reprogrammée au gré de l'utilisateur.

## DEFINIR LA MEMOIRE

Mémoire, perception, réminiscence, mémoriser, se remémorer, oublier, amnésie, souvenir, attention, souvenir flashe, mémoire à court terme, mémoire à long terme, mémoire de travail, mémoire sémantique, mémoire épisodique, mémoire procédurale, stocker, archiver, rappeler en mémoire, mémoire collective, mémoire individuelle, mémoire iconique, mémoire sensorielle, mémoire opérationnelle, mémoire émotionnelle, mémoire implicite, mémoire explicite ...

... autant d'appellations de la mémoire qui montrent à quel point il est difficile de la cerner, en tous cas qui posent toujours la question de la considérer comme un seul système unique ou bien un ensemble de sous-systèmes multiples ? Au-delà de cette question, la mémoire est bien un élément

central de nombreuses théories du fonctionnement cognitif, c'est aussi notre indispensable outil pour penser, comme nous le rappelle Piaget :

*« Tout participe de la mémoire [...] en dehors de laquelle il ne saurait y avoir ni compréhension du présent ni même invention »*<sup>231</sup>

L'activité de mémorisation qui est toujours étroitement liée à une tâche et dépendante d'un contexte, est une activité de construction d'interprétations, c'est donc un acte de compréhension : *« La construction des interprétations est finalisée par la tâche. Cette dernière peut être d'ordre épistémique ou d'ordre pragmatique. On sera donc amené à distinguer différentes activités de compréhension :*

*- comprendre pour se remémorer et, plus généralement pour apprendre, c'est-à-dire construire un réseau de relations pour le stocker en mémoire en vue de le restituer ou encore pour modifier un réseau de connaissances existant (l'enrichir, le restructurer) ; [...] »*<sup>232</sup>

## Deux courants psychologiques

Deux courants de psychologie cognitive s'opposent et se complètent pour tenter de définir la mémoire.

Un courant symbolique qui propose une hiérarchie de différents modules qui stockent certains types de souvenirs.

Un courant connexionniste pour qui la mémoire est un système unitaire structuré en un immense réseau de connexions.

On doit à Endel Tulving l'organisation de la mémoire, selon un modèle symbolique, en cinq systèmes (la représentation perceptive, la mémoire procédurale, la mémoire sémantique, la mémoire épisodique, la mémoire de travail) qui collaborent pour remplir les trois fonctions de la mémoire :

- enregistrer les informations nouvelles = l'encodage
- conserver ces informations = le stockage,
- récupérer ces informations = le rappel, la récupération.
- Selon certaines théories, l'action de la mémoire peut être automatique et non consciente = mémoire implicite, ou bien contrôlée = mémoire explicite.

---

<sup>231</sup> PIAGET J. et B. INHELDER : " Mémoire et intelligence ", Paris, PUF, 1968.

<sup>232</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, " Les activités mentales " p.16

## **MEMOIRE A LONG TERME / MEMOIRE SEMANTIQUE**

Cette mémoire contient toutes nos connaissances générales et abstraites. Elle permet de donner une signification aux objets ou aux situations rencontrées par comparaison avec les connaissances stockées antérieurement.

## **MEMOIRE A COURT TERME / MEMOIRE DE TRAVAIL**

La mémoire de travail<sup>233</sup>, mémoire immédiate ou à court terme, rappelle, enregistre, maintient et manipule une quantité limitée d'informations, la plupart du temps issue de la mémoire sémantique, sous une forme accessible pendant une courte durée.

Cette mémoire joue un rôle important dans les activités complexes d'exercices, au cours desquelles on doit maintenir un nombre important d'informations : objectif de la tâche, consignes, outils à utiliser .... La mémoire de travail a essentiellement une fonction régulatrice de l'activité et une fonction de gestion des ressources de traitement.

### **Mémoire de travail et conditions d'apprentissage :**

Même si, en pratique, il est difficile de dissocier les différentes mémoires ou les différents moments de cette mémoire, lors d'un apprentissage, les caractéristiques de la mémoire de travail sont essentielles à comprendre pour aider à favoriser la mise en place de meilleures conditions d'apprentissage, au-delà des moyens mnémotechniques.

*« Le concept même de mémoire de travail suppose que le stockage temporaire d'informations n'est pas de nature passive mais il suppose aussi le maintien de ces informations à un haut niveau d'évocabilité tout en permettant au sujet d'effectuer, sur ces informations, les traitements nécessaires à un stockage efficace en mémoire à long terme ou à une réponse motrice. »<sup>234</sup>*

---

<sup>233</sup> on lira avec intérêt GAONAC'H D. et P. LARIGAUDERIE : " Mémoire et fonctionnement cognitif – la mémoire de travail ", Armand Colin, 284 p.

<sup>234</sup> TIBERGHIE G. : " La mémoire oubliée ", 1997, Liège, éd. Mardaga, p.62.

J.-F. Richard en distingue trois :

1. La rapidité d'encodage et la capacité de stockage,

*« Tous ces résultats plaident en faveur de l'idée que ce qui caractérise la mémoire de travail ce n'est pas, comme on le croit généralement, une limitation de capacité, si l'on entend par-là une limitation de place mesurée en nombre d'unités de stockage : le taux de rétention est déterminé par la rapidité d'encodage de l'information. »*<sup>235</sup>

On peut ainsi juger de l'importance et de l'adéquation des aides à l'encodage que l'enseignant peut mettre en place aux cours des exercices qu'il propose.

2. La labilité de l'information,

*« L'oubli est rapide en mémoire de travail, lorsque la répétition mentale est impossible. »*<sup>236</sup>

D'où l'importance de la qualité de l'encodage.

3. La récupération de l'information.

Pendant la phase d'encodage, les informations sont transformées en représentations mentales en association avec d'autres représentations. Elle sont réactivées par le souvenir, par une opération mentale ou par une action. Au moment de la phase de codage, les intentions et les attentes du sujet sont aussi importantes. Il y a bien une relation entre les traitements de mise en mémoire et les traitements de récupération.

D'où l'intérêt de :

- La mise en perspective des réutilisations probables des savoirs ;
- La variabilité des supports : texte, schémas, mots clés, dessin, tableaux... ;
- La qualité et la forme des informations conservées : plus ou moins imagée, avec des représentations organisées, structurées... selon le fonctionnement cognitif propre à chacun (avec la prégnance du visuel), règles d'affordances ;
- L'habituatation à différentes formes de rappel et à l'entraînement à l'évaluation formatrice : rappel par cœur conditionné, routines automatisées, rappel indicé par un mot clé ou une amorce

---

<sup>235</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, " Les activités mentales ", p. 33

<sup>236</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, " Les activités mentales ", p. 34

situationnelle ou kinesthésique, reconnaissance en fonction d'un contexte (c'est ce qu'on a appris quand on faisait telle chose...), subvocalisation... ;

- La gestion méta- des ressources attentionnelles : éviter de mobiliser des activités cognitives concurrentes, mise en place de pause métacognitives ;
- La quantité d'informations à traiter ou à accumuler, éviter les surcharges cognitives ;
- La capacité en maîtrise de la langue orale et écrite pour le fonctionnement de la mémoire sémantique ;
- La non-limitation à une forme de la mémoire, à savoir le rappel (récitation par cœur, mémoire déclarative) au détriment de l'autre qui est la reconnaissance (usage de la règle, mémoire procédurale).

## MEMOIRE DECLARATIVE / PROCEDURALE

La mémoire procédurale, qui travaille le plus souvent de manière automatique, est spécialisée dans la mémorisation de procédures spécialisées, motrices ou cognitives.

La mémoire déclarative, elle, s'occupe des représentations qui sont de l'ordre des connaissances déclaratives.

## MEMOIRE EPISODIQUE / PERMANENTE

Elle enregistre le souvenir précis d'une situation passée avec toutes ses caractéristiques propres et uniques. C'est à travers elle que nous gardons l'impression consciente d'avoir vécu un événement particulier.

La mémoire permanente est, selon Tiberghien :

*« une mémoire dont la disponibilité n'est pas, en principe, limitée par la durée de l'intervalle de rétention. Cette disponibilité permanente n'implique pas obligatoirement une accessibilité permanente, mais elle exige la satisfaction d'un certain nombre de contraintes au moment de la phase d'encodage, c'est-à-dire lors de la constitution du souvenir et au moment de la récupération. »<sup>237</sup>*

---

<sup>237</sup> TIBERGHIEU G. : " La mémoire oubliée ", 1997, Liège, éd. Mardaga, p.69.



## MEMOIRE EXPLICITE / IMPLICITE

Deux personnes ayant vécu le même événement en garderont chacune un souvenir subjectif, c'est la différence entre mémoire implicite et explicite. Encoder et se souvenir sont deux actions dépendantes l'une de l'autre. L'étude des amnésiques nous montre que des patients peuvent être influencés par des expériences passées dont ils ne se souviennent pas explicitement.

Cependant l'encodage ne peut expliquer à lui seul toutes les variations de l'activité de mémorisation. Nous savons qu'il nous arrive de nous souvenir de choses que nous n'avons pas voulu retenir volontairement, tout comme on peut oublier le contenu d'une leçon qu'on avait longuement répétée.

## MENTAL

( se reporter à ACTIVITES, OPERATIONS MENTALES, COGNITION, stratégies cognitives)

## METACOGNITION

( Voir aussi à MEDIATION, PRENDRE CONSCIENCE )

Méta préfixe qui signifie :

- qui est au-delà, qui englobe (ce qui désigne la base)
- la succession dans l'espace ou dans le temps
- le changement

Dans la perspective de la Psychologie cognitiviste, on désigne par métacognition la prise de conscience et la verbalisation (orale / écrite) par l'apprenant des différents aspects de la situation et des processus d'apprentissage.

Cela renvoie donc à la prise de conscience du contrôle que l'apprenant peut exercer sur son apprentissage.

Concept issu de travaux basés sur une conception cognitiviste de l'apprentissage, le paradigme cognitiviste s'est donné pour objectif d' « explorer la boîte noire, de manière à dépasser l'analyse du seul lien stimulus-réponse. [...] la métacognition semble être une composante essentielle de l'apprentissage [...] sa valeur heuristique, explicative et pédagogique a été mise en évidence [...] Ses faiblesses ont été également soulignées, ses limites floues par rapport au cognitif, ses composantes hétérogènes ... »<sup>238</sup>

En étudiant les comportements et les verbalisations d'enfants dans des tâches de mémorisation, Flavell a cherché à établir ce que les enfants connaissent du fonctionnement de leur mémoire et la façon dont ils s'y prennent pour rendre celle-ci plus efficace. Ces travaux ont montré que les capacités métacognitives ne se développent que progressivement mais qu'elles constituent un catalyseur important dans les performances cognitives.

*« La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de données. [...] »*

*La métacognition se rapporte, entre autres, à l'évaluation active, la régulation et l'organisation de ces processus en fonction d'objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret. »<sup>239</sup>*

## Méta- en trois étapes...pas si simple

L'hypothèse de base peut se résumer à :

*« tout apprenant est capable, à condition d'y être aidé efficacement, de dire ce qu'il fait et comment il fait pour apprendre, pour s'organiser dans son travail ou pour maîtriser une activité cognitivement complexe. »<sup>240</sup>*

*« La métacognition est un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental des activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement sur la qualité des activités mentales en*

---

<sup>238</sup> NOËL Bernadette, ROMAINVILLE Marc, WOLFS José-Luis, " La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation " 1995, in " Revue française de Pédagogie " N°112 , p. 47 à 56

<sup>239</sup> FLAVEL John., ibid, cité par NOËL B. dans " La métacognition ", 1991, Bruxelles, de Boëck, p.232

<sup>240</sup> NOËL Bernadette : ibid. " La métacognition "

*question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée. »<sup>241</sup>*

Selon Bernadette Noël, la métacognition comporte donc trois étapes :

1. le processus métacognitif = conscience des activités métacognitives,
2. le jugement métacognitif = évaluer l'efficacité ou l'inefficacité sur son activité ou leur produit,
3. la décision métacognitive = prendre la décision de modifier son action.

Lorsqu'elle comporte les trois étapes, on peut parler de métacognition régulatrice.

## **METHODOLOGIE**

( se rapporter à APPRENDRE à APPRENDRE et OUTILS )

### L'aide méthodologique

LA méthode n'existe pas. Toute méthode – qui ne peut être une méthode formelle - est une réponse particulière à un contexte particulier pour un sujet singulier : il y a autant d'itinéraires possibles que de situations. Même s'il y a possibilité pour une part d'assimilation, il faut passer par une accommodation qui est propre à chacun.

L'essentiel est dans la prise de conscience des opérations mentales possibles et au-delà, la prise de conscience de prendre ses opérations mentales comme objet de conscience. Selon Piaget, c'est dans ce travail de prise de conscience, dans ce travail de compréhension que peuvent s'élaborer des opérations formelles.

L'élément déclencheur principal de cette prise de conscience étant la confrontation à l'obstacle, ce que Piaget appelait la résistance de l'objet. Mais comme il l'a montré, il est plus facile de prendre conscience du résultat d'une action que de son déroulement, c'est pourquoi le rôle de l'enseignant (médiateur) et du pair est important pour aider à faire émerger des conflits sociocognitifs qui pourront mener sur la voie d'un accompagnement méthodologique sur les chemins du méta-.

---

<sup>241</sup> NOËL Bernadette : ibid. " La métacognition "

## Méthodologie de la recherche

Un retour à l'étymologie nous rappelle le méta-odos ... vers le logos : un cheminement de pensée et d'actions vers un but, peut-être un savoir.

Le type de recherche que je privilégie est la recherche de type qualitative qui prend pour objet l'action enseignante, entre pratique et activité.

On pose le primat de l'acteur-sujet, de son point de vue sur son activité (par le biais de l'autoconfrontation sur un enregistrement vidéo).

Le but est de comprendre et d'explicitier la logique de réalisation et de déroulement de l'activité pour fournir une intelligibilité de la pratique. Sachant que la pratique est toujours plus que la conduite observable : l'intentionnalité de l'acteur-sujet, dans un collectif d'acteurs, et ses ancrages psychoaffectifs et sociaux sont constitutifs de sa pratique.

La méthode utilisée s'inscrit dans une approche clinique et vise à prendre en compte tous les processus d'interactions entre l'acteur-sujet et la situation (principe de double germination de Vygotski) en croisant les points de vue cognitif, affectif et social.

## METIER

(voir aussi à Compétences professionnelles, Professionnalisation, Tâche élève, enseignant, Travail)

### Métier d'élève, travail scolaire

Philippe Perrenoud se posait la question en introduction de son ouvrage<sup>242</sup> « *Peut-on parler d'un métier d'élève ? ... N'est-ce pas une métaphore trompeuse ou un abus de langage ?* » (p.11). ce à quoi il répond que c'est acceptable sur le plan sémantique « *l'élève exerce un genre de travail déterminé reconnu ou toléré par la société, et dont on peut tirer ses moyens d'existence* », sachant que les moyens d'existence ne se limitent pas à des ressources matérielles mais aussi à tout ce qui constitue une identité, l'identité d'élève, l'identité d'enfant.

---

<sup>242</sup> PERRENOUD Ph. : " Métier d'élève et sens du travail scolaire. ", 1995, 2<sup>ème</sup> éd., Paris, ESF.

« La sociologie du travail et des organisations montre que tous les métiers sont pris en tension entre leur rationalité idéale, ou du moins leur définition formelle, et leur exercice effectif. Idéalement, le métier d'élève consiste à apprendre, celui d'enseignant à former. En nommant d'emblée l'un apprenant, l'autre formateur, on se prive de la possibilité d'objectiver cette tension, d'expliquer la distance entre la norme et les pratiques. On se prive donc de l'essentiel : comprendre pourquoi la réalité du travail se détourne souvent de sa raison d'être. »<sup>243</sup>

## Un drôle de métier...

Perrenoud liste les caractéristiques de ce drôle de métier, qui, en plus de n'être pas rétribué :

*« N'est pas librement choisi, [...]s'exerce sous le contrôle d'un tiers et se trouve constamment au principe d'une évaluation des qualités et des défauts de la personne, de son intelligence, de sa culture, de son caractère. »*

## ...dans un système de travail pédagogique

dont les traits généraux sont bien connus :

1. *« Manque permanent de temps et de souplesse pour suivre les chemins de traverse, saisir les occasions, répondre à une demande ;*
2. *de fortes réticences ou difficultés à négocier avec les élèves compte tenu des contraintes et du peu de degrés de liberté des professeurs ;*
3. *un recours permanent à des récompenses ou à des sanctions externes (notes, compétition, promotion, punitions) pour faire travailler les élèves ; ce qui induit un rapport utilitariste au travail, en fonction de la note et de la sélection plus que de la maîtrise de savoirs et savoir-faire valorisés comme tels ;*
4. *une faible différenciation de l'enseignement (horaires, espaces, plans d'études, moyens d'enseignement, formation des maîtres conçue pour un enseignement frontal) ;*
5. *le poids des tâches fermées, des exercices, des routines, par opposition aux recherches, aux situations ouvertes, aux projets, à la création (activités jugées trop lourdes, trop risquées, trop difficiles à évaluer) ;*

---

<sup>243</sup> PERRENOUD Ph. : " Métier d'élève et sens du travail scolaire. ", p.13, 14.

6. *l'omniprésence de la contrainte et du contrôle pour que les élèves viennent en classe et travaillent même sans envie, sans intérêt ; un contrat didactique basé souvent sur la peur du désordre et des tricheries, la méfiance, la loi du moindre effort ;*
7. *la place immense prise par l'évaluation formelle (succession des épreuves, pressions à la réussite, bachotage) au détriment du temps d'enseignement ;*
8. *des relations assez bureaucratiques entre maîtres et élèves, chacun son rôle, son métier, son territoire. »<sup>244</sup>*

## **METTRE EN RELATION**

( se rapporter aussi à CATEGORISER, RAISONNER)

C'est par la mise en relation d'éléments entre eux que peuvent se constituer, de manière implicite ou explicite, des schémas de connaissances et / ou des réseaux sémantiques : un ensemble de connaissances, de concepts ou / et de représentations associés entre eux qui structurent la perception du réel, jusque dans notre mémoire, même si, comme nous le dit Watzlawick, toute réalité est toujours inventée, construite par soi-même, donc représentée.

La mise en relation constitue la base des différentes opérations mentales mises en jeu dans tous les exercices, dans toutes les situations problèmes.

## **FAIRE DES LIENS / COORESPONDANCE TERME A TERME / COMBINER**

Faire des liens entre deux ou plusieurs termes, objets propriétés ou éléments dans une situation, dans un énoncé, c'est chercher des oppositions ou des ressemblances entre ces éléments afin de faire émerger de nouvelles propriétés, de nouveaux schémas de connaissances ou de nouveaux réseaux sémantiques tournés vers la solution du problème à résoudre. Ce type de mise en relation intervient par exemple dans exercice de tri de textes où il faudra mettre en relation des indicateurs des textes avec les indicateurs de la classe à laquelle ils sont susceptibles d'appartenir.

---

<sup>244</sup> PERRENOUD Ph. : " Métier d'élève et sens du travail scolaire. ", p14,15.

Demander en lecture quel personnage a réalisé quelle action relève de la correspondance terme à terme.

Ces mises en relation peuvent être faites à deux niveaux différents : celui des liens directs entre les éléments sans transformation ou après transformation de ceux-ci. Il faudra alors être capable de substituer certains éléments équivalents à d'autres.

## **SERIATION / CLASSIFICATION CRITERIEE**

C'est une mise en relation particulière fondée sur une hiérarchie et donc une comparaison des éléments entre eux, ces éléments pouvant être de l'ordre du concret ou bien abstrait, en vue soit de leur classement soit de leur regroupement selon des critères communs.

Outre les situations de type mathématiques, l'action de repérer dans un texte, dans un exercice de grammaire relève de ce type de mise en relation.

Donner la définition d'un mot relève, entre autres, d'une opération de classification.

Du nombre d'éléments à sérier ainsi que du nombre de critères dépendent la difficulté de l'exercice liée à la complexification de la tâche de mémorisation.

## **RELATION DE CAUSE A EFFET**

Qu'il s'agisse de causalité perceptive, qui peut être trompeuse, ou cognitive, la causalité est une relation entre deux éléments (ou plusieurs) dont l'un, qui est la cause, produit des effets sur l'autre, qui est la conséquence ou encore à un autre niveau, le lien à établir peut supposer la construction de la négation, si je n'ai pas un élément, alors je n'ai pas la conséquence.

On voit des exemples de causalité perceptive trompeuse en lecture ou en mathématique quand la présence d'un mot induit une réponse ou le choix d'une opération qui ne correspond pas. Par exemple, j'ai le mot différence dans un énoncé de problème, c'est que je dois effectuer une soustraction.

Piaget, même s'il peut être discuté, a eu, entre autres, le mérite de nous faire rentrer dans les dimensions cognitives de l'apprentissage en faisant de la mise en œuvre des relations causales le point central du développement de l'intelligence, à travers l'analyse expérimentale du développement intellectuel de l'enfant qui l'a conduit à distinguer différents stades. C'est durant le

stade des opérations formelles (entre 11 et 15 ans), marqué par la pensée conceptuelle et socialisée, que la capacité de réduire les faits à des propositions et de les relier de façon logique est mise en exergue par les expériences de Piaget.

On retrouve également cette construction des fonctions mentales chez Vygotski, de la pensée par « tas », par « complexes » et par « concepts » avec cependant une interdépendance accrue entre l'environnement, la réalité sociale et le psychisme.

Ces relations causales sont liées aux relations que l'individu tisse avec son environnement. Cela rappelle toute l'importance des effets de contexte et de situation dans une tâche, dans un exercice.

Ces relations de causalité peuvent s'exprimer de manières différentes selon qu'on se trouve dans un cas de lien de complémentarité, ou encore d'implication qui se rencontrent fréquemment dans les raisonnements de lecture liés à la compréhension de textes. La description d'actions des personnages en fournissant leur justification relève de ce rapport de cause à effet.

## **MODELE / MODELISATION**

La modélisation est l'élaboration ou / et l'utilisation - reproduction d'un modèle. Le modèle étant un système de représentation - explication qui formalise un ensemble de phénomènes qu'on veut cerner et par la suite prévoir.

Un modèle pédagogique ou modèle d'enseignement est donc une représentation formelle d'une manière d'enseigner à la fois en tant que façon de voir mais aussi en tant que principes pratiques à mettre en œuvre. Comme LA méthode qui n'existe pas, il serait vain et présomptueux de vouloir définir LE modèle pédagogique ad hoc.

Un modèle implique une vision du monde, de l'Homme de ses buts et de ses interactions avec autrui dans le monde.

L'enseignant est également perçu comme modèle par l'élève, positivement ou négativement ; l'enseignant peut se poser, volontairement ou inconsciemment en tant que modèle face à l'élève : ce qui n'est pas sans avoir de conséquences sur l'établissement d'une relation pédagogique.



## MODULARITE

Ce terme, en liaison avec les théories du traitement de l'information, renvoie à une conception du système cognitif, en tant qu'ensemble décomposable en sous-systèmes (modules) en liaison les uns avec les autres, mais fonctionnellement distincts et effectuant chacun une étape spécifique du traitement de l'information.

J. F. Richard rappelle la conception de Fodor, à l'origine de la modularité, une architecture cognitive constituée de processus modulaires et de processus centraux, et la discute :

*« Fodor (1983) a développé une conception modulaire de l'activité cognitive [...]. Selon cet auteur, il existe deux formes de la cognition : les processus centraux et les modules.*

*Les modules sont des systèmes de traitement autonomes qui se caractérisent par un certain nombre de propriétés dont les principales sont les suivantes : spécificité, [...], encapsulation de l'information [...], imperméabilité aux processus centraux [...], rapidité, caractère irrépressible. [...] »<sup>245</sup>*

J. F. Richard appelle des remarques quant au fonctionnement de cette thèse, confirmée par certains résultats issus des neurosciences mais invalidée par d'autres.

Cette architecture pose problème quand on considère le langage comme un système unique, mais intéressante si on conçoit que le langage puisse être analysé en composantes plus élémentaires.

Si certains mécanismes du langage semblent répondre aux règles de modularité « Dans le cas du langage, les domaines où l'approche modulaire a connu le plus de succès sont la segmentation du langage parlé et écrit (lettre ou syllabes) et l'accès lexical.

*« Dans ces domaines on a mis en évidence des effets d'indépendance par rapport au contexte sémantique qui sont ceux que l'on attend de traitements de type modulaire. Par exemple on a montré que dans le cas de mots ambigus l'ensemble des significations étaient activées et que ce n'était qu'au bout de quelques centaines de millisecondes qu'est sélectionnée l'interprétation qui est appropriée au contexte ( voir Ségui, 1997)*

*Nous verrons dans la compréhension de textes de problèmes que ces effets de contexte font intervenir des connaissances très spécifiques sur la situation. Ainsi, beaucoup de résultats indiquent que le sujet a tendance à sélectionner une interprétation d'un terme qui permet de ramener le problème à un problème connu.*

---

<sup>245</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, " Les activités mentales " p. 21

*Les cas de ce type montrent que l'attribution des significations qu'on peut appeler lexicales dépend en fait des connaissances procédurales dont dispose le sujet, relativement à la tâche dans laquelle il est engagé. On a affaire à une décision lexicale qui n'est évidemment pas le résultat d'un traitement modulaire. La phase d'accès aux significations l'est sans doute, mais pas la phase de décision, qui consiste à sélectionner une signification en fonction de ce que l'on sait de la situation. »<sup>246</sup>*

Cette remarque montre bien la difficulté d'identifier des processus modulaires aux frontières tranchées, et plaide davantage pour l'existence de formes graduées et progressives de modularité. Les récentes découvertes des neurosciences vont également dans ce sens quand elles nous montrent à la fois des zones cérébrales localisées mais en même temps de nombreuses interconnexions entre différentes régions cérébrales pour un même processus cognitif.

Mais au-delà de ce débat, ces remarques nous indiquent également, à nous pédagogues, la nécessité d'être vigilant sur l'ergonomie et le pilotage des exercices en travaillant sur l'habillage des tâches scolaires.

## **MOTIVATION / ESTIME DE SOI / AFFECTS**

(voir aussi à Désir d'apprendre)

motivation nom féminin

1. Ensemble des motifs qui expliquent un acte.
2. Ling. Relation entre la forme et le contenu d'un signe.
3. Psychol. Facteur conscient ou inconscient qui incite l'individu à agir de telle ou telle façon, à avoir envie de

### Lien entre intellect et affects

C'est là dans ce principe de la motivation<sup>247</sup> que s'inscrit toute l'importance de la liaison entre

---

<sup>246</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, " Les activités mentales " p. 22

<sup>247</sup> On pourra se référer à " La motivation " dans " Cahiers Pédagogiques ", n° 300, 1992.

et également CHAPPAZ Georges (sous la dir. de) : " Construire et entretenir la motivation ", équipe Hermès, CRDP de Marseille.

intellect et affect, « l'énergétique des conduites » comme le rappelle J. Piaget et ainsi que le souligne Vygotski :

*« Celui qui, dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à tout jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même car une analyse déterministe de la pensée suppose nécessairement la découverte des mobiles de la pensée, des besoins et des intérêts, des impulsions et des tendances qui dirigent le mouvement de la pensée dans un sens ou dans un autre.*

*De même celui qui a séparé la pensée de l'affect a rendu impossible l'étude de l'influence que la pensée exerce en retour sur le caractère affectif, volitif de la vie psychique car l'analyse déterministe de la vie psychique exclut aussi bien l'attribution à la pensée d'une force magique capable de définir le comportement de l'homme par son seul système propre que la transformation de la pensée en un inutile appendice du comportement, en son ombre impuissante et vaine. »<sup>248</sup>*

Les bases théoriques de la motivation sont nombreuses : physiologiques (la régulation des besoins primaires), psychanalytiques (des pulsions de Freud à l'objet transitionnel de Winnicott), comportementalistes et humanistes (la pyramide de Maslow), sociales (le besoin d'accomplissement de Murray, le regard d'autrui), cognitives (Ryan et la motivation intrinsèque / extrinsèque).

Toutes ensemble, elles montrent la nécessité de se centrer sur une dynamique et des buts conscients que peuvent se fixer les apprenants qui ont besoin de structures ou de cadres, de reconnaissance et de stimulation, tout un contexte d'apprentissage qui induit sur les performances scolaires des effets :

- de structures ( cadre matériel, affectif, relationnel, organisationnel, symbolique, linguistique)
- de reconnaissance
- d'appartenance
- membre d'une communauté (conseils, discussions)
- co-travail avec autrui qui stimule l'attention et l'intérêt
- de dignité
- ni mise au pilori ni honte
- l'attribution de succès ou d'échec
- prise en compte de la peur d'apprendre
- d'estime de soi

---

<sup>248</sup> VYGOTSKI L. S. : ibid. " Pensée et langage " p.61

- statut de l'erreur et de l'évaluation
- la comparaison sociale dans le fait qu'un enseignant donne une information ou dit une remarque en situation publique de visibilité rendant ainsi possible la comparaison avec les pairs
- d'autoréalisation
- mise en projet de soi
- plaisir à effectuer un travail
- défi, effort ou nécessité comprise
- prise d'initiatives et de responsabilités, co-pilotage
- de communication
- pause métacognitive pour aider à la prise de conscience
- importance de la relation éducative
- de stimulation
- modalités et formes d'apprentissage ludiques, interactives, projets
- situation-problème
- réponses à ses questionnements, quête de sens
- « réassurances » : aides et référents (informations sur le matériel, les contenus, les opérations mentales)
- suivi individualisé, contrats

*« Il est important d'identifier le type de motivation chez les élèves, car la motivation intrinsèque est "tuée" par la contrainte, c'est-à-dire par les renforcements (note, argent), par l'évaluation, par la compétition (dans le sens de la comparaison sociale). Tout ce qui favorise l'autodétermination, l'estime de soi est à conseiller. »<sup>249</sup>*

En apprenant, l'élève doit pouvoir augmenter son pouvoir et son sens des choses et des situations de relations avec autrui. C'est bien une des "fonctions" de l'enseignant que de créer les conditions du désir d'apprendre.

Mais la pédagogie et le didactique ont aussi à faire coexister le principe de plaisir (connexe au désir) avec le principe de réalité (qui n'est pas forcément dans le réalisme et le rationalisme) rappelé par les programmes.

---

<sup>249</sup> LIEURY Alain , FENOUILLET F. : " Motivation et réussite scolaire. ", 1997, Paris, Dunod, conclusion, p.133

En outre, l'enseignant n'est pas le seul médiateur, il a une marge de liberté circonscrite par l'environnement familial ( et social) et l'environnement institutionnel. Cependant c'est du ressort de l'enseignant de faire avec dans le but d'accroître cette marge de manœuvre.

On voit bien que l'enseignant-médiateur doit prendre en compte les conditions d'appropriation du savoir, les pré-requis, les représentations mentales et sociales, les stratégies cognitives et les obstacles dans les représentations des élèves.

*« centré sur l'initiative des apprenants et les réponses ... L'apprenant a besoin de comprendre ce qu'il fait, de savoir pourquoi il le fait, de connaître les raisons qui justifient le choix des activités retenues ..., de comprendre l'organisation de leur déroulement... »*<sup>250</sup>

L. Not rappelle ici l'importance de la mise en situation et de la conscientisation de celle-ci chez l'apprenant. Il faut souligner ici un des problèmes (pas le seul) que je pense être majeur pour l'éducation : le fait qu'une explication des connaissances et des ressorts de l'action change le statut des connaissances et du rapport à ces connaissances.

C'est ce que Piaget appelait déjà « *la conscience réflexive* », sans pour autant donner l'importance que Vygotski (*la conscience avant, la conscience après*) lui a donnée, je veux parler du langage.

La motivation et la conscience des éléments de cette motivation (la représentation) sont des paramètres clés dans un apprentissage, c'est le contrepoint du sentiment d'échec. Or comme l'a bien expliqué Britt-Mari Barth lorsque :

*« Le sentiment d'échec s'est installé dans les esprits, il est difficile de modifier les attentes négatives que les élèves ont d'eux-mêmes tout comme l'enseignant (et peut-être les parents). Elles sont suffisantes pour bloquer les apprentissages en bloquant la disponibilité intellectuelle. »*<sup>251</sup>

Il ne faut pas se tromper de causes, comme nous le rappelle Gérard de Vecchi qui nous incite à ne pas oublier l'effet du manque d'image valorisante d'eux-mêmes dont souffrent les élèves en difficultés:

*« Et si ce n'était pas l'absence de motivation qui amenait un élève à ne pas réussir ..., mais plutôt le manque de réussite qui ne permettait pas la motivation ? »*<sup>252</sup>

---

<sup>250</sup> NOT Louis : " L'enseignement répondant ", 1989, Paris, PUF.

<sup>251</sup> BARTH Britt Mari : " L'apprentissage de l'abstraction ", 1987, Paris, Retz.

Ou encore la peur d'apprendre ainsi que nous l'explique Serge Boimare :

*« ces enfants ont envie de savoir, ils souhaitent accéder à la connaissance et ils sont prêts à faire beaucoup pour y arriver, excepté une chose, excepté d'apprendre. Savoir, oui, apprendre et penser non ». Les apprentissages doivent permettre la dédramatisation, l'erreur « le flottement, le doute, la suspension du jugement, qui accompagnent nécessairement toute recherche aussi élémentaire soit-elle »<sup>253</sup>*

On peut également rappeler sur ce sujet les travaux de J. M. Monteil<sup>254</sup> qui mettent à jour les interrelations fortes entre contexte et performances scolaires.

---

<sup>252</sup> DE VECCHI Gérard : " Aider les élèves à apprendre ", 1992, Paris, Hachette.

<sup>253</sup> BOIMARE Serge : " Pédagogue avec des enfants qui ont peur d'apprendre et de penser ", "Actes du colloque de Bobigny", 1987, p.160, 161.

<sup>254</sup> MONTEIL J. Marc : " Contexte et performances scolaires ", "Actes du colloque DPATE ", Poitiers, Janvier 2001

# O

## OBJECTIF / SUBJECTIF

(voir aussi à Représentation, Observation, Recherche)

La subjectivité est la qualité de ce qui est individuel et susceptible de varier en fonction de la personnalité et de l'histoire singulière de chacun.

Une interprétation est subjective, par opposition à l'objectivité qui serait la qualité d'une personne qui porte un jugement objectif, qui sait faire abstraction de ses préférences personnelles.

L'objectivité est la qualité de ce qui est conforme à la réalité. Ce qui décrit avec exactitude est considéré comme objectif.

Mais on voit que cette objectivité de la perception peut être, elle aussi empreinte de subjectivité : on ne voit bien que ce qu'on veut bien observer !

Nous n'avons que des représentations de la réalité, une connaissance partielle qui est une sorte de synthèse cognitive, affective, sociale, construite à partir d'une perception du réel, de l'action du réel sur nos sens, de notre mémoire, de nos fantasmes.

## OBJECTIFS OBSTACLES

(se reporter aussi à SAVOIR)

L'obstacle <sup>255</sup> est polymorphe et récursif. Il est caractérisé par une intériorité (à contrario de son étymologie « ce qui se tient devant », l'obstacle réside dans la pensée elle-même constitutive de l'acte de connaître), une apparente facilité (que l'esprit s'octroie), une positivité ce n'est pas le vide

---

<sup>255</sup> terme emprunté à BACHELARD Gaston, "La formation de l'esprit scientifique", 1938, libr. Philo. J. Vrin.

de l'ignorance), une ambiguïté (double dimension de l'outil nécessaire et de la source potentielle d'erreurs).

Cet ensemble de caractéristiques permet de mieux comprendre le pourquoi de la résistance des obstacles et le caractère récurrent des représentations des élèves.

*« L'erreur apparaît comme une activité intellectuelle, preuve que se joue chez l'élève un apprentissage qui met en jeu ses représentations préalables et ses compétences actuelles pour s'efforcer de construire du neuf » (Astolfi, p.45)*

Introduit par Jean-louis Martinand, le concept d'objectif-obstacle est construit sur l'articulation de deux termes antagonistes avec la volonté de dépasser son origine behavioriste en y réinsérant les opérations mentales du sujet.

Quels sont dans les objets d'enseignement (concepts, problématiques, outils culturels, compétences) les questions clés, les problématiques, les interrogations, bref les obstacles à faire franchir aux élèves pour qu'ils apprennent ? voilà bien l'objet de l'essentiel de la préparation du maître : créer des situations de construction de savoir à partir d'objectifs-obstacles et ce n'est pas une chose aisée.

Une fois l'objectif-obstacle repéré dans son histoire, il faut encore prévoir les situations d'apprentissage (les consignes, la tâche, le matériel, le mode de travail, les types d'échange, le temps, les diverses étapes, l'espace le plus approprié) pour que les élèves n'aient pas simplement accès au savoir mais se trouvent face à l'obstacle repéré et trouve la solution de produire le savoir qui lui permettra de "s'en sortir". Créer de telles situations c'est, pour l'enseignant, imaginer un environnement aussi stimulant, questionnant et contraignant que celui qui dans l'évolution du monde a fait qu'un jour des hommes inventent, pour dépasser certains obstacles. Travailler en fonction d'objectifs-obstacles c'est privilégier le long parcours de l'apprendre. La préparation est-elle faite en perspective d'objectifs-obstacles ?

## **OBJETS**

(se reporter à OUTILS)



# OFFICIELLES Instructions

(se reporter à Programmes)

## OBSERVATION

(voir aussi à Questions, Indicateurs)

Le terme observation est polysémique, et pose de nombreuses questions, comme nous le rappelle l'article du dictionnaire Larousse :

**Observer** *verbe transitif* (latin *observare*)

- I. 1. Examiner attentivement, considérer avec attention (pour étudier ) c'est mener un examen critique, mais aussi la contemplation, la révérence.
  2. Regarder attentivement (pour surveiller, contrôler, inspecter, interroger). *Observer les faits et gestes de ses voisins.*
  3. Remarquer, constater. (et consigner ce constat, l'enregistrer) *J'observe que vous allez de mieux en mieux.*
  4. Espier (essayer de découvrir, espionner)
- 
- II. 1. Respecter, se conformer à (c'est l'observance de ce qui est prescrit par la loi, les usages, etc.).
  2. Adopter de façon durable et volontaire (un comportement). *Observer un silence prudent.*

Mais l'observation c'est aussi le doute du regard habitué, pour ne pas se laisser prendre par une forme de jugement, qu'il soit en valeur positive ou bien en valeur négative :

« *On admire toujours d'autant plus qu'on observe davantage et qu'on raisonne moins.* »<sup>256</sup>

On note bien dans cette définition les tensions entre l'objectif et le subjectif.

Quels rapports entretiennent objectivité / subjectivité / observation / quantitatif / qualitatif ?

Ce n'est pas pour autant que l'objectif serait l'apanage du quantitatif, laissant le subjectif au qualitatif.

---

<sup>256</sup> BUFFON (Georges Louis Leclerc, comte de), " Histoire naturelle ",

## Tension entre objectif et subjectif

Est-ce qu'on peut mettre en oeuvre une approche objectivante de l'observation ? :

Parmi diverses méthodologies, laquelle choisir ? : observation en extériorité, observation participante, observation clinique ...

Qu'est-ce que l'on sait ou croit savoir de l'objet d'observation ?

Quels sont les vecteurs que l'on va privilégier ? : Ceux de l'ordre du rationnel, de l'expérientiel, Ceux de l'ordre du social ? ...

Quelles sont les composantes de l'observation ? :

Quel statut de l'observé ? : impliqué, non-impliqué ...

Quelle position ou posture ( il faut différencier) pour l'observateur-chercheur ? : neutre, invisible, chercheur-acteur, enseignant-chercheur ...

Quelles visées à l'observation ? : C'est à dire le tiers destinataire de la recherche, commandée par qui et dans quels buts et restituée à qui ? ...

Gaston Bachelard nous rappelle que « rien n'est donné tout est construit » : l'observation est aussi dans la construction des indicateurs.

En effet, tout se joue dans une identification préalable de présupposés qui conditionnent la prise en compte de telle ou telle information ainsi que les caractéristiques de cette prise en compte.

## Observation : clé de la recherche

Phase importante dans un travail de recherche, à la mesure de l'importance qu'elle revêt également au quotidien de l'enseignement : observer près d'eux les élèves au travail, observer leurs réactions à telle ou telle situation d'exercice, observer les traces de leur cheminement.

Mais l'observation n'est rien sans l'intention qui la précède et la commande : pourquoi j'observe ?

Quelles questions je me pose ?

En fonction de ce qu'on veut savoir, on pourra avoir recours à différents types d'observation. D'une observation spontanée à une observation armée (de listes d'indicateurs, de grilles, d'interviews,

d'entretiens, d'enregistrements vidéos, ...), sans oublier le statut de l'observé ni la position de l'observateur (observateur "neutre", participant, externe, chercheur-acteur...), la palette est large.

Autant de possibilités qui sont étroitement liées aux questions qu'on se pose et aux hypothèses qu'on formule, hypothèses d'explication et / ou hypothèses d'action, ainsi que les moyens qu'on peut se donner pour vérifier la validité de ces hypothèses.

Outre ces difficultés il faut y ajouter une autre problématique soulevée par R.-C. Kohn qui est :

« *la conscience du paradoxe de la non-objectivité des moyens par lesquels on cherche à expliquer objectivement le monde* »<sup>257</sup>

## Observation : ressort de la pratique

L'observation quotidienne de l'enseignant devrait être une des principales base *des ressorts de son action*<sup>258</sup> d'enseignement-apprentissage, non seulement au service de la relation pédagogique, mais aussi de la gestion de la classe, de l'organisation de son travail comme celui des élèves.

Piloter son rapport au savoir, aux élèves différents et à sa propre pratique, en essayant de doser finement entre ingénieur et bricoleur, entre séquences rigoureusement anticipées et d'autres plus ouvertes à l'improvisation et la prise en compte de la spontanéité, tout en sachant s'organiser un temps pour tirer parti des circonstances et des réactions des élèves, mais toujours en tant que praticien-réflexif capable d'analyser, de transformer et d'adapter ses manières de faire, tels sont les enjeux de l'observation de l'enseignant.

L'observation constitue le premier temps d'une phase inductive, elle va de pair avec la pratique clinique.

Mais quand l'enseignant a-t-il le temps d'observer ? C'est aussi une question d'organisation du travail qui est essentielle.

Comment interviennent ses représentations dans son observation ?

---

<sup>257</sup> KOHN Ruth-C. : " Les enjeux de l'observation ", Paris, PUF, 1982, p.94.

<sup>258</sup> LAHIRE B. : " L'homme pluriel - Les ressorts de l'action ", 1998, Paris, Nathan.

# **OPERATIONS ELEMENTAIRES DE TRAITEMENT**

( Se reporter à ACTIVITES MENTALES )

## **OPERATIONS MENTALES**

(Se reporter à ACTIVITES MENTALES )

## **ORGANISATION**

(Se reporter également à Préparer)

### **Organisation du travail, organisation scolaire**

Faire preuve d'une organisation c'est anticiper, préparer, se représenter, prévoir des éventualités...bref, mettre de l'ordre dans un ensemble dirigé vers un but. L'organisation est dynamique.

L'organisation du travail scolaire est liée d'une part au système dans lequel il se développe et à ses prescriptions, voire plusieurs systèmes imbriqués – d'autre part aux acteurs et public auquel il est confronté et qui le constituent.

Ce système peut être celui que l'on rencontre traditionnellement, c'est-à-dire un maître dans une classe dans une école encadré par une autorité. Force est de constater qu'aujourd'hui il est décliné de façons diverses, avec des acteurs différents et dans des lieux divers, au croisement de logiques de comportement et de registres professionnels différents qui doivent interagir en situation complexe :

- plusieurs maîtres pour une classe (service partagé) ;
- un maître, une classe et un intervenant en partenariat ;
- un secteur associatif ;
- un collectif d'enseignants lors des réunions formalisées ou non ;
- un ou des enseignants et un ou des parents ;
- des représentants de fédérations de parents d'élèves ;
- des représentants de la municipalité ;

- des services techniques de la municipalité ;
- des autorités scolaire à l'échelon national, académique et départemental ;
- des animateurs et des élèves, pendant le temps scolaire ou le temps périscolaire (accueil en garderie du matin, pause méridienne, étude du soir, ateliers CAT;
- dans l'école, hors école ;
- en présence ou hors la présence des élèves ;
- du personnel non enseignant, ATSEM et agent d'entretien ;
- une école de petite structure ou de plus grande importance, voire un regroupement d'écoles ;

Mettre en perspective une problématique d'organisation du travail, qui pourrait s'éclairer par les outils de l'ergonomie et de la psychologie du travail, pourrait permettre d'élargir la compréhension, sans pour autant la vouer exclusivement à la prise en compte de problèmes structurels.

## **OUTILS / OBJETS**

outil *nom masculin* (latin *utensilia*, ustensiles)

1. Objet fabriqué, utilisé manuellement ou sur une machine pour réaliser une opération déterminée.
2. Élément d'une activité qui n'est qu'un moyen, un instrument. Les statistiques sont un outil indispensable pour une bonne gestion.

## **OUTILLAGE / OUTILS / OBJETS PEDAGOGIQUES**

## La boîte à outils de l'enseignant

L'ensemble de l'outillage, des outils pédagogiques est constitué des objets les plus concrets, qui servent au travail usuel des enseignants et des élèves, à savoir de la craie à la carte, mais aussi les moyens audiovisuels, en passant par les manuels scolaires et tous les supports didactiques y compris les TICE ; mais aussi des plus abstraits (encore que l'observation puisse être concrétisée) et des plus « bricolés » qui permettent de prescrire des tâches, de proposer des activités, de concrétiser, de matérialiser des opérations de nature plus intellectuelle : processus, fiches de route, listes de critères, ou encore grilles d'observation, outils d'évaluation, référents, outils de travail personnel à l'élève ...etc. De là à dire que tout est outil ...

Dire que les outils ne sont que des moyens, des instruments, des éléments dans un ensemble de modalités pratiques et intellectuelles (ou mentales) qui doivent être diversifiés, permet de rappeler que l'outil ne peut à lui seul être érigé en méthodologie et encore moins en théorie hégémonique d'une quelconque ingénierie d'enseignement-apprentissage, mais on aurait tort à l'inverse de minimiser leur rôle.

L'outil ne vaut que par le but et l'utilisation réelle qu'on en fait ainsi que les conceptions pédagogiques qui sous-tendent leur choix, leur élaboration leur installation et leur mise en œuvre.

## **OUTILS / MATÉRIELS / LINGUISTIQUES / SYMBOLIQUES / COGNITIFS**

### L'outil exercice / consigne :

Le premier outil matériel, dont la prégnance ne peut pas être discutée, que l'on retrouve depuis longtemps dans toute situation d'apprentissage, exprimé dans tous les manuels, sous différentes formes, sous différents supports, y compris multimédia, dans de nombreux référentiels, en fiches, en batteries, en gammes, en découverte, en situations-problèmes, dans divers répertoires de méthodologies, de progressions, d'objectifs : c'est bien l'exercice et la ou les consignes qui l'accompagnent .

Outil préfabriqué ou bien outil bricolé à la mesure de sa classe ?

La confection sur mesure taillée en référence à d'autres gabarits que moi ne me sont que rarement seyants, il en est de même pour mon activité d'enseignant : j'ai toujours remanié, bricolé à mon usage approprié, autant qu'à celui de l'élève, les exercices, les fiches-outils, les méthodes, les grilles etc. ...

Les outils, comme les modèles, se développent en pédagogie comme ailleurs et il ne faut pas oublier que le meilleur ouvrier de France ne vaut que par l'adaptation de ses outils propres, dont il se sera approprié les caractéristiques, voire qu'il aura façonné lui-même en fonction du but poursuivi.

## L'outil langage :

S'il est un autre outil, à la fois matériel et immatériel, à la fois objet et base de « l'apprendre » et de la pensée, mais ne se confondant pas avec eux, c'est le LANGAGE, avec son évolution vers l'écrit, ainsi que le rappelle Vygotski :

*« Le développement de la pensée dépend du langage, des moyens de la pensée et de l'expérience socio-culturelle de l'enfant. Le développement du langage intérieur est déterminé pour l'essentiel par des facteurs extérieurs, le développement de la logique chez l'enfant, comme l'ont montré les recherches de Piaget, est directement fonction de son langage socialisé le caractère historique de la pensée verbale ».*

C'est par l'étude de ce développement que Vygotski formule la thèse suivante : « *La pensée de l'enfant dépend dans son développement de la maîtrise des moyens sociaux de la pensée, c'est à dire dépend du langage.* »<sup>259</sup>

Quelle attention accordons-nous à cet outil langage que nous utilisons au quotidien avec les élèves ?

S'il est un autre outil, non matériel, qu'il faut mettre à l'œuvre, c'est bien l'INTELLIGENCE, sous ses différentes formes, nos *intelligences multiples*<sup>260</sup>, et son moteur : la motivation de celui qui est en train d'apprendre ; car nul ne peut apprendre à notre place.

---

<sup>259</sup> VYGOTSKI L. S. : " Pensée et langage ", ibid. p.187

<sup>260</sup> GARDNER Howard : " Les intelligences multiples : pour changer l'école ", Paris, Retz, 1993.

## **OUTILS : référents pour penser avec / affichage**

Un affichage référent fait partie de ces objets et outils qui sont des ressources disponibles pour l'action, pour penser avec. C'est une autre manière d'utiliser le langage.

Ces objets peuvent être à l'usage exclusif des maîtres ou des élèves, comme d'autres sont partagés. Ils servent à baliser le territoire commun qu'est la classe en offrant des points d'ancrages et des ressources possibles à l'action pour augmenter ou orienter l'action de l'enseignant comme de l'élève.

L'ensemble de ces objets et outils rentrent dans les caractéristiques de préparation, d'anticipation, d'organisation, d'installation de la classe que bien souvent les enseignants n'exploitent qu'en partie.

Leur présence, leur nature et leurs modalités d'utilisation ont pourtant pour effet de modifier l'action de l'enseignant comme celle des élèves telle qu'elle se déploierait sans eux.

Pour l'affichage de référents, c'est le cas notamment :

- des règles de vie de classe qui offrent des repères de socialisation, une référence concrète pour se poser par rapport à une action interdite ou déviante.
- des indicateurs organisationnels et fonctionnels de groupes d'élèves, de matériel, de temps et de zones différenciées de fonctionnement et de circulation dans la classe.
- des aides de savoir, permanentes ou temporaires liées au travail en cours, qui peuvent canaliser ou documenter la recherche et faciliter le travail de réflexion des élèves en limitant leur charge cognitive.
- de la consigne écrite, qui vient doubler la consigne verbale qui peut être alors plus économique et qui permet à l'élève de se remémorer ce qui est demandé.
- la consigne-clé qui met en exergue certains indices ou l'objet-obstacle qui va jouer un rôle de contrainte ou un rôle inducteur en constituant un support d'affordances pour l'action.
- de l'externalisation collective de pensée qui peut rendre compte des représentations ou de l'état actuel du cheminement du travail en rendant compte de l'apprentissage.



Ces référents sont souvent des traces écrites (mots, schémas, tableaux, ...) mais peuvent être également des objets physiques matériels (objet ou bricolage à réaliser, instrument à utiliser, matériel spécifique en EPS).

Nous laisserons de côté les objets à vocation artistique.

## **OBJETS : outils pour l'action / artifice cognitifs**

Les objets spécifiques à l'éducation ou ceux utilisés à des fins pédagogiques, occupent une place importante dans la contextualisation de l'action et de la pensée et sont des éléments à prendre en compte dans l'anticipation de la classe : son installation en tant que lieu de vie et de travail.

Ils sont des artifices plus ou moins complexes qui matérialisent, guident, permettent de construire ou au contraire induisent la réponse, facilitent ou à l'inverse empêchent l'action et la pensée quand ils ne possèdent pas une intelligibilité immédiatement liée au projet dont ils sont porteurs et quand ils sont conçus en extériorité des élèves.

La problématique des objets s'inscrit dans le développement des modèles d'analyse de l'action située ou contextualisée et de la psychologie du travail.

Selon la manière dont on les met en œuvre et surtout en interaction, mais davantage encore par leur intériorisation, les objets, les instruments, les outils peuvent avoir des effets catalyseurs sur la prise de conscience, autant par leur contenu ou leur forme, que par le retour métacognitif dans lequel ils peuvent permettre d'engager l'apprenant.

Outils matériels, symboliques, linguistiques mais aussi cognitifs ... tout cet ensemble n'a de vie que par son ancrage culturel qui donne sens à la réalité.

# P

## PAROLE

(se reporter à Accompagnement et à Clinique)

### Une parole professionnelle

Il est coutumier de dire que la parole est l'instrument de travail principal de l'enseignant. Instrument de travail pour piloter la classe, gérer les apprentissages mais également outil d'apprentissage dans le cadre de la maîtrise des langages.

La parole est consigne mais pas toujours, elle peut être délibérée ou échappée. Est-elle toujours professionnelle ?

Dans tous les cas, elle s'accompagne également d'éléments non-verbaux qui lui sont directement liés comme la tonalité de la voix, la présence corporelle qui supporte cette voix et utilise une certaine gestuelle.

Tout cet ensemble contribue à la définition d'un espace psychique de la séance qui va faciliter peu ou prou la "tenue" de la classe, en résistance ou en acceptation du contrat didactique de l'enseignant.

### Prendre la parole ou permettre la parole ?

A quelles occasions le maître prend-il la parole ?

Pour accueillir, pour la donner à nouveau, pour donner des consignes, pour interpellier un élève, pour rappeler à l'ordre, pour questionner, envoyer au tableau, pour répondre, répéter, commenter, reformuler, expliquer, dire autrement, pour formaliser, donner son point de vue, pour encourager, pour gronder, pour raconter, pour offrir une lecture, pour accompagner un regard, rassurer, écouter...

Mais aussi pour se rassurer lui-même.

Quel temps de parole avons-nous en classe en regard de celui qui est permis à l'élève ?

La parole du maître est certes nécessaire mais sa nature et son interventionnisme peuvent nuire à l'activité intellectuelle des élèves, soit parce que :

- il n'y a plus de place pour la parole de l'élève,
- la parole du maître est en lieu et place de la parole des élèves dans une illusion d'apprentissage,
  - o les questions induisent ou comportent les réponses,
  - o les reformulations sont faites à la place de l'élève,
- la redondance et la prégnance de la parole créent un bruit permanent, un brouillage qui peut nuire à la concentration,
  - o Consignes et conseils multiples
  - o Commentaires d'exigence incessants sur l'activité
- la parole ne favorise pas les interactions langagières entre les élèves eux-mêmes.
  - o Echange limité entre le maître et un ou deux élèves, souvent les mêmes,
- la tonalité de la parole est sur un mode de non valorisation des efforts ou des réussites, voire un mode d'exaspération,
- le lexique choisi n'est pas adapté à la situation ou au niveau de l'élève,

## Parole de l'élève, écoute du maître

Devenir celui qui donne la parole et qui écoute, accepte les formulations approximatives, balbutiantes, erronées jusqu'à l'expression des questions, les bonnes, celles auxquelles les élèves n'ont pas trouvé seuls la réponse, car l'éclosion des questions est le substrat du désir de savoir.

C'est le maître qui doit d'abord comprendre ce que l'élève veut dire.

# PEDAGOGIE

(Voir également à DIDACTIQUE)

pédagogie nom féminin (grec paidagôgia)

1. Théorie, science de l'éducation des enfants.
2. Qualité du bon pédagogue ; sens pédagogique. *Avoir de la pédagogie.*
3. Méthode pratique d'enseignement. Utiliser une pédagogie entièrement nouvelle.

On retrouve bien à travers la définition commune du dictionnaire encyclopédique, la formule de Durkheim :

*« La pédagogie est une théorie pratique de l'éducation » citée par Gaston Mialaret qui propose l'élargissement suivant : « La pédagogie est une réflexion sur les finalités de l'éducation et une analyse objective de ses conditions d'existence et de fonctionnement ; elle est en rapport direct avec l'action éducative qui constitue son champ de réflexion et d'analyse sans toutefois se confondre avec elle. »<sup>261</sup>*

On voit, par ailleurs, que cette notion, définie en 1887 dans le dictionnaire de Ferdinand Buisson, est à la fois définie comme « science et art de l'éducation » et comme « la science de l'éducation » au sens de connaissance théorique et pratique.

Dans l'étymologie grecque, le pédagogue était un esclave, dont le rôle était celui d'un précepteur, qui accompagnait l'enfant dans sa vie quotidienne, dans ses jeux, l'aidant à former sa connaissance et sa conscience : cheville ouvrière de son éducation.

## Pédagogie-S

On peut parler de méthodes pédagogiques, de théories pédagogiques, de paradigmes pédagogiques

---

<sup>261</sup> MIALARET G. : " Pédagogie générale ", Paris, PUF Fondamental, 1991, Chapitre A1 "le savoir pédagogique".

La pédagogie<sup>262</sup> est donc l'ensemble des efforts pour penser les activités d'éducation dans des situations données, pour résoudre des problèmes concrets liés à des situations d'enseignement-apprentissage.

Relier la pédagogie à l'éducation ne doit pas nous amener à les fondre l'un à l'autre mais à nouer leurs liens et cela m'amène naturellement à prendre en compte la formule de Ph. Meirieu qui nous rappelle que l'éducateur n'est pas là pour « *exiger l'impossible de la part d'un enfant abstrait qui pourrait magiquement s'émanciper par lui-même ; il construit des situations sur lesquelles le sujet peut avoir prise ; il anticipe alors légitimement une volonté à laquelle il donne les moyens de s'exercer. [...] L'éducation est une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet.* »<sup>263</sup>

On devrait aussi parler de pédagogieS, (au pluriel) si l'on veut prendre en compte les différents courants pédagogiques qui expriment leur ancrage dans plusieurs paradigmes de manières très diverses ?

Cela montre bien que la pédagogie est au carrefour de nombreux champs de pensée et qu'il est impossible d'étudier les situations d'éducation sans prendre en compte toutes les composantes qui les déterminent, à travers : la philosophie, l'épistémologie, la psychologie, la neurobiologie, la sociologie, la psychanalyse, l'ethnologie, la communication, l'économie, l'histoire, la politique ...

Sans chercher à être exhaustif, on peut essayer, à titre d'illustration, de les lister, en essayant de les particulariser par un ou plusieurs de leurs représentants, au risque d'en oublier, et sachant que certaines d'entre-elles peuvent se recouper :

- les pédagogies expositives (D.P. Ausubel),
- les pédagogies actives ou dites de l'Ecole Nouvelle (E. Claparède, Dewey, C. Freinet, M. Montessori, J. Piaget),
- les pédagogies du contrat (Miss H. Parkhurst, H. Przemicki),
- les pédagogies coopératives (A.S. Makarenko, C. Freinet),
- les pédagogies curatives (M. Debesse),

---

<sup>262</sup> On pourra lire avec intérêt : BEILLEROT J., DEVELAY M., HOUSSAYE J., MEIRIEU Ph., SOËTARD M. (coordonné par) : " Penser la pédagogie ", dans : " Revue Française de Pédagogie " n°120, 1997, Paris, éd. de l'INRP.

<sup>263</sup> MEIRIEU Ph. : " Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie ", dans " Revue Française de Pédagogie ", n°120, 1997, p.30 et 25

- les pédagogies de la découverte ou interrogatives ou inductives (J. Bruner, E. Claparède, L.S. Vygotski),
- les pédagogies différenciées (L. Legrand, L. Allal, Ph. Mérieu),
- les pédagogies expérimentales qui concernent plus une activité de recherche (A. Binet, E. Claparède, G. De Landsheere),
- les pédagogies expérimentées (Th. Simon, De landsheere),
- les pédagogies de groupes (R. Cousinet, C. Freinet, K. Lewin),
- les pédagogies institutionnelles (J. Oury),
- les pédagogies individualisées (Skinner enseignement programmé, représentants de l'Ecole Nouvelle, didacticiel EAO),
- les pédagogies libertaires (A.S. Neil),
- les pédagogies de la maîtrise (J.B. Carroll, B.S. Bloom, L. Allal),
- les pédagogies métacognitives (J. Piaget, J. Flavell, Feurstein, Meirieu, De La Garanderie, P. Vermersch),
- les pédagogies non directives (C. Rogers),
- les pédagogies par objectifs (Tyler, R. Mager),
- les pédagogies de projet (J. Dewey, O. Decroly, J.M. De Ketele),
- les socio-pédagogies (l'enseignement répondant, L. Not ),
- les pédagogies traditionnelles ou magistrocentristes (qui ne renvoient à aucun modèle ou théorie d'enseignement).

Comment faire le tri dans tout cet ensemble, comment caractériser la pédagogie au service d'une auto-socio-construction du savoir.

Sans reprendre les bases distinctives énoncées par Houssaye dans son triangle pédagogique constitué entre l'apprenant, le savoir et l'enseignant, il est peut-être important de retrouver les différents types de pédagogie qui peuvent en découler et des apprentissages qui sont mis en œuvre à l'intérieur de celles-ci.

## Les pédagogies de transmission du savoir :

Que ce soit la pédagogie de style "directif-normatif", propre des méthodes dites "traditionnelles, qui se fonde sur un apprentissage qui s'effectue par transmission-réception de l'enseignant vers l'élève -

ou encore celle de style "dialogué / pseudo-dialogué" que G. De Vecchi qualifie aussi de « *pédagogie de la devinette* »<sup>264</sup> (il faut en effet deviner ce que le maître veut faire dire), toutes ont l'inconvénient de ne pas se fonder sur la réalité des apprenants, sur leurs attentes ou leurs interrogations.

Or, si on reprend MEIRIEU<sup>265</sup>, il n'y a de véritable "transmission" que lorsqu'un « *projet d'enseignement rencontre un projet d'apprentissage* ». Toutes ces méthodes sont caractérisées par des apprentissages essentiellement systématiques fondés sur des apports continuels de la part de l'enseignant, seul détenteur du savoir, en empêchant l'élève de se construire son propre savoir et en freinant le développement de sa personne. En effet celui-ci n'est pas considéré comme étant une source possible d'initiative et d'action mais plutôt comme un "objet" que l'on doit modeler de l'extérieur.

## Les pédagogies mettant en oeuvre la recherche et l'expérience :

Avec les pédagogies souvent appelées "nouvelles" qui se classent dans cette catégorie, c'est plutôt une pédagogie de style "incitatif" qui se fonde sur des apprentissages par investigation. Il s'agit de mettre l'élève en situation de recherche, d'invention et de découverte des réponses aux questions qu'il se pose. Le maître stimule et respecte les propositions émises, les reformule, les met en relation ou en opposition avec ce que d'autres ont dit. Les objectifs ne sont pas donnés à l'avance, les activités dites fonctionnelles sont donc poursuivies. Leur finalité correspond essentiellement au développement d'attitudes telles que la confiance en soi, la capacité à s'étonner et à questionner. C'est pour cette raison qu'on parle souvent "*d'apprentissages spontanés*".

Ces pédagogies ont peut-être pour inconvénient de ne pas être assez structurantes et d'être principalement lié à la recherche de la satisfaction d'un plaisir. Lorsque le maître "suit" ses élèves en cherchant à "caler" ses interventions sur les leurs, il a souvent du mal à suivre plusieurs pistes sans en approfondir une seule. C'est aussi souvent une trop grande formalisation de l'adulte, car c'est le maître qui met en commun les connaissances sans qu'il y ait véritablement une synthèse du travail fourni en classe. Elles ont cependant pour avantage de vouloir situer l'élève au cœur de son apprentissage.

---

<sup>264</sup> DE VECCHI G. : " Aider les élèves à apprendre " ; 1992, Hachette Education, Editions Pédagogies pour demain.

<sup>265</sup> MEIRIEU Ph., " Apprendre ...oui mais comment ? " ; 1987, Paris, éd. ESF, Coll. Pédagogies.

Ces deux types de pédagogie semblent poser quelques difficultés car elles ne "dosent" pas correctement les relations entre chaque pôle « *du triangle pédagogique* »<sup>266</sup>; le "style pédagogique" suivant par "*investigation-structuration*" dit interactif, privilégie la relation élève / savoir tout en voulant réarticuler les trois pôles en cohérence.

## Les pédagogies interactives par "*investigation-structuration*", type constructiviste

Elles partent de deux constats. Le premier, directement lié aux psychologies piagétienne ou cognitive actuelles, selon lequel « *c'est l'élève qui construit son savoir à partir de son activité manipulatoire comme intellectuelle, et personne ne peut se substituer à lui dans ses réorganisations cognitives successives* »<sup>267</sup>.

Le second est que l'essentiel des connaissances maîtrisées en fin de scolarité ne l'a pas été à la suite de l'unique investigation personnelle : les apports externes ont eux-aussi une place importante.

Les activités du modèle par "*investigation-structuration*" visent à aider les élèves à s'approprier du savoir et pas seulement à le recevoir. Il existe donc des moments de recherche, où les élèves sont en situation d'investigation, et des temps qui les placent en situation de structurer ces investigations.

Puisque la compréhension ne se transmet pas, on procède par des activités de résolution de problèmes : à l'occasion d'obstacles, d'une contradiction de point de vue, c'est la mise en oeuvre du "conflit sociocognitif" non seulement autour des produits mais également au niveau des processus, sur le "comment".

Bien qu'elle mette en place des processus longs et complexes, cette méthode a l'avantage d'inclure l'apprentissage avec des projets auxquels participent les élèves (favoriser l'autonomie responsabilisée et la mutualisation), de tenir compte de leurs conceptions (conscientisation de l'apprentissage, pédagogie du contrat), des obstacles propres à chacun qu'ils rencontrent

---

<sup>266</sup> HOUSSAYE Jean : "La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui", éd. ESF, 1993, Paris, 3<sup>ème</sup> édition 1996. On se reportera avec intérêt aux trois parties de cet ouvrage : 1. Du côté du processus enseigner ; 2. du côté du processus former ; 3. du côté du processus apprendre.

<sup>267</sup> Travaux de recherche ASTER, " Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales" , dans "revue ASTER" n°3 ; p.51, INRP, Coll. "Rapport de recherche", 1985.



(différenciation pédagogique, participation à leur évaluation critériée) et de la manière dont ils construisent leur propre savoir et conduisent leurs propres processus cognitifs (pauses métacognitives et centration sur les opérations mentales susceptibles d'être mises en jeu).

## **PEDAGOGISME**

(voir aussi à Discours et Idéal)

Sans se leurrer sur le pouvoir ni l'incertitude des mots - il ne suffit pas d'en prononcer ni de les voir écrits souvent pour qu'ils prennent réellement corps dans des mises en actions probantes - le fait d'en prononcer certains à la place d'autres est déjà un pas dans l'évolution des représentations. On s'habitue de plus en plus à entendre ça et là des termes comme perspective constructiviste, rapport au savoir, pédagogie différenciée, remédiation, sens des apprentissages, inégalités, pédagogie de projet, évaluation diagnostique, formatrice, entrée par les compétences, partenariat, professionnalisation...Où se trouve l'opérationnalisation de ces termes entre façade, réalité et idéal pour ne pas se complaire dans les lieux communs de la pédagogie ?

## **PENSER / PENSÉE**

(voir aussi COMPRENDRE, INFÉRER, MÉMOIRE, RAISONNER, SE REPRÉSENTER )

penser verbe intransitif (bas latin *pensare*, peser)

1. Former des idées dans son esprit ; concevoir des notions, des opinions, par l'activité de l'intelligence, par la réflexion.

penser (à) verbe transitif indirect

1. Diriger sa pensée vers, appliquer son attention à ; avoir en tête. *Il pense à autre chose.*

2. Se souvenir de, ne pas oublier. *As-tu pensé à son anniversaire ?*

3. Prendre en considération, envisager. *Penser aux conséquences de ses actes.*

## A partir de quoi est la pensée ?

Pour Descartes,

« Une chose qui pense : qu'est-ce qu'une chose qui pense ? C'est-à-dire une chose qui doute, qui conçoit, qui affirme, qui nie, qui veut, qui ne veut pas, qui imagine aussi et qui sent »<sup>268</sup>

Pour Alain, penser ne peut se former que par un travail d'imitation,

« Il n'y a qu'une méthode pour bien penser, qui est de continuer quelque pensée ancienne et éprouvée... L'art d'apprendre se réduit donc à imiter longtemps, et à copier longtemps, comme le moindre musicien le sait, comme le moindre peintre le sait ... »<sup>269</sup>

Pour Joseph Nuttin,

« penser doit se concevoir comme une manipulation mentale de représentants symboliques d'objets »<sup>270</sup>

Ces auteurs nous rappellent que nous ne pensons pas uniquement de manière rationnelle et abstraite, hors de toute culture.

Dans bien des cas la pensée est une construction élaborée à partir d'éléments concrets et connus, ancrés dans une culture, dont on possède déjà une représentation, et dans laquelle interviennent également l'imaginaire et les affects, tout autant que le raisonnement.

A quoi pensons-nous ? A partir de quoi pense-t-on ? Dans quel but pensons-nous telle chose ? A quoi n'avons-nous pas pensé dans la recherche de solution à ce problème ? Pensons-nous plutôt d'abord en termes d'actions, en termes de représentations ou encore sous forme d'idées abstraites ?

Autant de questions qui montrent que penser implique de produire et de faire des mises en relation entre des interprétations, des représentations, des significations d'origines diverses, externes ou bien encore internes, propres à l'individu, mais à l'intérieur

« d'un univers de représentations collectives ...car c'est la culture qui donne forme à l'esprit ».<sup>271</sup>

---

<sup>268</sup> DESCARTES : " Deuxième Méditations ", 1641.

<sup>269</sup> ALAIN : " Propos sur l'éducation ", 1972, Paris, PUF, 15<sup>ème</sup> éd., 227p.

<sup>270</sup> NUTTIN J. : " Théorie de la motivation humaine ", Paris, PUF, 3<sup>ème</sup> éd. 1991, p.73

<sup>271</sup> BRUNER J. S. : " L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle ", 1997, Paris, Retz.

## **Pensée, mot et action**

(voir aussi à Action, langage)

*« La pensée n'est pas encore la dernière instance dans ce processus. Elle prend naissance elle-même, non pas dans une autre pensée, mais dans la sphère motivante de notre conscience qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions.*

*Derrière la pensée il y a une tendance affective et volitive. Elle peut seule répondre au dernier "pourquoi" dans l'analyse de la pensée. »<sup>272</sup>*

## **PENSEE CONVERGENTE**

La pensée convergente peut se caractériser par une tendance qui cherche à intégrer des connaissances existantes et à suivre des modèles de pensée déjà produits qui évoluent vers le même but.

## **PENSEE DIVERGENTE**

La pensée divergente est au contraire multidirectionnelle, ne se contente pas des registres habituels de connaissances dont elle pense à s'écarter en étant plus critique, moins automatique.

## **PHASES D'APPRENTISSAGE**

(se reporter à Apprendre)

## **PILOTAGE**

(voir aussi à Gestion de classe, Organiser, Préparer, Planifier, Evaluation, Interactions, Médiation, Régulation)

---

<sup>272</sup> VYGOTSKI L. S. : " Pensée et langage ", ibid., p.493, 494.

piloter verbe transitif (de pilote)

1. Conduire (un avion, une voiture, un navire, etc.) en tant que pilote.
2. Guider (une ou plusieurs personnes) dans une ville, un musée, etc.
3. Diriger, commander. Piloter une entreprise, une équipe.

Dans l'action de piloter s'entend toutes les actions, réactions, les régulations, les évaluations, les médiations, les interactions, les outils, les postures (physiques ou langagières), les principes organisationnels qui sont mis en œuvre, consciemment ou non, ou sont satellites, dans l'accomplissement effectif d'une action réelle.

Dans le pilotage pédagogique il est indispensable d'y ajouter :

- la notion de différenciation : pilotage différencié ;
- la notion d'équipe, on n'apprend pas tout seul et on ne pilote pas tout seul : d'où la notion de co-pilotage des apprentissages ;
- La notion d'environnement dynamique qu'est une situation pédagogique.

Il est essentiel que l'apprenant soit non seulement acteur de son apprentissage, mais également qu'il en soit responsable pour en assurer en partie le pilotage et le contrôle.

De ce co-pilotage dépend la construction des représentations et donc de l'élaboration des décisions d'actions.

Les modes de commandes d'une situation d'enseignement-apprentissage<sup>273</sup> peuvent être initiés :

- soit par une situation à exploiter,
- soit par une méthode à maîtriser,
- soit par un savoir à acquérir,
- soit par un obstacle à franchir,

sachant qu'il n'y a pas de concurrence ou de répulsion entre ces différentes composantes, mais qu'elles peuvent permettre de mesurer l'opposition entre le faire, le réussir et l'apprendre. Le circuit

---

<sup>273</sup> D'après ASTOLFI J.-P. : "Conférence Sciences et techniques, quelles activités, quels acteurs ? ", mes notes personnelles, 29/03/1994, Rouen.

direct c'est la logique du faire, le circuit court, c'est la logique du réussir, le circuit long c'est la logique de l'apprendre.

## **LA CLASSE / ENVIRONNEMENT DYNAMIQUE**

Avec J. Rogalski, qui s'interroge « Y a-t-il un pilote dans la classe ? »<sup>274</sup>, nous pouvons préciser cette notion d'environnement dynamique particulier qu'est la classe.

La gestion de classe implique une visée d'action sur des sujets humains qui ne sont pas génériques, abstraits mais historiquement et psychologiquement particuliers.

Dans son modèle schématique de l'activité d'enseignement comme gestion d'un environnement dynamique ouvert, J Rogalski présente l'activité selon quatre temps :

Orientation, conception, exécution et contrôle.

Elle relève également la question des incidents qu'elle appelle "points de décision". Leur traitement éclaire la relation entre l'activité de préparation et l'activité de réalisation. La préparation fonctionne comme une régulation "antérograde", en amont de l'action, et la réalisation comporte un processus permanent de régulation de l'action en temps réel.

## **DIFFERENTS NIVEAUX DE PILOTAGE DE LA CLASSE**

### Quatre niveaux attentionnels

La classe peut être conduite, pilotée selon quatre niveaux attentionnels :

- Le niveau matériel,
- Le niveau des contenus conceptuels,

---

<sup>274</sup> ROGALSKI Janine : " Y a-t-il un pilote dans la classe ? ", dans " Recherche en didactique des mathématiques", 2003, Paris, p.343 à 388.

- Le niveau des opérations mentales,
- Le niveau d'ergonomie du travail.

Ces différents niveaux peuvent être plus ou moins prégnants, voire exclusifs selon le mode de fonctionnement de l'enseignant.

## Entre démarche élaboratrice et démarche correctrice

Le pilotage, la conduite de la classe est une tâche essentielle du quotidien de l'enseignant. On retrouve dans les exigences de cette tâche les deux types de démarches proposées par Ombredane, entre élaboration (préparation, planification) et correction (régulation) :

*« Les exigences de la tâche déterminent deux démarches fondamentales qui peuvent être initialement très dissociées : d'une part, une démarche élaboratrice qui comporte un taux variable d'incertitude et de risque et, d'autre part, une démarche correctrice qui a pour but de rétablir opportunément la situation compromise par les aberrations de l'opération élaboratrice. Lorsque les exigences de précision, de rapidité et d'économie prennent plus d'importance, le moment correcteur tend à serrer de plus près le moment élaborateur, sous la condition que l'opérateur puisse être informé de plus en plus précocement des transformations de la situation qui résultent de ses interventions successives »<sup>275</sup>*

Certes, dans l'enseignement nous sommes loin des situations de travail sur des presses à découper, mais cette remarque nous montre l'importance de l'information de l'opérateur : quel signaux, quels indices, l'enseignant est-il capable de prendre, dans le cours d'action, susceptibles d'être des marqueurs d'opportunité d'un acte à poser, d'une décision à prendre ? Dans quelle mesure, le mode de pilotage de la classe, son organisation, peuvent-ils permettre la prise de ces indices ?

## PLANIFIER

(voir aussi à Préparer, organiser)

planifier verbe transitif

---

<sup>275</sup> OMBREDANE A. dans Ombredane A. et Favergé JM. : " L'analyse du travail ", 1955, Paris, PUF, 1-18, dans LEPLAT J. : " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p. 11, 12.

Organiser, régler selon un plan le développement de ... *Planifier l'économie.*

## QQOQCCqR

La planification est la programmation d'actions et d'opérations à mener dans un domaine précis, avec des objectifs définis, en utilisant des moyens précis et selon des étapes clairement définies sur une durée prévue...pour anticiper les différentes actions liées à un projet.

Un ensemble de questions de base peuvent représenter les différentes dimensions de la planification QQOQCCqR : Qui, Quoi, Où, Quand, Comment, Combien, quel Risque ?

Dans le « Comment », on trouve le découpage en tâches élémentaires ordonnancées (étapes articulées). Ce sont ensuite ces différentes étapes qui font l'objet d'une planification. Il est donc important que le découpage en étapes soit le plus pertinent possible.

Le plan peut faire partie d'une stratégie qui est en général considérée comme moins précise. Parmi les outils de planification on trouve par exemple : la prévision, la programmation, les études de probabilités, les alternatives (solutions de repli en cas d'imprévu).

La planification est une sorte de schématisation - anticipation de la programmation d'un ensemble d'actions pour atteindre un but. Cela implique une régulation, un contrôle de l'activité.

« A la suite de Hoc<sup>276</sup> (1986/87) nous définirons la planification comme "la construction et/ou l'utilisation de représentations anticipatrices hiérarchisées (plans) pour guider l'activité ". Ces plans sont de deux types : les plans déclaratifs qui portent sur les structures relationnelles et les plans procéduraux qui concernent les procédures. »<sup>277</sup>

## Planifier : anticiper / simplifier

Deux aspects essentiels de la planification sont développés : l'aspect anticipation, c'est le plan comme un projet, une représentation qui précède l'exécution – l'aspect schématisation, simplification, c'est le plan comme un condensé, une représentation simplifiée pour réduire la complexité.

On peut développer par ailleurs deux démarches de planification, et donc autant de modulations, combinaisons possibles entre les deux :

---

<sup>276</sup> HOC J. M. : " Psychologie cognitive de la planification ", Presses Universitaires de Grenoble, 1987 ; ouvrage cité par J.F. RICHARD dans " Les activités mentales "

<sup>277</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, " Les activités mentales ", p.260

- une planification ascendante qui « *consiste à construire le plan en même temps qu'on le met en œuvre dans la situation : le plan est construit par corrections successives à partir des informations obtenues au cours de sa mise en œuvre* »<sup>278</sup>
- une planification descendante « *est celle qui va du général au particulier, qui part des connaissances pour les particulariser de façon qu'elles soient applicables à la situation.* »<sup>279</sup>

Le principe de planification peut s'appliquer sans trop de mal à la réalisation matérielle, selon la complexité de la chose à réaliser, avec les incertitudes d'estimation de tâche, de temps, de disponibilité de ressources, de restriction de délai...

Mais cela devient très difficile dès qu'on veut l'appliquer à l'humain, dans un environnement dynamique, en éducation et en formation car l'apprentissage ne peut pas être réduit, contraint à une approche technologique, prescriptive, programmée.

Anticiper ce peut être construire ce schéma, qui réside dans le plan de séquence, qui d'après les enseignants experts constituent l'outil essentiel d'appui de leur pratique ; c'est avoir ce prévisionnel en tête, c'est-à-dire une représentation plus ou moins explicite des évolutions possibles de la situation qui inclut :

Un repérage des éléments impossibles à modifier en cours d'action ;

Les aléas possibles d'exécution ;

La marge de manœuvre possible en temps et en réactions des acteurs ;

Des temps d'attente qui sont des temps de ressource possible pour réagir aux événements futurs.

## Planifier en cours d'action

Dans la conduite de classe, pour laquelle tout ne peut pas être défini d'avance, une planification est mise en œuvre en temps réel, dans le cours d'action. A certains moments, pendant lesquels il est possible d'être dégagé de la prégnance du pilotage de la classe, l'enseignant sait qu'il peut disposer du temps nécessaire et peut planifier à nouveau ou re-planifier en fonction des incertitudes qui se sont alors précisées. C'est ainsi qu'on peut dire qu'une partie de la planification enseignante se précise au fur et à mesure que l'enseignant dispose de suffisamment d'informations pour les intégrer.

---

<sup>278</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.* " Les activités mentales ", p.261

<sup>279</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.* " Les activités mentales ", p.261



Planifier c'est prévoir mais c'est aussi attendre que les informations se précisent et choisir au bon moment. C'est pourquoi il semble essentiel, pour l'enseignant, de prévoir une organisation du travail dans laquelle il puisse se ménager ces temps d'observation et de prise d'indices sur les acteurs et les situations, pour pouvoir choisir à bon escient.

## Planifier de manière dynamique, se représenter

*« Lorsque l'opérateur dispose d'une bonne représentation du système, il peut, compte tenu de l'état de ce système à un moment donné, prévoir l'état du système à des moments ultérieurs plus ou moins lointains. Cette simulation mentale constitue un élément tout à fait capital dans la planification de l'action. La régulation du système peut alors se faire non pas seulement à partir de l'erreur actuelle ou de la situation observée au moment présent, mais à partir d'erreurs ou de situations futures. Inversement, la réponse n'aura pas seulement pour but d'éliminer une erreur ou un incident immédiat, mais elle visera à créer les conditions d'un fonctionnement assurant une stabilité optimale au système.*

*Cette simulation mentale qui permet de donner à la représentation son caractère dynamique a été étudiée par Bisseret, 1970, au cours de travaux sur le contrôle de la navigation aérienne. Il a montré l'existence de types de contrôle différents selon que le contrôleur résolvait le conflit plus ou moins longtemps avant qu'il devienne critique. Le recours à cette représentation dynamique revient aussi à étendre le champ de la régulation. Dans le cadre présent, l'objectif ne sera pas seulement de résoudre les conflits, mais de créer des situations où les conflits à résoudre soient en nombre minimum. »<sup>280</sup>*

## PLANS MENTAUX

(se reporter à Opérations mentales et Planification)

Réfléchir, traiter des informations, résoudre un problème peuvent être définis par l'exécution d'un certain nombre d'opérations internes en termes de cognition (des activités mentales) et un certain nombre d'opérations externes en termes d'actions.

---

<sup>280</sup> LEPLAT J. : " Planification de l'action et régulation d'un système complexe ", dans " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p.94, 95.

La présentation de ces deux aspects de manière séparée n'implique pas qu'ils le soient en réalité – sachant qu'on ne sait pas grand-chose de la boîte noire qu'est notre système de cognition, même si les neurosciences nous font progresser dans la compréhension des phénomènes physico-biochimiques.

Au même titre que pensée et langage sont liés, pensée et action le sont aussi avec la situation. Les neurosciences nous ont en effet montré que la mémoire humaine, un des opérateurs de la cognition, était organisée de manière très connectée. A ces deux aspects, il faudrait encore en ajouter un troisième, celui des affects, dont on sait qu'il influe – ou initie l'ensemble des opérations. Les neurosciences ont également montré dans ce domaine les changements physico-biochimiques qui interviennent par exemple dans des situations de stress.

Le ou les trajets de pensée mis en œuvre, à la croisée de ces trois aspects, opérations mentales, actions, affects sont caractéristiques des plans mentaux utilisés par l'individu. Ces plans mentaux peuvent être plus ou moins clairs, anticipés, planifiés et re-planifiés selon la situation et selon la manière de les considérer, sachant qu'une heuristique peut être très organisée comme elle peut être floue ou sans structure apparente.

## **PLAN OPERATIONNEL - AGENDA**

Cette notion d'agenda est développée par G. Leinhardt dans la planification des enseignants.

*« Un agenda est un plan opérationnel unique utilisé par un enseignant pendant une leçon [...] il inclut les objectifs ou buts de la leçon et les actions qui peuvent être utilisées pour les accomplir.*

*[...] Dans es analyses précédentes, nous avons remarqué que les schémas d'actions pour chaque segment de leçon (correction de devoirs, par exemple) sont eux-mêmes un plan miniature qui a des buts spécifiques et qui comprend des routines connues et d'autres actions. Ces agendas ne sont pas visibles dans les plans des leçons écrits par des novices ou experts, mais existent dans les représentations mentales des leçons. »<sup>281</sup>*

---

<sup>281</sup> LEINHARDT G. : " Math lesson : a contrast of novice and expert competence. ", " Journal for research in mathematics education ", 1989, 20-1, 52-75.

## **POST-PARATION**

(Voir aussi à Préparation)

On parle de PRE – paration, mais il apparaît que l'un des moments les plus importants se situe dans le POST – classe, ce moment d'analyse que doit se donner le maître, in situ, revoyant le film de son action pour en tirer les éléments pertinents en tant qu'indicateurs pour la suite. Ces indicateurs permettent de décrire après-coup la situation et vont être déclencheurs pour modifier, faire des ajustements dans le pilotage.

C'est cette double germination dont parle Vygotski, co-action au sens de Y. Clot, interaction pour Tardif et Lessard. L'enseignant agissant est en relation dialectique, constitutive avec la situation et l'activité, avec la tâche élève, en participant elle-même à la construction de cette action et de cette situation.

Le moment de Post-paration apparaît comme un moment clef de la redéfinition de la configuration des actions de l'enseignant : la classe est toujours un environnement en suspens soumis à modification par les élèves, par l'enseignant et par la situation elle-même. Ce moment de réflexion dans l'après coup est l'instant de prise d'indices. C'est là que peut s'effectuer une mise en relation entre les configurations d'actions antérieures, celles qui viennent de s'effectuer ou non et les configurations d'actions futures. La post-paration est un moment de présence au futur.

## **P.P.A.P. / P.P.R.E**

(Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès / Programme Personnalisé de Réussite Educative)

### Des intentions...

On retrouve la première trace de l'appellation PPAP dans le BO n°44 du 26 /11/98 « utilisation des évaluations nationales CE2-6<sup>ème</sup> : mise en place du "programme personnalisé d'aide et de progrès" » dont voici les principaux titres :

« I. De l'évaluation nationale au programme personnalisé d'aide et de progrès.

*L'évaluation nationale en début de CE2 et de 6ème est mise en place depuis la rentrée 1989. En rétablissant l'annualité de son rythme, j'ai voulu en renforcer l'utilité, en tant qu'outil de progrès scolaire et d'aide aux élèves rencontrant des difficultés. [...]*

*I.1. Le diagnostic individuel.*

*La phase d'évaluation et de constat doit être considérée comme un appui pour établir des diagnostics individuels puis mettre en œuvre une pédagogie différenciée et une aide personnalisée aux élèves qui en ont besoin, notamment ceux qui ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et en calcul.[...]*

*I.2. Pour chacun de ces élèves, une action spécifique doit être mise en place systématiquement. Elle prend la forme d'un "programme personnalisé d'aide et de progrès" construit avec l'élève et en partenariat avec ses parents. [...]*

*II. La mise en œuvre à l'école élémentaire.*

*III. La mise en œuvre au collège – Mise en place d'un tutorat.*

*IV. Les outils d'accompagnement.*

*V. la coordination avec les autres démarches. »*

Cette notion de PPAP est également reprise dans les BO n°42 (novembre 2000) et n°13 (mars 2001). On retrouve trace du PPAP dans les nouveaux programmes ainsi que dans les programmes spécifiques du cycle 3 (BO du 14/02/02) :

*« Il n'y a pas, en effet, de traitement global des obstacles à la réussite scolaire : chaque cas est particulier et relève d'une analyse, d'un traitement spécifique sur la longue durée, comme le prévoient entre autres les programmes personnalisés d'aides et de progrès (PPAP). C'est l'occasion de rappeler la nécessaire différenciation de tout enseignement. [...] »<sup>282</sup>*

*« La maîtrise du langage et de la langue française constitue le premier pôle. Elle doit être pour chaque enseignant du cycle 3, la priorité des priorités et une préoccupation permanente. [...] L'accès à la maîtrise du langage, telle qu'elle est définie par les programmes, peut se heurter au fait que certains élèves arrivent en début de cycle sans avoir acquis les bases de la lecture et de l'écriture. Il peut en être de même en mathématiques. La différenciation des enseignements dont ces élèves doivent bénéficier doit faire l'objet d'un "programme personnalisé d'aide et de progrès" (PPAP). Un accompagnement plus individualisé dans les*

---

<sup>282</sup> M.E.N. : " Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? – les nouveaux programmes", CNDP, éd. XO, 2002, 287 p., Préambule, p51

*moments de la progression qui visent les objectifs généraux de maîtrise du langage peut suffire dans certains cas, des moments spécifiques doivent être dégagés pour d'autres. »*<sup>283</sup>

Voilà pour les intentions, reste à essayer de définir ce que cela peut être dans la pratique. Un PPAP qu'est-ce que c'est ? me demandent souvent mes stagiaires.

## ...à la pratique

Comment le mettez-vous en pratique ? Je vais tenter d'en tracer les grandes lignes :

1. un diagnostic individuel au travers un diagnostic d'école :

Au-delà des évaluations nationales, il faut aussi prendre en compte les différents problèmes dont peut souffrir un élève en difficulté (situation difficile, cadre familial, caractéristiques psychologiques).

3. un programme matérialisé et personnalisé :

A la justesse de l'analyse des difficultés doit correspondre une construction précise d'activités programmées dans le temps, organisée en équipe avec des contours de tâche clairement définis.

une aide personnalisée :

Ce programme d'exercices est personnalisé dans le sens où il s'adresse à un individu singulier en l'associant à la démarche. Il peut porter sur des difficultés de maîtrise instrumentale, sur des troubles de conduites psychoaffectives (notamment l'image de soi, le rapport au savoir), sur des capacités méthodologiques, sur la mise en œuvre d'opérations mentales efficaces.

4. un progrès :

Le PPAP doit viser un progrès clairement défini, contractualisé entre l'enfant, l'équipe enseignante, sa famille ? ce progrès doit pouvoir être défini et mis en mots par l'élève avec l'aide de l'enseignant qui précisera les compétences attendues et valorisera les succès.

5. Sa mise en œuvre :

Le PPAP peut être mis en œuvre par un travail de proximité clinique auprès de l'élève en difficulté (rôle de médiation cognitive et éducative du maître) ainsi que par le biais des groupes de besoins,

---

<sup>283</sup> M.E.N. : *ibid.*, " Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? " .p.155

des groupes de travail hétérogènes, par la mise en place de tutorat, par des échanges de service au sein de l'équipe pédagogique.

## ...à la réalité

Dans la plupart des cas, qu'est-ce qui, finalement est mis dans un PPAP pour différencier les enseignements dont les élèves en difficultés doivent pouvoir bénéficier ? Encore des EXERCICES ... à choisir avec soins dans une perspective de dialogue avec l'élève sur les processus susceptibles d'être mis à l'œuvre. Mais pas seulement des exercices.

Bien souvent le temps manque, la compétence aussi et le moyen humain également, c'est pourquoi on retrouve une accumulation de fiches d'exercices.

## PRATICIEN REFLEXIF

Concept de D.A. Schön<sup>284</sup> selon le quel l'acquisition d'un savoir par le praticien est un processus qui se construit par une réflexion dans l'action et sur l'action.

Le sens commun du terme réflexif s'appuie sur une sorte d'introspection qui vise à expliciter l'implicite dans l'action, c'est ce que Schön appelle la réflexion en cours d'action et sur l'action.

*« Quand le praticien réfléchit en cours d'action sur un cas particulier, il met au jour la compréhension intuitive qu'il a des phénomènes auxquels il a été attentif. »*<sup>285</sup>

## L'action creuset de l'activité réflexive

L'action est le creuset de cette activité réflexive : l'enseignant réflexif est celui qui prend le temps de dialoguer avec la situation, qui est à l'écoute des éléments qui en composent le contexte pour mener une réflexion sur l'action, dans la complexité de l'action.

Ce modèle du praticien réflexif est convoqué dans de nombreux dispositifs d'analyse des pratiques en formation initiale ou continuée.

Ce concept a été repris et développé par Philippe Perrenoud en interrogeant le statut de cette posture réflexive au regard de l'évolution des pratiques.

---

<sup>284</sup> SCHÖN D.A. : " Le praticien réflexif ", 1994, Montréal, éd. Logiques.

<sup>285</sup> SCHÖN D. A. : " Le praticien réflexif ", 1994, Montréal, éd. Logiques, p.114.

«Considérer l'activité des enseignants comme gouvernée en partie par l'habitus, c'est mesurer le poids de schèmes d'action inconscients dans la façon dont un enseignant conduit sa classe, et donc relativiser le paradigme du praticien réflexif. [...]

Dans ces conditions un débutant construira une bonne part des gestes du métier sur le terrain d'exercice, par un mouvement d'adaptation, largement déterminé par le tâtonnement et l'incorporation des habitudes du milieu professionnel au sein duquel il va évoluer. L'analyse des pratiques semble alors offrir peu de prises sur les pratiques effectives, les enseignants ne seraient que des praticiens réflexifs à la marge, et la distance serait grande entre les discours sur les pratiques et les pratiques effectives.

Mais il ne s'agit pas pour autant de récuser l'analyse des pratiques sauf à renoncer à toute politique réelle de formation et à laisser agir le poids des déterminismes psychologiques et sociaux. Elle contribue à développer chez les enseignants " la capacité d'autorégulation et d'apprentissage, à partir de leur propre expérience aussi bien que du dialogue avec d'autres professionnels"<sup>286</sup>.

Elle ne modifie pas directement les pratiques, mais éclaire leurs dimensions inaperçues ou refoulées comme la propension à couper la parole aux élèves malgré leur souhait de les faire parler, pris par une logique institutionnelle d'un programme à boucler ou par la peur de perdre le contrôle de la classe. Pour l'auteur, cette reconnaissance n'aide à agir que si elle opère de manière répétée en situation, autrement dit si l'enseignant est capable de "se prendre en flagrant délit" et qu' "intervient alors l'effort volontariste de ne pas suivre sa plus forte pente, de faire taire ses angoisses et de se dominer " ; en définitive, la prise de conscience modifie l'habitus si " elle combat en temps réel et en situation et lorsque ce combat se répète "<sup>287</sup>. » <sup>288</sup>

## PRATIQUES

( Se reporter à ANALYSES DE PRATIQUES, voir aussi THEORIE )

---

<sup>286</sup> PERRENOUD Ph : " Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant ", 2001, Paris, ESF, p.43

<sup>287</sup> PERRENOUD Ph : Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience ; dans PAQUAY L. , ALTET M., CHARLER E., PERRENOUD Ph. : " Former des enseignants professionnels, quelles stratégies, quelles compétences ? ", 1998, Paris, Bruxelles, De Boeck, p.195

<sup>288</sup> BAÏETTO Marie-Claude, BARTHELEMY Annie, GADEAU Ludovic : " Pour une clinique de la relation éducative ". Recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles, 2003, paris, L'Harmattan, p.92

## **PRAXIS**

C'est F. Imbert qui oppose praxis à pratique. La pratique devenue ritualisée, habituée, altérée, perdrait de ses capacités critiques et créatrices pour laisser la place à des "allant de soi" quotidiens qui ne seraient plus capable de changement.

J.M. barbier rapproche de cette notion de praxis son concept de performance des actions. (voir à intelligibilité des actions)

## **PRENDRE CONSCIENCE**

( Se reporter à ENTRETIEN d'EXPLICITATION )

## **PREPARATION**

(voir aussi à Anticiper, Contextualiser, Organiser, Planifier, Programmer,)

### **Tout préparer :**

L'enseignant prépare son action au sens où certains nœuds en sont prévus. Cette anticipation, cette planification, laisse la place à des réalisations non anticipées : « inventer » en cours d'action des propositions nouvelles en réponse aux actions des élèves ; le message délivré aux élèves n'est pas programmé dans le détail. Il est largement dépendant de l'inspiration du moment et de la dynamique du discours et de l'interaction qui se développent.

L'action de l'enseignant en classe ne consiste pas en l'unique exécution de plans, mais en des émergences en contexte qui peuvent être partiellement anticipées ou préparées, et qui obéissent fondamentalement à une dynamique intrinsèque. L'accomplissement de l'action, comme sa signification, est une totalité irréductible à des causalités qui lui seraient externes. Son organisation



n'est pas contenue dans un ensemble de commandes mentales *a priori*, ni dans un stimulus environnemental, mais relève d'une co-détermination acteur – environnement.

## Contextualisation aux programmes :

On peut parler de contextualisation externes : le cadre réglementaire national et les priorités locales. Les contraintes et les ressources disponibles sur l'école.

## Anticiper les écarts possibles entre le prévu et le réalisé :

L'impossibilité non prévue de mettre en œuvre telle composante peut provoquer une reconfiguration complète.

## **PREPARATION CANONIQUE**

C'est la préparation type fiche de prép. formatée dans la formation et exigée par l'institution.

C'est d'ailleurs une prescription qui ressort en termes d' « évaluation professionnelle » : la demande de préparation selon les canons de l'Institution se veut donner une propriété d'introduire de la loi dans l'espace administratif et/ou pédagogique enseignant avec un ensemble de règles qui se doivent d'être respectées, et aussi montrées, sous peine d'encourir, sinon une sanction, pour le moins une vindicte hiérarchique possible, qui se traduirait au final par un ralentissement de carrière.

## **PRESCRIPTION / AUTOPRESCRIPTION**

(Voir aussi à Programmes)

C'est ce qui est exigé, demandé, attendu, ordonné...la composante normative de l'enseignement qui se traduit dans les savoirs curriculaires.

C'est aussi, en partie, le genre

Le genre professionnel est constitué des obligations auxquelles parviennent, sans chercher à le faire mais sans pouvoir éviter de le faire, ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail.

*« Cette mémoire sociale du travail, que le genre d'activités requises par la situation retient, fixe, en préalable à l'action, les conditions initiales de l'acte singulier qui se déroule. Pré-activité. Abrégé proto-psychologique disponible pour l'activité en cours, donné à recréer dans l'action, ces conventions ont le caractère d'un prémédité social en mouvement qui ne relève pas – mais qui la complète – de la prescription officielle. [...] Cet intercalaire social n'est pas seulement une contrainte, même s'il organise des obligations qui s'imposent à tous. C'est tout autant un trait d'union et un ensemble de ressources grâce auxquelles l'action individuelle s'éprouve et s'évalue qui forme donc autant de ressorts disponibles pour son développement. Le genre social, en définissant les frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail, en organisant la rencontre du sujet avec ses limites, sollicite le style personnel. »<sup>289</sup>*

## **PRESCRIT / REALISE**

(se reporter à Activité, Clinique de l'activité )

Distinction établie en psychologie du travail (Yves Clot) entre - ce qui doit être fait (l'action prescrite, par exemple par les textes officiels, les documents d'accompagnement des programmes, les demandes institutionnelles, ce qui est prescrit par le professionnel lui-même) – et ce qui s'est fait réellement.

*« La subjectivité dans l'action professionnelle n'est pas un ornement ou un décor de l'activité. Elle est au principe de son développement, un ressort interne de celui-ci. De même nous croyons qu'une autre définition du travail collectif est de nature à remettre en chantier l'un des couples théoriques fondateurs de la psychologie du travail francophone : l'opposition entre tâche prescrite et travail réel, longtemps heuristique, semble avoir épuisé une partie de sa fécondité épistémologique.*

*Le travail n'est pas seulement organisé par les concepteurs, les directions et l'encadrement. Il est réorganisé par celles et ceux qui le font et cette organisation collective comporte des prescriptions indispensables à l'accomplissement du travail réel. »<sup>290</sup>*

---

<sup>289</sup> Clot Yves : " La fonction psychologique du travail ", 1999, Paris, PUF, 3<sup>ème</sup> édition 2002, p.43.

<sup>290</sup> CLOT Y. : " La fonction psychologique du travail ", ibid., p.9

## PRESENCE AU FUTUR

On peut dire que l'enseignant expert, qui n'est pas forcément un maître formateur, pense à sa classe, imagine sa classe un peu comme un halluciné raisonnant, pour reprendre l'expression de Maupassant dans le Horla.

C'est un peu comme une caractéristique de personne hantée qui pense à sa classe comme s'il la vivait par avance avec les élèves présents. Ce vécu par avance se réalise pour partie dans un espace anticipé externe à la situation et également interne à la situation avec un peu d'avance sur le cours d'action en train de se dérouler, comme si on pouvait regarder à l'avance les vignettes de prise de vue d'un film en train de se dérouler. Cette vision semble pouvoir se faire par la lucarne de nos émotions, nous ne sommes rien sans nos affects dirait Vygotski.

Avec cette image de hantise émotionnelle, on se rapproche de cette conception de présence au futur dont nous parle Pierre Bourdieu. Cette sorte de hantise de la classe, cette présence, cette pensée quasi hallucinatoire, est un des résultats de l'habitus au sens de Bourdieu :

*« l'habitus est la production d'un monde de sens commun, dont l'existence immédiate se double de l'objectivité qu'assurent le consensus sur le sens des pratiques et du monde, c'est-à-dire l'harmonisation des expériences, et le renforcement continu que chacune d'elles reçoit de l'expression individuelle ou collective d'expériences semblables ou identiques. »<sup>291</sup>*

L'habitus est le fruit de l'histoire et génère, lui-même, (des pratiques et donc) de l'histoire *« conformément aux schèmes engendrés par l'histoire ; il assure la présence active des expériences passées qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, tendent plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes explicites, à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps »<sup>292</sup>.*

En d'autres termes, le produit de l'histoire (passée) fait l'histoire au futur (individuelle et collective).

Parallèlement, le rapport pratique avec le futur détermine la pratique présente. L'habitus se constitue et se détermine en fonction d'un futur probable, anticipé, qu'il contribue à actualiser en l'anticipant. L'objectivité incorporée du monde social génère des régularités objectives qui dépassent les sujets mais qu'ils actualisent par leur pratique quotidienne parce qu'ils sont formés

---

<sup>291</sup> BOURDIEU P. : " Le sens pratique ", Ed. de Minuit 1980, page 97

<sup>292</sup> BOURDIEU P. : " Le sens pratique ", Ed. de Minuit 1980, page 91.

par le contexte qu'ils forment. Ces représentations incorporées engendrent la perception d'un monde subjectif et fondent l'anticipation particulière de ce monde perçu tant et si bien qu'à partir d'une liberté réglée, par leur incidence les pratiques tendent à reproduire dans le réel (à faire exister) cette perception subjective.

L'avenir est inscrit virtuellement dans le présent et peut être perçu comme déjà là par les schèmes pratiques qui imposent l'ordre dans l'action. « L'habitus opérationnalise » et permet d'atteindre une liberté. Le degré de liberté est variable. Elle implique un effort d'anticipation (de présence) du futur qui nécessite une connaissance de l'adéquation possible entre les potentialités objectives de soi et de l'environnement (ses capacités, la classe) et les espérances subjectives (perception de son évolution en tant que sujet).

*« Histoire incorporée, faite nature, et par là oubliée en tant que telle, l'habitus et la présence agissante de tout le passé dont il est le produit : partant, il est ce qui confère aux pratiques leur indépendance relative par rapport aux déterminations extérieures du présent immédiat. »<sup>293</sup>.*

## **PROBLEMATISER**

(Voir aussi à Situation problème)

Définir, caractériser, analyser, comparer, repérer des changements, des persistances, s'interroger sur les conséquences, les effets, mettre en évidence des facteurs, poser des hypothèses, catégoriser, décrire, mettre en relation, décomposer, argumenter, caractériser, s'interroger sur le comment, sur le pourquoi, inférer, montrer, justifier... Se poser des questions...autant d'ordre philosophique que scientifique...quelles questions ?

Des questions ou des affirmations pour rendre problématique, c'est-à-dire rendre sous forme de question ce qui était jusqu'alors affirmé sans plus de questionnements.

Autant d'éléments que chaque enseignant, pour peu qu'il fasse de la capacité de problématiser l'un des objectifs essentiels de l'apprentissage, doit avoir à l'esprit lorsqu'il s'agit de mettre l'élève en situation d' l'enseignement-apprentissage. Toute leçon est une réponse à une question disait Dewey. Problématiser, c'est entrer en problématique et je ferai volontiers appel à Michel Tozzi<sup>294</sup>, qui, s'appliquant à nous faire entrer dans la problématique philosophique (au cours d'un stage) nous

---

<sup>293</sup> BOURDIEU P. : " Le sens pratique ", Ed. de Minuit 1980, page 94.

explique qu'il va s'agir de *clarifier* les notions d'opinion et de doute philosophique ; de *mettre en cause* des affirmations ; de *mettre en question* ses propres préjugés. Le paradigme du problème conduit à *chercher sous la question* un problème sans s'en tenir à l'intitulé du sujet *pour rechercher un «au-delà»* et se demander *pourquoi effectuer cette recherche* alors que le sujet explicité semble évident ; à *distinguer* la question du problème. Enfin, le paradigme de la problématique doit amener à formuler le problème *sous forme alternative* et à *construire des dispositifs* appropriés pour le résoudre.

Problématiser la situation éducative, problématiser la préparation de la classe...une alternative dans un approche professionnalisante de la pratique enseignante.

## PROCEDURE

procédure nom féminin (de procéder)

Manière de procéder ; méthode, marche à suivre pour obtenir un résultat.

1. Ensemble des règles et des formes qu'il convient d'observer pour agir en justice, avant, pendant un procès et jusqu'à son terme, ainsi que pour accomplir les actes d'exécution forcée.

« Ensemble ordonné de règles permettant de résoudre un problème particulier. En première approximation, synonyme de méthode. [...] les cognitivistes identifient deux grands types de procédures : les procédures algorithmiques et les procédures heuristiques »<sup>295</sup>

Il faut distinguer avec Vermersch les procédures des processus :

Les procédures sont « ce dont le sujet peut faire l'expérience, la succession de ses actions mentales et matérielles telles qu'elles peuvent lui apparaître. »<sup>296</sup>

---

<sup>294</sup> TOZZI M. Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe, thèse de doctorat NR en Sciences de l'éducation, sous la direction de P. Meirieu, Université Lumière Lyon II, 1992, p.165 à 190.

<sup>295</sup> RAYNAL F. et RIEUNIER A. : *ibid.*, p.299

<sup>296</sup> VERMERSCH P. sous la dir. de et MAUREL M. : *ibid.* "Pratiques de l'entretien d'explicitation" p.248

## **PROCEDURAL**

(se reporter à CONNAISSANCES DECLARATIVES / PROCEDURALES)

## **PROCESSUS**

processus [prɔ̃sɛsɥs] *nom masculin* (mot latin, *progression*)

1. Enchaînement ordonné de faits ou de phénomènes, répondant à un certain schéma et aboutissant à un résultat déterminé ; marche, développement. *Le processus mental.*
2. Suite continue d'opérations constituant la manière de fabriquer, de faire qqch. ; procédé technique. *Processus de fabrication.*

### **Processus / procédures**

Vermersch distingue les processus des procédures :

Le processus est ce que cherche à inférer la psychologie cognitive dans les études de résolution de problèmes à partir des données : les processus cognitifs.

« En ce sens il serait impropre de dire que le sujet peut décrire ses processus intellectuels, il ne peut au mieux qu'en saisir les procédures, sinon il serait le psychologue de son propre fonctionnement cognitif. »<sup>297</sup>

## **PROCESSUS MENTAUX / COGNITIFS**

(se reporter à ACTIVITES, STRATEGIES COGNITIVES)

### **Processus / mécanismes**

J. F. Richard distingue les processus des mécanismes.

---

<sup>297</sup> VERMERSCH P. sous la dir. de et MAUREL M. : *ibid.* "Pratiques de l'entretien d'explicitation" p.248

« Le mécanisme est l'ensemble des règles de fonctionnement d'un système tel qu'on peut le décrire à ce niveau d'analyse qui n'est pas forcément celui de son fonctionnement matériel.

Un processus est la suite des évènements et des états engendrés par le mécanisme pour un type d'entrée donné. [...]

On peut dire que le mécanisme est une description statique du système, tandis que le processus représente l'aspect dynamique. [...] Le processus est un cas particulier de réalisation du mécanisme dans un contexte donné. Le mécanisme contient en effet potentiellement un très grand nombre de processus »<sup>298</sup>

Ainsi on peut parler des mécanismes du raisonnement qui se traduisent par différents processus qui eux-mêmes se concrétisent sous la formes de procédures observables.

## PROFESSIONNALISATION

### L'enseignant professionnel

Pour éclairer ce terme je reproduis ci-après un extrait d'un interview de Philippe Perrenoud dans un récent JDI, propos recueillis par A. Popet.

« A.Popet : On parle beaucoup d'enseignant professionnel. Pour vous, est-ce que cette notion a une signification ?

Ph. Perrenoud : Elle en a plusieurs, ce qui provoque des confusions.

Professionnel s'oppose d'abord, en français, à amateur, à bénévole. Dans ce sens, la professionnalisation de l'enseignement est faite depuis deux siècles en Europe. Agir en professionnel, dans n'importe quel métier, signifie aussi manifester les qualités qu'on attend d'un praticien "digne de ce nom". Qualités morales : être sérieux, consciencieux, scrupuleux, fiable, coopératif, engagé, persévérant. Qualités intellectuelles : être informé, savant, compétent, efficace, rigoureux, imaginatif, innovateur. Le véritable professionnel se distingue alors du travailleur moyennement qualifié et impliqué dans sa tâche. Il appartient à l'élite de la corporation, il est de ceux qui incarnent l'excellence ou s'en approchent, ceux qu'on cite en exemple aux jeunes, ceux dont chacun est censé s'inspirer et se rapprocher au cours de sa carrière. Dans l'enseignement, l'image de la pratique accomplie est loin de faire l'unanimité. Il est donc difficile de donner une définition unique de l'excellence. Elle dépend probablement de la façon dont on se situe par rapport à la conception anglo-saxonne de la professionnalisation. Dans les pays francophones, profession et métier sont presque synonymes. Dans

---

<sup>298</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.*, ." Les activités mentales ", p.24, 25.

les pays anglo-saxons, les professions désignent un sous-ensemble des métiers, ceux qui se caractérisent par une formation longue et théorique, une forte autonomie dans le travail, une responsabilité morale et juridique à la mesure de cette autonomie, une organisation collective prenant en charge l'organisation et la défense de la profession, son code d'éthique, l'orientation de sa formation continue, le contrôle au moins partiel de sa formation initiale. Les médecins, les avocats, chercheurs, ingénieurs, experts de haut niveau exercent une profession dans le sens anglo-saxon. Au sens français du mot, tous les enseignants sont des professionnels. Au sens anglo-saxon il n'est pas sûr que le métier d'enseignant soit une profession à part entière. Les sociologues le rangent plutôt aux côtés des semi-professions, comme les soins infirmiers ou le travail social. Ce sont des métiers à certains égards proches des professions mais qui s'en éloignent selon d'autres critères. La professionnalisation d'un métier, dans ce sens est le processus, plus ou moins rapide et volontariste, par lequel elle accède au statut de profession à part entière. La professionnalisation d'un métier n'est pas synonyme de privatisation, comme on le croit souvent. Mais elle passe par une autre organisation du travail et des compétences nouvelles. Elle exige aussi, à la fois, une posture réflexive et critique et un engagement dans la gestion du système.

A.P. : Quelles seraient les compétences qui caractériseraient un enseignant professionnel ?

Ph.Perrenoud : Au sens francophone, ce sont les compétences requises pour exercer efficacement le métier d'enseignant dans les conditions d'aujourd'hui et face à des publics divers et difficiles. Le vrai professionnel est celui qui se montre efficace auprès des élèves qui n'apprennent pas par leurs propres moyens ou selon n'importe quelle didactique, ceux que leur héritage culturel, leur rapport au savoir, leurs acquis préalables, leur projet, leur envie d'apprendre éloignent de la culture scolaire. En se rendant compétent, chacun hâte par ailleurs le mouvement global vers la professionnalisation du métier. Voici quelques-unes des options que chaque enseignant pourrait prendre en ce sens : 1. se centrer sur les compétences à développer et les situations d'apprentissage les plus fécondes, plutôt que se contenter de faire le programme ; 2. différencier son enseignement, pratiquer une évaluation formative, pour lutter activement contre l'échec scolaire ; 3. développer une pédagogie active et coopérative fondée sur des projets et des méthodes actives ; 4. se donner une éthique explicite de la relation pédagogique et s'y tenir ; 5. se former, lire, participer à des journées pédagogiques ; 6. se mettre en question, réfléchir sur sa pratique, individuellement ou en groupe ; 7. participer à la formation initiale des futurs enseignants ou à la formation continue ; 8. travailler en équipe, raconter ce qu'on fait, coopérer avec des collègues ; 9. s'impliquer dans un projet d'établissement ou un réseau ; 10. s'engager dans des démarches d'innovation individuelles ou collectives. »<sup>299</sup>

<sup>299</sup> JDI : revue "Journal des Instituteurs", juin 2000, Paris, Nathan " Entretien avec Philippe PERRENOUD "; propos recueillis par Anne Popet. Ce texte est en partie une reprise du paragraphe " Professionnalisation, un vocable



## PROGRAMMES

### Progressivité programmée et dynamique de l'apprentissage individuel

*« Dans la vie quotidienne, les apprentissages ne se présentent pas nécessairement par ordre de complexité croissante [...] C'est pourquoi l'école s'est constituée comme un lieu de transmission où les apprentissages sont programmés. Voilà en effet, après l'obligation d'apprendre, la deuxième caractéristique de l'institution scolaire : il existe des programmes qui décrivent les progressions nécessaires et garantissent l'accessibilité de tous aux savoirs proposés. Ainsi dans une première approche, la programmation scolaire a-t-elle été interprétée comme la mise en place d'un système où les connaissances sont présentées par ordre de complexité croissante, le moins complexe devant systématiquement anticiper le plus complexe : la lettre avant le mot, le mot avant la phrase, la phrase avant le texte, le texte avant le livre, le livre avant l'auteur. [...]*

*mais les pédagogues, [...] ont assez vite découvert que la progressivité stricte, qui part de l'élément le plus simple pour s'élever, progressivement par degrés successifs, vers les connaissances les plus élaborées, n'est pas toujours le meilleur moyen d'accéder à tous les savoirs. Il faut parfois se trouver confronté à des problèmes complexes mobilisateurs pour revenir ensuite, rétroactivement vers l'élémentaire [...] Ainsi, dans une approche pédagogique inspirée de "l'Ecole nouvelle" et des "méthodes actives", nées ensemble au début du XX<sup>ème</sup> siècle, est-il possible de programmer des apprentissages dans l'Ecole à partir d'une analyse de ce qui est, tout à la fois mobilisateur et accessible pour un sujet donné. Ou en des termes inspirés de la psychologie de Vygotski, à partir de ce qui se situe dans la « zone proximale de développement d'un sujet ». Une telle méthode n'abandonne nullement le principe, essentiel à l'institution scolaire, de la progressivité programmatique, mais l'inscrit dans une dynamique de l'apprentissage des sujets. »<sup>300</sup>*

---

ambigu ", dans PERRENOUD Ph. : " La formation des enseignants entre théorie et pratique. ", 1994, Paris, L'Harmattan.

<sup>300</sup> MEIRIEU Ph. : " Faire l'école, faire la classe ", 2004, Paris, ESF, chapitre l'Ecole principes pour une institution, p.33, 34.

## Déclinaison avec des documents d'accompagnement

Les programmes<sup>301</sup> annoncent la déclinaison détaillée d'une partie des contenus (avoir compris et retenu) et de la mise en œuvre, dans des documents d'accompagnement des programmes :

*« Les présents programmes renouent avec la tradition qui consistaient à expliciter de manière détaillée non seulement les contenus d'enseignement arrêtés, mais aussi les méthodes et l'organisation des activités susceptibles de les appliquer de manière efficace et cohérente. [...] Ils sont donc complétés par des documents d'application qui donnent toutes les précisions nécessaires à leur mise en œuvre. Des fiches de connaissances contenant des exemples de programmations d'activité et de séquences d'apprentissage seront régulièrement publiées et mises à la disposition de chacun sur le serveur informatique du ministère. »(p.54)*

## Décret sur le travail en équipe

On y retrouve également affirmée la nécessité et la responsabilité du recours au travail en équipe :

*« Cet examen qu'il est bon de conduire en équipe de cycle, permet de reconsidérer la programmation des apprentissages et éventuellement de la corriger. »(p.53)*

*« ...Quelques-uns de ces liens sont suggérés, les enseignants sauront en établir beaucoup d'autres » (p.50) ... cette prise en charge est de la responsabilité des équipes d'école ou de cycle » (p.52)*

*« L'équipe de cycle peut ainsi établir une programmation rigoureuse, avec des temps forts au cours de l'année. »(p.62)*

*« L'équipe de cycle doit établir une programmation qui tienne compte, pour chaque compétence travaillée de la hiérarchie des difficultés [...] » (p.168, domaines transversaux, cycle 3).*

## La marge de manœuvre

On y trouve également des rappels impératifs qui apportent une réduction de la marge de manœuvre

*« quelles que soient les formes d'organisation retenues [...] un impératif s'impose à tous : faire lire et écrire quotidiennement, à travers les différents domaines d'activité, pendant un temps suffisant, [...] »*

*« De plus, des ateliers de lecture sont régulièrement organisés dans chacun de ces champs, notamment dans celui consacré à la littérature. Là encore, c'est la régularité qui compte : les temps de lecture et d'écriture ne doivent pas, au total, être inférieur à deux heures. »(p.162, introduction, cycle 3).*

---

<sup>301</sup> MEN : " Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? ", 2002, Paris, CNDP, XO éditions.

« La maîtrise du langage est renforcée par un programme de grammaire conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français, en particulier en liaison avec la production de textes. » (p.168, 169).

## Une programmation rigoureuse en charge des maîtres

Ils insistent sur la nécessité à la fois de programmations précises... :

« Cette souplesse permet à l'équipe de cycle d'ajuster les enseignements au plus près des besoins et aux maîtres d'adopter à chaque étape le rythme qui leur convient. [...] Cette indispensable liberté ne doit pas mettre en péril l'équilibre général de l'année et la programmation des activités tout au long du cycle. Une organisation rigoureuse du cycle, de l'année, de chaque période est indispensable. (p.52, 53) »

« L'un et l'autre aspect de la lecture doit être enseigné. Cela suppose une programmation précise des activités tout au long du cycle. La plupart des méthodes de lecture proposent aujourd'hui des programmes de travail équilibrés. L'appui sur un manuel scolaire de qualité se révèle un gage de succès important dans cet enseignement délicat, en particulier pour les enseignants débutants dans ce cycle. Toutefois, ce manuel ne peut en aucun cas, être le seul livre rencontré par les élèves. » (p.72, lecture, cycle 2)

« Une véritable éducation physique cohérente, complète et équilibrée nécessite une programmation précise des activités. Celle-ci est placée sous la responsabilité de l'équipe de cycle. Pour éviter l'accumulation de séances disparates, quelques principes doivent être respectés. » (p.150, EPS, Cycle 2).

« Pour tous les élèves, les compétences relatives à l'usage du langage oral, de la lecture et de l'écriture qui devront être acquises en fin de cycle 3 supposent un travail assidu et régulier, et donc, pour les enseignants, l'élaboration d'une programmation rigoureuse mettant en jeu des progressions d'apprentissage ordonnées. » (p.155, introduction, cycle 3).

« Le programme est découpé en six périodes et vingt et un points forts. La programmation en est laissée à la liberté du Conseil de Cycle qui doit, cependant, respecter l'ordre chronologique et ne négliger aucune période, y compris la plus récente. » (p.210, histoire, cycle 3 ; principes identiques pour l'ensemble des domaines).

« La liberté en est laissée au Conseil des Maîtres pour répartir, comme il l'entend, cet enseignement dans les trois années du cycle 3. (p.219, géographie, cycle 3).

...Programmation précise mais également recours au travail par projet :

« ...projet d'école, projet d'écriture... ces capacités ne peuvent se construire à vide. Elles se mettent en place à l'occasion d'expériences intellectuelles et culturelles spécifiques dans l'école, mais aussi à l'extérieur de celles-ci. » (p.165, cycle 3).

« Le travail régulier de diction des textes peut s'accompagner de projets plus ambitieux [...] dans le cadre d'un projet d'école ou d'un projet artistique et culturel... »(p.189, cycle 3)

## Des compétences visées qui organisent le travail

(On pourra se reporter au terme compétences dans le présent document)

« Ce sont les compétences visées à la fin du cycle qui permettent d'organiser le travail : programmation des activités sur toute la durée du cycle, structuration de chaque séquence d'apprentissage (découverte des notions ou des savoir-faire et renforcement des acquis), évaluation des acquis. » (p.167, maîtrise du langage, cycle 3).

## Des contenus et des niveaux de formulation encadrés

« Chaque fois sont distingués d'un côté les comportements et les savoir-faire (être capable de), de l'autre les connaissances (avoir compris et retenu). »(p.50)

## Une conduite différenciée des apprentissages

...et aussi d'une différenciation, voire d'une individualisation

« ...la différenciation du travail dans les premiers mois du cours préparatoire, l'accompagnement personnalisé des élèves concernés sont ici décisifs. » (p.61, introduction).

« D'une manière générale, pour tous les élèves et d'une manière différenciée pour tous ceux qui sont encore loin d'avoir compris le principe alphabétique, un programme de travail doit être mis en place pour : améliorer la reconnaissance [...], renforcer le répertoire [...], multiplier les exercices de résolution de problèmes orthographiques [...]. » (p.73)

« Ce travail ne peut être conduit seulement avec le grand groupe. Il doit être mené pas à pas avec chacun des élèves de manière à ne jamais abandonner ceux qui sont le plus loin de la culture littéraire. » (p.82, maîtrise du langage, cycle 2).

*« La maîtrise du langage et de la langue française constitue le premier pôle. Elle doit être pour chaque enseignant du cycle 3, la priorité des priorités et une préoccupation permanente. [...] L'accès à la maîtrise du langage, telle qu'elle est définie par les programmes, peut se heurter au fait que certains élèves arrivent en début de cycle sans avoir acquis les bases de la lecture et de l'écriture. Il peut en être de même en mathématiques. La différenciation des enseignements dont ces élèves doivent bénéficier doit faire l'objet d'un "programme personnalisé d'aide et de progrès" (PPAP). Un accompagnement plus individualisé dans les moments de la progression qui visent les objectifs généraux de maîtrise du langage peut suffire dans certains cas, des moments spécifiques doivent être dégagés pour d'autres. »(p.155, introduction, Cycle 3).*

*« La séquence didactique comporte le plus souvent un travail en petits groupes qui donne l'occasion de développer des attitudes d'écoutes, de respect, de coopération. »(p.244).*

Ou encore d'une remédiation dans le cadre ordinaire de la classe :

*« Lorsque les évaluations nationales de CE2 mettent en évidence que certains enfants scolarisés dans le cycle des approfondissements sont sortis du cycle précédent sans avoir acquis toutes les compétences de base du langage, ils doivent bénéficier d'un programme personnalisé d'aide et de progrès. Celui-ci comporte des activités adaptées aux difficultés spécifiques de chaque élève et s'organise dans le cadre ordinaire de la classe (par exemple sous forme d'ateliers mis en place pendant que les autres élèves sont en activité autonome ou encore à l'occasion de décloisonnements offrant la possibilité de participer à des ateliers tournants). Les élèves concernés ne doivent en aucun cas, être exclus des autres apprentissages prévus au programme du cycle 3 [...] » (p167, maîtrise du langage, cycle 3).*

## Evaluation et interdisciplinarité

Ils conseillent fortement sur les démarches qui doivent être sous-jacentes aux choix de la mise en œuvre pédagogique (intérêt de l'évaluation nationale, nécessité des évaluations diagnostique et formative par exemple, recours à l'interdisciplinarité...)

*« Les évaluations nationales de début de cycle 3 permettent de prendre la mesure des résultats obtenus à l'issue de cinq, souvent six années de scolarité. Elles offrent des repères précis dans les différents domaines de la maîtrise du langage... » (p.91)*

*« L'existence d'une évaluation nationale n'exonère pas les enseignants du cycle des apprentissages fondamentaux d'organiser des évaluations en cours d'apprentissage, susceptibles d'attirer l'attention sur les difficultés que peuvent rencontrer certains élèves au moment où elles se présentent. Elles sont un moyen de*

*contrôler en continu, la pertinence de la programmation des activités et des enseignements proposés, en particulier au début d'une séquence didactique ou d'une nouvelle phase d'apprentissage, puis chaque fois qu'une étape est franchie. De nombreux instruments d'évaluation sont mis à disposition des enseignants par la direction de la programmation et du développement. » (p.92)*

*« Aucun de ces domaines n'est fermé sur lui-même. Il faut constamment apprendre aux élèves à réutiliser les compétences et les connaissances qu'ils ont acquises, hors du champ particulier dans lequel elles ont été construites. Dans le premier domaine (langue française et éducation littéraire et humaine) ont été rassemblés des enseignements qui se renforcent en permanence les uns les autres tant par les connaissances qu'ils structurent que par les compétences communes qu'ils permettent d'acquérir. Ils constituent les bases d'une culture solide que les autres grands domaines viennent enrichir. » (p.157, introduction, cycle 3).*

Ils insistent sur la prise d'indices pour l'évaluation des progrès :

*« ... en complexifiant progressivement la tâche et en observant la manière dont travaillent les élèves[...]. » (p.73, lecture cycle 2).*

*« L'évaluation des progrès des élèves et de leurs difficultés ne se limitent pas aux bilans réalisés au terme d'une période d'apprentissage. Outil de régulation du processus d'enseignement, elle est, au contraire, intégrée aux dispositifs d'enseignement, à travers la prise d'indices sur les productions des élèves et l'analyse de leurs erreurs. » (p.103, maths, cycle 2).*

## Des choix pragmatiques de mise en œuvre

Ils conseillent sur les choix de mise en œuvre dans la classe faisant appel au décloisonnement, aux ateliers, aux échanges dans une alternance entre collectif, débat et individuel, à la prise en compte d'un travail sur les procédures au niveau méta, à l'importance des interactions langagières et celles de l'enseignant...

### Favoriser les interactions

*« L'interaction de l'enseignant est dans tous ces cas décisive. Il doit anticiper la difficulté et accompagner les élèves au moment où ils la rencontrent en mobilisant leur attention [...]. (p.85, 86, maîtrise du langage, cycle 2).*

## Travailler en ateliers

« Une partie de l'horaire consacré à la littérature est réservée à des "ateliers" de lecture qui conduisent progressivement tous les élèves à une véritable autonomie face aux textes. Cela suppose un travail régulier et patient [...] a part de l'emploi du temps réservé aux ateliers varie du début à la fin du cycle en fonction des besoins des élèves. » (p.186, littérature, cycle 3). On trouvera détaillés ces ateliers de lecture p. 191.

## Explicitation et méta-

« La compréhension des textes [...] les substituts, la ponctuation, les temps du verbe, les connecteurs, etc., doivent être travaillés de manière explicite dans les ateliers de lecture. Ils permettent souvent de faire des inférences nécessaires à la compréhension que les jeunes lecteurs négligent ou ne parviennent pas à réaliser. Là encore, l'explicitation est nécessaire [...]. Cela relève d'un effort et d'une exigence qui ne vont pas de soi. C'est en explicitant avec eux tout le procédé que les enseignants peuvent amener leurs élèves à prendre à leur compte les diverses facettes du processus et de son contrôle. Les ateliers doivent donc offrir des activités judicieusement programmées, susceptibles de faire découvrir ces démarches de manière ordonnées, tout en consolidant les bases de l'acte de lecture. » (p.192, 193, littérature, cycle 3).

## Réflexion collective et pratique du débat

« La mobilisation des connaissances doit donc rester une activité collective fortement soutenue par l'enseignant. Elle suppose souvent un travail oral préalable pendant lequel on discute des contenus possibles du projet d'écriture. » (p.90, maîtrise du langage, cycle 2).

« La leçon d'histoire fait une très large place à la réflexion collective et au débat, et suppose donc un usage réglé de la parole, attentif à la précision du vocabulaire utilisé et à la rigueur du raisonnement. [...] Pour éviter la mise en mémoire d'éléments fragmentés et, lors des évaluations, la tentation des questionnaires à choix multiples, chaque séance se termine par l'écriture d'abord collective, puis progressivement plus individuelle, d'une courte et modeste synthèse. » (p.210, histoire, cycle 3).

On retrouve cette indication de réflexion collective et de débat pour les mathématiques (situation problème p.226, cycle 3 ou p.102, cycle 2), pour la maîtrise du langage (p.66, 67 cycle 2) ou encore pour l'éducation civique (p.177, 178, 179).

## Priorité à certains supports

Ils donnent des injonctions quant aux supports :

## Orientation des choix d'œuvres artistiques et littéraires

« La découverte ordonnée d'œuvres majeures est un autre aspect [...] Chaque écolier devra avoir rencontré celles qui, désignées dans les documents d'application annexés au présent programme, constituent une culture de référence partageable. » (p.160, cycle 3).

### Les manuels

« Les manuels doivent redevenir les instruments de travail qu'ils n'auraient jamais dû cesser d'être. Ils offrent aux élèves de multiples occasions de lectures et de recherches autonomes que ne permet pas la multiplication de photocopies, expression du savoir fragmenté. » (p.54)

« Laisser les élèves fréquenter des fichiers de lecture qui ne prévoient, comme seule intervention didactique, que le contrôle des réponses faites à un questionnaire ne saurait en aucun cas suffire. Des ateliers de lecture doivent être mis en place, dans chaque domaine d'activité [...]. » (p.191, littérature, cycle 3).

### Les documents

« L'élève doit être déjà capable de comprendre la spécificité de l'histoire, cette "connaissance par traces", qui, pour l'historien, sont des sources ou des documents. » (p.209, histoire, cycle 3).

### Des outils pluriannuels

« Ces synthèses sont rassemblées dans un cahier unique (conservé pendant toute la durée du cycle) qui facilite le lien avec le professeur d'histoire et géographie du collège. » (p.210, histoire, cycle 3 ; même chose pour la géographie, p.218).

« On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un carnet de lecture qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leur auteur, pour noter un passage ou une réflexion [...] » (p.188, littérature, cycle 3).

« L'élève tient un cahier d'expériences. » (p.40, cycle 3).

« L'enseignant offre l'occasion d'une pratique régulière du dessin personnel en proposant des carnets recevant les esquisses, les croquis[...] de la même façon, les travaux des élèves sont rassemblés et conservés pour constituer la mémoire des démarches engagées... » (p.258)

### La résolution de problèmes

« La résolution de problèmes est au centre des activités mathématiques [...] les situations sur lesquelles portent les problèmes proposés peuvent être issues de la vie de la classe, de la vie courante, de jeux, d'autres



domaines de connaissances, ou s'appuyer sur des objets mathématiques (figures, nombres, mesures...). Elles sont présentées sous des formes variées : expériences concrètes, description orale, support écrit (texte, document, tableau, graphique, schéma, figure). (p.225, maths, cycle 3).

« On peut par exemple poser un "problème" d'écriture en complexifiant progressivement la tâche et en observant la manière dont travaillent les élèves[...]. » (p.73, lecture cycle 2)

## Manipulation, activités mentales, exercisation

Ils indiquent les phases et les démarches d'apprentissage qui permettent de rendre actifs :

« L'entraînement, nécessaire pour fixer certains savoir-faire essentiels et les rendre plus facilement disponibles, ne doit pas occulter la phase, parfois longue, au cours de laquelle les connaissances sont élaborées par les élèves, puis progressivement précisées et structurées. Afin d'éviter les difficultés rencontrées par les élèves de cycle 2 pour se représenter des situations décrites dans un texte, les questions peuvent être posées dans le cadre de jeux ou d'expériences effectivement réalisées avec des objets. Les exercices sur fiches ne doivent pas se substituer à ce travail primordial avec du matériel. » (p.102, maths cycle 2)

« L'enseignement des sciences et de la technologie vise la construction d'une représentation rationnelle de la matière et du vivant par l'observation, puis l'analyse raisonnée de phénomènes [...] expérimentation directe (à privilégier chaque fois qu'elle est possible) conçue et réalisée par les élèves ». (p.243).

Mais tout en rappelant la nécessité de travailler les inférences via les activités mentales :

« On doit les engager à retrouver les informations implicites qui sont à leur portée. Cela implique pour l'enseignant un questionnement précis sur l'implicite, y compris sur ce qui lui paraît le plus évident. [...] L'inférence joue dans ce type de lecture un rôle certainement plus important que dans le récit. » (p.82, 84, maîtrise du langage, cycle 2).

« Il convient cependant de garder à l'esprit que ce n'est pas la manipulation elle-même qui constitue l'activité mathématique, mais les questions qu'elles suggèrent et l'activité intellectuelle que doivent développer les élèves pour y répondre lorsque le matériel n'est plus disponible. Dans cet esprit, on privilégie les problèmes où les élèves sont placés en situation d'anticiper une réponse qu'ils pourront ensuite vérifier expérimentalement. Les capacités à chercher, à abstraire, raisonner et expliquer se développent aussi bien dans les moments de travail individuel ou en petits groupes que dans les phases d'échange et de confrontations... » (p.102, maths, cycle 2).

« Au travers de ces activités, le développement des capacités à chercher, abstraire, raisonner, prouver, amorcé au cycle 2, se poursuit. »(p.225).

«L'élaboration des connaissances se réalise au travers de la résolution de problèmes, leur maîtrise nécessite des moments d'explicitation et de synthèse, et leur efficacité est conditionnée par leur entraînement dans des exercices qui contribuent à leur mémorisation. » (p.226).

## PROGRAMMER

(se reporter aussi à Préparer)

### Tout n'est pas programmable !

« A une époque où le discours courant – le discours courcourant évoqué par Jacques Lacan – est aux "simplicités managériales", aux "propos ingénus pour la manipulation ultra-moderne"<sup>302</sup> et où tout vise à "l'uniformisation des pratiques et des discours selon les impératifs de la science, de la technique"<sup>303</sup>, il ne faut pas s'étonner de voir les pratiques éducatives et pédagogiques revendiquer haut et fort la totale rationalité et scientificité de leurs démarches, l'intelligibilité exhaustive de leur objet. De là, dans le champ éducatif, l'emprise croissante d'une technicisation, soulignée par Neil Postman<sup>304</sup>, qui correspond à cette étape de la rationalisation où la technique et son efficacité tendent à se prendre pour fin en soi. De cette technicisation, Olivier Rebol<sup>305</sup>, de son côté, dégage cinq traits :

- le postulat que la technique peut résoudre tous les problèmes ;
- l'exigence d'un contrôle total des résultats avec, pour conséquence, l'élimination de tout reste (de tout incontrôlable, de tout imprévu) ;
- la réduction du réel à ce qui est mesurable ;
- la suppression du choix des techniques, l'option d'une technique unique ;

---

<sup>302</sup> LEGENDRE P. : " Leçons II. L'Empire de la vérité, Introduction aux espaces dogmatiques industriels", 1983, Paris, Fayard.

<sup>303</sup> LECLAIRE S. : " Le pays de l'Autre ", 1991, Paris, éd. Du Seuil, p.100.

<sup>304</sup> POSTMAN N. : " Enseigner, c'est résister ", 1981, Paris, Le Centurion.

<sup>305</sup> REBOUL Olivier : " Les valeurs de l'éducation ", dans " Encyclopédie Universelle " t.1, l'Univers philosophique, volume dirigé par André Jacob, 1989, Paris, PUF, p.200, 201.

- l'efficacité comme valeur suprême.

Lorsque le champ éducatif-pédagogique obéit à cette technicisation nous nous trouvons dans une perspective où les schémas fins-moyens, cause-effets, typiques d'une rationalité technique, du calcul propre à l'activité fabricatrice<sup>306</sup>, refoulent l'indéterminé du sens – entendu comme ce qui échappe à toute signification maîtrisable ; ainsi que l'indéterminé du sujet – entendu comme sujet divisé, identité non clôturable.

De sorte que selon la formule de Reboul, on peut avancer que "l'échec le plus grave de l'éducation pourrait bien être la réussite apparente, réussite programmée qui tue la liberté". On comprend alors que penser l'éducation implique d'aller contre "les découvertes de l'accélération du processus de maîtrise"<sup>307</sup> qui supposent que l'on peut éduquer les hommes comme l'on programme la production d'objets manufacturés. »<sup>308</sup>

## PROGRAMMATION / PROGRESSION

(se reporter à Préparer)

« En pédagogie, dire vouloir faire n'est pas faire »<sup>309</sup> comme le souligne Ph. Meirieu, et même si un certain nombre d'outils conceptuels, d'objets de l'intériorisation de ce vouloir faire ont été développés, les entrées pour établir une programmation, pour élaborer une préparation peuvent être très différentes selon qu'elles convergent, ou pas, vers la mise en œuvre de plusieurs cours d'actions qui doivent interagir : celui de "moi" enseignant, avec "eux", apprenants, et celui de l'interagir "eux et moi".

L'ensemble de ces outils peut être organisé selon un axe temporel :

---

<sup>306</sup> On peut se reporter ici à la lecture arendtienne du paradigme aristotélicien praxis-poïésis ; ainsi qu'aux analyses de Cornélius Castoriadis in "Le monde morcelé", Paris, Le Seuil, 1990, p.142-146. Sur ces point cf. F. Imbert, "La question de l'éthique dans le champ éducatif" et "Vers une clinique du pédagogique", chez Matrice ainsi que l'étude intitulée : "Les métiers impossibles et les impasses du schéma fins-moyens", in "L'année de la recherche en sciences de l'éducation", 1994, Paris, PUF.

<sup>307</sup> BEILLEROT Jacky : "Voies et voix de la formation", Paris, éd. Universitaires, p.75

<sup>308</sup> IMBERT Francis : "L'inconscient dans la classe", Paris, ESF, p.11,12.

<sup>309</sup> MEIRIEU Ph. : "La pédagogie entre le dire et le faire.", 1995, Paris, ESF.

<b>PLANIFIER / PROGRAMMER / PREPARER / LA CLASSE</b>		
TEMPOREL	POINTS D'APPUI	A REPERER DANS LA PRÉPARATION
ANNÉE / PERIODE	Programmes des Instructions Officielles Document d'accompagnement des programmes  Manuels scolaires - livre de l'élève - livre du maître  Progression / Répartition de l'école, du cycle	<b>Prévisionnel des activités pour l'année</b>  C'est une liste qui n'est pas nécessairement chronologique.  Ne pas oublier les activités systématiques (rituelles). <b>LES PROJETS</b>
	Résultats évaluations nationales CE2, 6 <sup>ème</sup> Prévoir des évaluations diagnostiques	Doit permettre de prévoir les équilibres Des bilans en fin de période pour réguler
SEMAINE	Programmation établie en début d'année Projets en cours  Emploi du temps hebdomadaire  Cahier-journal = fil des activités Mise en évidence des temps forts	<b>Programmation des activités à la semaine en tenant compte des acquis antérieurs</b>  Permet de faire l'inventaire : des fiches à préparer, du matériel à rassembler  des contraintes locales d'organisation : lieu : salles spécialisées, temps : alternance et gestion des groupes.
JOURNÉE	Programme quotidien Référentiel de compétences élèves  Cahier-journal = fil des activités	<b>Il est copié au tableau ou affiché le matin et lu en commun en classe</b>  Permet un projet à court terme le matin et un bilan le soir. On coche au fur et à mesure qu'on avance.
SÉQUENCE	Instructions officielles, Doc. d'accompgn. des programmes	<b>Préparation des séquences :</b>
	Manuels (livre du maître)  Travaux antérieurs, ressources collaboratives du collectif enseignant Articulation a priori des étapes d'un apprentissage	Documents de préparation du maître : objectifs, préparation matérielle, organisation du travail, déroulement... Résultats des évaluations diagnostiques et formatives ou formatrices / Fiches de suivi individuel des élèves. - activités des élèves : exercices de découverte / entraînement /évaluation - trace : leçon à archiver dans le classeur des élèves trace collective (affichage, outil pour la classe) - programmation de la consolidation : réinvestissement, transfert, études dirigées, travail personnel
SÉANCE	Document d'accompagnement des programmes  Séance clé en main à adapter Manuels scolaires	Préparation détaillée particulière  Définir tâche, activité, Consignes Supports, Critères de réussite Modalités d'organisation du travail, groupements élèves...

## **PROJET**

### Des projets

Projet d'Ecole, projet d'apprentissage / projet d'apprendre, projet de classe, projet du maître, projet de l'élève, projet personnel / projet collectif, se mettre en projet, se projeter, pédagogie de projet, projet scolaire.

### Projet et programme

Comment faire bon ménage entre projets et programmes ? Même en jouant au mieux la carte de l'interdisciplinarité.

## **PSYCHOLOGIE**

(voir aussi à Cognitivism, Constructivism, Connexionnisme, Clinique, Travail)

Donner un aperçu de la psychologie, à l'origine, cette science de l'âme, des psychologies devrait-on dire, serait une entreprise gigantesque qui pourrait difficilement relever de la courte note de synthèse et qui devrait pouvoir croiser le point de vue d'origine, l'ancrage disciplinaire et l'objet d'étude, ainsi que l'approche dans les méthodes et les outils.

Cependant, pour avoir une idée du panorama, on pourrait s'essayer aux risques d'une classification, dont j'emprunterai la base à l'ouvrage de Hilgard et Atkinson, en rappelant que le principal objet de la psychologie - la lecture des comportements et des processus mentaux - peut s'illustrer selon différents points de vue, eux-mêmes pouvant se décliner en secteurs particuliers, parfois en lien avec un champ disciplinaire, propre ou non, aux sciences humaines, ou encore en référence à un objet d'étude particulier.

## Différents points de vue, approches diverses

En restant "limité" aux domaines de l'apprentissage et de l'éducation et sachant que le choix des auteurs n'est représentatif que de mes lectures :

- Le point de vue behavioriste (Fechner, Thorndike, Pavlov, Skinner...),
- Le point de vue neurobiologique (Gervais, Michelle, JP. hangeux...),
- Le point de vue cognitiviste (Bloom, JF Richard...),
- Le point de vue Computationniste (Mc Culloch, Newell et Simon...),
- Le point de vue constructiviste (J. Piaget, J. Bruner, LS. Vygotski...),
- Le point de vue connexionniste (M. Linard, V. Rialle...),
- Le point de vue psychanalytique (S. Freud),
- Le point de vue phénoménologique ou humanistique (Ab. Maslow, C. Rogers...),
- Le point de vue développemental (Wallon, Piaget, Vygotski...),
- Le point de vue ergonomique (Y. Clot, D. Faïta, J. Leplat, JM. Hoc et F Darses...).

A ces différents points de vue je serai tenté de rajouter les approches méthodologiques diverses qui parfois, elles aussi se croisent :

- L'approche expérimentale,
- L'approche comportementaliste,
- L'approche écologique ou interactionniste,
- L'approche éthologique,
- L'approche historico-culturelle,
- L'approche clinique,
- L'approche clinique de l'activité.

Si l'on se réfère aux occurrences du mots psychologie, on ne peut que constater l'étendue des appellations.

Pour n'en citer que quelques unes : psychologie de l'apprentissage, psychopédagogie, psychologie clinique, psychologie de la forme, psychologie du langage, psychologie expérimentale, psychologie différentielle, psychosociologie, psychologie sociale, psychologie de l'enfant, psychologie

développementale, psychologie génétique, psychologie cognitive, neuropsychologie, psychologie descriptive, psychologie explicative, psychologie des organisations, psychologie ergonomique, psychologie du travail...

## **Entre explication et compréhension, une troisième voie**

*On ne saurait mieux dire notre intérêt pour une méthodologie qui cherche une troisième voie au-delà d'une psychologie strictement "compréhensive" et d'une psychologie "explicative" et prédictive. Ni explication externe par le chercheur, ni simple description du vécu par le sujet, l'analyse associe explication et compréhension lorsque la même activité est re-décrite dans un nouveau contexte. La "bonne" description c'est la re-description. Conduite en collaboration entre le chercheur et les travailleurs concernés, elle fournit souvent l'explication attendue.*

*[...] L'activité humaine n'est ni un agencement d'éléments analysables séparément – une construction modulaire – ni une expérience vivante dépourvue de structuration.*

*[...] c'est pourquoi la solution retenue ici repose sur le concept d'activité dirigée, comme unité de compréhension et d'explication des situations de travail. Et ce dans une perspective qui recoupe à la fois celle de Ricoeur et celle de Vygotski. Pour Ricoeur, le champ pratique de l'agir humain est le lieu privilégié de la dialectique entre expliquer et comprendre. Nous partageons avec lui le refus de la présentation en termes d'alternative du couple expliquer-comprendre et celui du dualisme qui supporte cette alternative, opposant l'esprit à la nature.*

*[...] Comme nous faisons nôtre la critique de Vygotski<sup>310</sup> quand cette opposition prend la forme de l'alternative entre psychologie explicative et psychologie descriptive ; entre une science mécaniste qui se propose d'extirper tous les témoignages de l'expérience directe interne (1933/1998, p.360) et une science de l'esprit regardant l'activité mentale comme un domaine de la réalité entièrement autonome (1933/1998, p.369). En réalité, remarque Vygotski, la psychologie descriptive du vécu accepte intégralement l'idée fondamentale de la psychologie explicative. Elle accepte avec elle que l'explication causale ne puisse pas être autre chose que la réduction mécanique des processus psychiques supérieurs à des éléments atomisés, séparés de la vie mentale.*

---

<sup>310</sup> VYGOTSKI L. S. : " Théorie des émotions. Etude historico-psychologique ", 1933, 1998, Paris, L'Harmattan.

*Ces deux psychologies, malgré leur opposition apparente, s'accordent sur un fait : la cause est mécaniste ou n'est pas. La psychologie descriptive ne résout pas le problème de l'explication causale, elle le contourne, en demandant à la psychologie explicative de se serrer un peu pour construire à côté d'elle, l'édifice illusoire de la psychologie de l'esprit (p.370). c'est la cohabitation externe entre expliquer et comprendre qui prévaut alors, plutôt que leur épaulement réciproque, pour le dire à la manière de Ricœur.*

*Du coup, pour Vygotski, ces deux psychologies apparaîtront moins comme des ennemies que des jumelles (p.300), et une explication non mécaniste de la causalité psychique reste la tâche d'une troisième voie en psychologie.*

*Cette voie est celle de l'explication du développement du sujet par l'histoire de ses activités vitales. »<sup>311</sup>*

## **Psychologie du travail**

(voir à Activité, Clinique de l'activité, Travail)

---

<sup>311</sup> CLOT Y. : " La fonction psychologique du travail ", ibid, p.138, 139.



# Q

## QUESTIONNEMENT

(voir aussi à parole)

Le questionnement est un ensemble d'interactions langagières susceptibles de mobiliser un cheminement réflexif dans une situation pédagogique. Toute situation pédagogique peut être envisagée comme une réponse à une question posée (Dewey) et une partie de l'action du maître réside dans le questionnement.

### La tutelle du questionnement

L'action du maître a tout d'abord pour fonction de mettre en place la situation d'apprentissage qui comprend une (ou plusieurs) tâche d'apprentissage.

Cette tâche d'apprentissage (prescrite par une consigne) doit se traduire par des activités dans des conditions déterminées.

La consigne est l'énoncé d'un but que l'élève doit atteindre en prenant en compte les conditions.

Les conditions définissent les données que le maître doit faire appréhender pour que l'élève puisse mettre en œuvre la consigne :

- Le référent sur lequel s'applique la consigne,
- Les exigences qui désignent les contraintes imposées par la tâche.

L'action du maître a ensuite pour fonction de mettre en œuvre la relation de tutelle par l'accompagnement de la consigne qui se traduit, la plupart du temps, par le déroulement d'un questionnement.

Le questionnement consiste en un enchaînement de demandes particulières que le maître formule en vue d'aider l'élève (relation de tutelle) dans la réalisation et la compréhension de la tâche.

Ce questionnement en relation de tutelle a pour fonction d'étayer la transformation des compétences de l'élève ; il faut aider l'élève à contrôler les opérations d'assimilation et d'accommodation qui sont induites par la situation d'apprentissage.

La régulation de l'élève est rendue possible par l'étayage de l'enseignant.

Il aide l'élève à :

- se représenter le but, à s'assurer que la représentation qu'il en a correspond à celle qui lui est demandée, et à transformer, si nécessaire, sa représentation ;
- à planifier, à vérifier la pertinence de sa planification selon qu'elle permet ou non de parvenir au résultat, et à améliorer, si nécessaire, l'organisation de ses représentations ;
- à s'engager dans l'action en fonction d'une idée directrice, à vérifier si cette idée conduit au résultat attendu et à procéder à d'éventuelles transformations ;
- à se demander si ce qu'il a fait correspond à ce qu'il devait faire, à vérifier si des divergences apparaissent et à procéder, si besoin, à des remédiations.

La relation de tutelle se fait au risque d'être pervertie par une conduite pseudo-dialoguée de la classe qui ne laisserait pas cours à l'élève-sujet et qui conduirait l'enseignant à une illusion constructiviste de l'apprentissage.

# R

## RAISONNER / RAISONNEMENT

(Voir aussi à ANALOGIE, DEDUCTIF, HYPOTHETICO-DEDUCTIF, INDUCTIF, INFERER, PENSER )

*« Raisonner c'est produire des inférences. La nature de ces produits permet de distinguer deux classes de raisonnement du point de vue de leur finalité : les raisonnements à visée épistémique et les raisonnements à visée pragmatique.*

*Les résultats des premiers sont utilisés pour construire des interprétations (ce sont typiquement les raisonnements intervenant dans le diagnostic, la recherche de causes, l'identification de responsabilités), les résultats des seconds sont utilisés pour engendrer des objectifs d'action, définir des plans d'action, produire des séquences d'action.*

*[...] on peut aussi distinguer deux formes de raisonnements : [...] les premiers (des raisonnements) qui produisent des généralisations, les seconds, des particularisations. Les premiers sont orientés vers la construction de connaissances, les seconds, vers l'application des connaissances existantes à des contenus particuliers.*

*On trouve ces deux mouvements, ascendant et descendant, à la fois dans les raisonnements à visée épistémique et dans les raisonnements à visée pragmatique. Dans le cas des premiers, la distinction recouvre la différence entre raisonnement inductif et raisonnement déductif. Dans le cas des seconds, la distinction n'a pas été aussi clairement marquée : la plupart des raisonnements à visée pragmatique sont incontestablement des raisonnements de particularisation mais on trouvera, dans le chapitre sur l'apprentissage, nombre d'exemples de raisonnements de généralisation. »<sup>312</sup>*

Les programmes font références au raisonnement :

---

<sup>312</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.* . " Les activités mentales ", p.17

« A côté du raisonnement et de la réflexion intellectuelle dont l'importance ne peut être minimisée, le sens de l'observation, le goût de l'expérimentation, la sensibilité et l'imagination créatrice doivent être développées. »  
(p.47)

## RAPPORT AU SAVOIR

(se reporter à Savoir)

Ce qui fait souvent la différence entre un élève qui réussit et un autre qui ne réussit pas, si on excepte les obstacles liés aux domaines socio-familio-cognitif, c'est la prégnance de l'habitus scolaire, pour ceux qui auront su le décrypter ou s'en débrouiller.

Entrer dans l'école c'est « *entrer dans une culture particulière* »<sup>313</sup>, dont on n'a pas forcément tous les codes.

La connaissance et la maîtrise de ces codes déterminent en grande partie la réussite de l'exercice du « *métier d'élève* »<sup>314</sup>, ainsi que l'explique Philippe Perrenoud en rappelant que celui-ci exige un « *rapport très spécifique au savoir* »<sup>315</sup>.

Bernard Charlot l'a également rappelé lorsqu'il définit ce rapport au savoir comme « *l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir* »<sup>316</sup>. Ce rapport au savoir s'exprime bien différemment selon la nature sociale, familiale, psychologique et historico-culturelle de l'individu, comme en témoignent ses recherches avec Bautier et Rochex, dans les banlieues et ailleurs.

Ce rapport au savoir se retrouve également dans la transposition de ceux-ci pour les apprentissages scolaires : c'est le principe de « *la transposition didactique* »<sup>317</sup> mis à jour par Yves Chevallard, qui se retrouve dans la hiérarchisation des programmes.

---

<sup>313</sup> BRUNER J. S. : "L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.", 1996, Paris, Retz.

<sup>314</sup> PERRENOUD Ph. : "Métier d'élève et sens du travail scolaire.", 1994, Paris, ESF.

<sup>315</sup> PERRENOUD Ph. : "Métier d'élève et sens du travail scolaire.", 1994, Paris, ESF, p. 182, 183.

<sup>316</sup> CHARLOT Bernard : "Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie.", 1997, Paris, Anthropos, p. 92, 93.

<sup>317</sup> CHEVALLARD Yves : "La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné.", 1985, Grenoble, La Pensée sauvage.

Comment penser, organiser le travail de l'élève pour prendre en compte les effets de ce rapport au savoir induit par l'ensemble de la préparation de l'enseignant, de manière consciente ou inconsciente, afin de limiter sa part de fabrication de l'échec scolaire.

Ce que l'élève doit assurer dans son métier, c'est bien une pratique scolaire imposée par un enseignant, qui lui-même entretient un certain rapport au savoir.

C'est pourquoi il est indispensable de considérer la pratique enseignante, bien qu'il apparaisse difficile, voire impossible de l'englober dans sa totalité : des programmes aux tâches des élèves en passant par la préparation de l'enseignant et les manuels scolaires.

Pourtant si on veut aborder la complexité sans pour autant la réduire à des éléments pris séparément, il faut trouver un biais qui permettent de l'étudier sur une face observable : celle de l'interaction entre la préparation et la réalisation effective.

Quels sont les écarts observables entre ce qui est prescrit par les textes officiels (programmes, injonctions pédagogiques,...) la préparation mise en œuvre par l'enseignant et le travail scolaire de l'élève tel qu'il s'inscrit dans la réalité quotidienne.

## **RECHERCHE**

(voir aussi à Intégration, Observation)

Je me rappelle du questionnement d'une journée de séminaire d'étude ECLIPS :

*« Tout travail de recherche implique, au-delà de la mise en place d'un cadre méthodologique, la SUBJECTIVITE de celui qui s'y engage. Le processus de CONSTRUCTION D'UN OBJET DE RECHERCHE, la forme que prennent les hypothèses, le choix de tel ou tel cadre théorique et méthodologique, sont autant de moment où LA SINGULARITE DU CHERCHEUR s'exprime.*

*Comment chaque chercheur peut-il INTEGRER CETTE SUBJECTIVITE dans sa propre recherche tout en participant à la recherche ? »*

On trouvera une rapide définition des termes objectif / subjectif dans la boîte du O.

Tout chercheur est une personne singulière. Il n'est personne qui soit en quelque façon dans un rapport neutre à l'objet d'étude et encore davantage quand il a un certain niveau d'expertise de cet objet.

Cela est encore plus vrai dans une logique de recherche-compréhension, celle dans laquelle j'ai toujours cherché à me maintenir, à la fois recherche de signification et recherche de faisabilité, liée à la pratique. Ce qui implique de repérer déjà deux difficultés :

La prise en compte de l'opacité des pratiques et de leur irréductibilité à un discours sur la pratique qui les rendrait transparentes doit être un principe de précaution.

Le mélange des rôles : quand suis-je enseignant, quand suis-je « chercheur »<sup>318</sup> ?

Est-ce que l'un ne risquerait pas de faire oublier l'autre ? Je ne le crois pas, quand on se fixe pour objectif de tenter de résoudre un problème rencontré ou d'améliorer une pratique, dans une articulation recherche – action – formation.

## **Quel positionnement théorique ?**

Subjectivité dans le positionnement du chercheur par rapport aux démarches et aux cadres théoriques.

Choisir entre plusieurs démarches ou approches liées à des paradigmes différents :

Entre démarche phénoménologique et démarche expérimentale.

Ce rapport entre subjectivité et objectivité est encore plus intimement lié à l'objet d'étude quand le chercheur mène une recherche dans sa propre sphère d'activité. Le danger d'amalgame, voire pire, de collusion est encore plus grand.

---

<sup>318</sup> J'essaie d'être « chercheur » en toute humilité, tant il y a danger de se complaire dans la force symbolique du chercheur qui serait détenteur à coup sûr de l'intelligibilité des pratiques qu'il observe et qui en oublierait toute la contextualisation et la singularité.

Philippe Meirieu et Michel Develay attirent notre attention sur cette difficulté en rappelant que cet « enseignant-chercheur » risque plus que tout autre de « *tomber sous le coup de sa propre pensée* »<sup>319</sup> car sa pratique d'enseignant est toujours mise en cause dans ses recherches.

Ils rappellent que « *trois tentations guettent le chercheur en éducation* :

- *déduire d'une approche scientifique des prescriptions éducatives,*
- *justifier les propositions à partir d'une représentation militante de l'homme et de la société,*
- *se garder de faire des recommandations pour sauver la science de toute déchéance dans la pratique »*<sup>320</sup>

Est-ce à dire qu'il vaut mieux éviter de se mettre dans une telle situation ?

Je ne le crois pas, car ce serait du même coup se priver de la quasi-totalité de l'espace pédagogique qui s'exprime dans :

- le lien entre théorie et pratique en ayant le souci de sa propre pratique,
- tout le champ d'essai de compréhension relatif à la phénoménologie : tenter de comprendre l'homme dans ce qu'il a de particulier, ce qui peut l'amener à se conduire de telle ou telle façon dans telle ou telle circonstance.

Attention également au danger de la phénoménologie, qui voulant se différencier de la psychologie expérimentale tenterait de déterminer ce qui est commun à tous les hommes en expérimentant sur des groupes d'individus.

## **Toute recherche est une pratique sélective :**

La recherche, qu'elle soit de type expérimentale ou au contraire empirique, est une pratique :

- active, au sens où le chercheur pose des actes qui produisent des effets,
- constructive, dans le sens où « rien n'est donné, tout est construit »,
- inventive, dans le cadre de la rupture épistémologique,
- mais c'est aussi et surtout une pratique sélective.

---

<sup>319</sup> MEIRIEU P. DEVELAY M. : " Emile, reviens vite ... ils sont devenus fous. " Paris, 1992, ESF, p.40.

<sup>320</sup> MEIRIEU P. DEVELAY M. : " Emile, reviens vite ... ils sont devenus fous. " Paris, 1992, ESF, p.40.

Sélective car elle suppose la possibilité de « *mettre en scène un phénomène, de contrôler, de purifier de telle sorte qu'il devienne ce qui n'était pas, témoin répondant de manière fiable à la question de l'expérimentateur* »<sup>321</sup>.

Mais est-ce qu'un phénomène étudié doit être à même de répondre aux exigences de l'expérimentation, et donc de témoigner qu'il est bel et bien purifié et non pas fabriqué ?

C'est à ce type de leurre que nous confronte la psychologie expérimentale, lorsque aux fins de mettre en place une démarche objectivante, elle isole le rat en réduisant ses comportements aux conditions de la recherche, pour en faire un rat de laboratoire, de sorte que d'un point de vue éthologique, il perd tout ce qui fait sa spécificité.

Alors ce rat, objectivé, à l'allure scientifique, ne peut être défini que comme un artefact.

Qu'est-ce qu'un artefact dans cette situation ? un phénomène d'origine artificielle ou accidentelle, qui du fait de la manipulation dont il procède, a été privé de toute capacité de témoigner à propos de ce sur quoi on l'interroge.

Je ne veux pas nier que la démarche expérimentale est sans doute utile lorsqu'il s'agit de valider une cause ou un facteur qui prétend rendre compte d'un phénomène.

Mais il ne faut pas oublier que dans l'expérimentation, il s'agit de mettre en scène, pour reprendre la formule d' I. Stengers, la prétendue cause de sorte qu'elle montre ses effets sans ambiguïté, le dispositif expérimental limitant cette ambiguïté en déterminant les variables et en éliminant tout facteur parasite susceptible de corrompre la cause en ses effets.

Cependant la démarche expérimentale se montre inopérante lorsqu'il s'agit de traiter des phénomènes qui ne peuvent s'exprimer ou être contrôlés sous la forme de variables.

C'est le cas de l'activité imaginaire et mentale des processus de pensée à l'œuvre chez l'apprenant (l'enseignant) comme chez l'apprenant et de tout ce qui se joue dans les rapports intersubjectifs de la relation pédagogique.

---

<sup>321</sup> STENGER Isabelle : " Médecins et sorciers, les empêcheurs de tourner en rond ", éd. Synthélabo, 1995, p.128



Compte tenu de nos objets d'étude en sciences de l'éducation, encore plus particulièrement en pédagogie, nous sommes peut-être plus dans une démarche essentiellement empiriste, où dominent les relations intersubjectives qui sont à l'œuvre.

Cette spécificité peut être mise en exergue, plus par l'observation et la description des phénomènes, et moins dans une démarche expérimentale avec une approche hypothético-déductive, à même de pouvoir décider a priori quelles questions mettre à l'épreuve.

Ces questions sont d'abord le fruit d'une observation des objets d'études que sont les situations de pratiques éducatives.

Ces situations peuvent être regroupées en 4 familles de problèmes actuels :

ceux qui relèvent du sujet apprenant, au travers des troubles ou des difficultés dans l'apprentissage, plus dans les processus que les contenus, dans la relation pédagogique

→ Est-ce que cela ne relève pas du décryptage du subjectif ?

ceux des professionnels de l'éducation, confrontés à la difficulté, voire à la mise en échec de leurs actions

→ N'est-ce pas là autant les questions d'identité professionnelle que le face à face pédagogique qui relèvent d'une lecture subjective, comme la prise en compte objective des conditions de travail ?

ceux de l'Institution dont les caractéristiques de fonctionnement et de massification ne peuvent qu'entraîner une perte de l'individualité

→ entraînant des réactions qui interrogent sur la fonction symbolique,

ceux des utilisateurs (pour ne pas dire des consommateurs) constitués par les groupes sociaux et familiaux, qui se caractérisent par une inquiétude parfois exacerbée quant à l'avenir de leurs enfants

→ qui véhiculent une image subjective de fonction parentale qui ne peut être niée dans les processus mobilisés dans le champ éducatif.

C'est là un ensemble de problèmes qui nous concernent tous dans la communauté éducative, et même si j'ai conscience de les avoir énumérés de manière trop rapide, ce sont ces problèmes qui sollicitent l'enseignant-chercheur.

Ce sont des difficultés réelles, objectives pourraient-on dire, mais elle sont d'abord vécues, c'est à dire chargées de toute la subjectivité liée à la perception singulière de chacun, aux représentations, aux statuts, aux registres identitaires de chacun.

C'est un des paradoxes des sciences de l'éducation que de se situer aussi, mais pas seulement, dans une visée d'intelligence et de compréhension de l'homme, de l'apprenant, en situation sociale. Elles présentent cette particularité d'accepter comme inévitable et nécessaire la fusion du sujet et de l'objet de la recherche.

Comme le rappelle Georges Devereux : Comment éviter, lorsque je me tourne d'une quelconque façon vers l'humain, de ne pas me retourner aussi vers moi-même ? Ne serais-je pas concerné ? ...

*« Alors de deux choses l'une : pour maintenir envers et contre tout la posture d'objectivité, seul gage de scientificité, mettre en place des gardes-fous permettant de penser que la subjectivité est contrôlée, conjurée et qu'elle peut dès lors être ignorée, oubliée, interposer entre nous-mêmes et nos sujets des écrans filtrants de plus en plus nombreux, des tests, des techniques d'enquête, des trucs et autres artifices heuristiques ; ou tenir que la part de subjectivité, le contre-transfert du chercheur, fait partie intégrante du champ, immanquablement, en sorte qu'elle sera d'autant plus déformante, perturbatrice qu'elle sera prétendument conjurée, et donc qu'elle doit être prise en compte nommément, interpellée continûment, devenue pour la connaissance, pour la science, non point obstacle, mais ressource. »*

## **REEL / REALITE**

(se reporter à Activité)

## **REFERER A (se) / REFERENTIEL**

( voir aussi à CONTENU )

référer (à) verbe transitif indirect (latin referre, rapporter)

se référer (à) verbe pronominal

1. Se rapporter à.      2. S'en rapporter, recourir à. *Je m'en réfère à votre avis.*

La compréhension, le raisonnement, la pensée, toutes les opérations d'inférence, s'effectuent par la mobilisation de stratégies cognitives et d'activités mentales, dont l'effectuation passe par des opérations cognitives de base qui sont dépendantes de la mémorisation et du choix de récupération d'informations, de connaissances, dans la mémoire de travail ainsi que leur transfert en mémoire à long terme.

Ces stratégies cognitives sont étroitement liées, outre d'autres facteurs, aux possibilités de référence : de rappel, d'évocations, de renvoi, de recours, de mises en mots dans des référentiels que l'apprenant peut avoir à disposition. Ces référentiels seront d'autant plus fonctionnels qu'ils lui seront internes, qu'il les aura intériorisés.

D'autres facteurs interviennent : « *les stratégies cognitives dépendent d'une part des connaissances du sujet, de la représentation qu'il a de la situation et des modes de raisonnement qu'il est capable de mettre en œuvre, d'autre part des contraintes de stockage et de récupération d'informations, des contraintes attentionnelles et de la durée d'exécution des micro-opérations qui sont des composantes de ces stratégies.* »<sup>322</sup>

On comprend ainsi bien, que les référents, à condition qu'ils soient construits ou co-construits par l'apprenant, sont particulièrement utiles au fonctionnement de la mémoire de travail :

- en facilitant le stockage
- en permettant une plus grande rapidité d'encodage
- en permettant une meilleure qualité de l'encodage
- en facilitant la récupération de l'information ainsi contextualisée en mémoire

Quelles sont les caractéristiques de ces référents, si on veut qu'ils soient performants ?

- ils ne sont pas posés au départ et externes, mais co-construits ;
- ils ne se limitent pas à des connaissances mais prennent en compte les modes de raisonnement et donc les opérations mentales ;

---

<sup>322</sup> RICHARD J.-F. : *ibid.* . " Les activités mentales ", p.28

- ils peuvent être aussi bien à long terme qu'occasionnels et circonstanciés, n'étant pas encombrants et pouvant avoir une durée de vie limitée à l'opération en cours ;
- ils doivent répondre à une double nécessité :
  - o opératoire : il s'agit de faire construire un outil permettant de s'y retrouver et d'apprendre ;
  - o méthodologique : à travers lequel il faut traiter de la structure ( comment l'organiser, le présenter) et de la fonction du dispositif (comment et quand l'utiliser) ;
  - o ils ont aussi un rôle dans la gestion des affects en termes de ré-assurance.

## REFERENTIEL DE COMPETENCES ENSEIGNANT

*« Le travail ne remplit sa fonction psychologique pour le sujet que s'il lui permet d'entrer dans un monde social dont les règles soient telles qu'il puisse s'y tenir. Sans loi commune à faire vivre, le travail laisse chacun de nous face à lui-même. C'est tout le contraire de ce qui est nécessaire à l'avènement d'une mobilisation subjective. »<sup>323</sup>*

### Le référentiel de compétences est-il cette loi commune ?

Rappel des principes généraux du " référentiel des compétences " et des capacités caractéristiques du professeur des écoles.

Le professeur des écoles est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire : il a vocation à instruire et éduquer de la petite section de maternelle au CM2 ; il exerce un métier en constante évolution.

Au regard de ce référentiel, on peut préciser les compétences professionnelles qui doivent être acquises ou consolidées pendant le temps de formation du futur professeur des écoles.

Cet ensemble de compétences constitue ainsi un référentiel de fin de formation initiale : il indique en effet les objectifs prioritaires à atteindre pendant la formation et détermine le minimum exigible pour un professeur des écoles débutant. Ces compétences se compléteront et s'affirmeront avec l'exercice du métier et le soutien de la formation continue.

---

<sup>323</sup> CLOT Y. : " La fonction psychologique du travail", ibid., p.9

Ces compétences professionnelles s'organisent selon quatre grands domaines :

- Les disciplines enseignées à l'école primaire
- Les situations d'apprentissage
- La conduite de la classe et la prise en compte de la diversité des élèves ;
- L'exercice de la responsabilité éducative et l'éthique professionnelle.

On trouvera la déclinaison de ce référentiel dans le BO n° 43 du 24 novembre 1994.

## **REFLEXION / REFLECHIR**

(voir à Inférer, Raisonner)

Prendre le temps de la réflexion est constitutif de l'adaptation qui est une compétence essentielle à développer pour tout être humain, a fortiori un enseignant, confronté à un environnement dynamique.

Réfléchir c'est faire des inférences, des constructions mentales à partir d'une assimilation des variations d'un environnement, de manière à mieux les percevoir et ainsi pouvoir agir en conséquence.

Dans la conduite de classe, il semble essentiel de s'octroyer des moments de réflexion, réfléchir dans le cours d'action, temps d'attente, dans lequel on reste ouvert au feed-back, dans lequel il est opportun de prendre des indices sur les acteurs.

## **REGULER / REGULATION / AUTO-REGULATION**

régulation nom féminin

1. Action de régler, de contrôler, d'assurer un bon fonctionnement, un rythme régulier. *Régulation du trafic ferroviaire.*

– Cybern. *Système de régulation* : en automatique, mode de fonctionnement d'un système asservi dans lequel la grandeur réglée tend à se rapprocher d'une grandeur de référence.

2. Physiol. *Fonctions de régulation*, qui assurent la constance des caractères du milieu intérieur d'un animal en dépit des variations du milieu extérieur.

## **REGULATION PEDAGOGIQUE**

A quels aspects normatifs nos actions de régulation pédagogiques sont-elles asservies ? Répondent-elles à une pédagogie réglée par avance, en fonction d'un apprenant épistémique ? où sont-elles caractérisées par une volonté d'autonomisation de la pensée de l'apprenant ?

*« Le propre d'une régulation est, dans tous les domaines, d'informer un système en action sur le résultat de ces actions et de les corriger en fonction des résultats obtenus. »*<sup>324</sup>

### **Essentielle pour l'apprentissage :**

La régulation est essentielle pour l'apprentissage, qu'elle se traduise par le biais d'un conflit sociocognitif, d'une interaction de tutelle, d'un tutorat, d'un entretien d'explicitation, d'une pause métacognitive, ou de toute autre médiation ... il s'agit toujours de permettre au feedback de fonctionner à double sens :

- feed-back de formation : qui va de l'apprenant à l'apprenant, permettant à ce dernier d'être informé ou de s'informer sur la qualité de son apprentissage ;
- feed-back de régulation : qui va de l'apprenant à l'apprenant, qui permet à celui-ci d'avoir une image de la qualité de son action pédagogique.

Plus qu'un niveau ou un autre, c'est davantage la dialectique qui s'organise entre les deux et surtout sur quels principes d'évaluation, selon "quels modèles théoriques", cette régulation prend forme :

*« Dans le tutorat, l'efficacité ne dépend pas seulement du fait pour le tuteur et pour l'élève de modifier leur comportement au cours du temps pour s'adapter aux exigences perçues et aux suggestions de l'autre. Le tuteur doit être attentif à deux modèles théoriques au moins : l'un est la théorie du problème et de la manière de le mener à bien, l'autre est une théorie sur les caractéristiques de la performance de son élève. Sans ces*

---

<sup>324</sup> PIAGET J. : " Biologie et connaissance ", Gallimard, coll. Idées, 1967, p.164.

*deux théories, il ne peut ni créer de feed-back, ni inventer les situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à cet élève, pour cette tâche, à ce point de maîtrise où il en est. »*<sup>325</sup>

Le rôle de l'enseignant est aussi de faire progresser l'apprenant de cette régulation étayée, sous tutelle, à une régulation par lui-même, une auto-régulation, afin d'en faire un outil intellectuel intériorisé susceptible d'être utilisé dans tout apprentissage. D'où l'importance du processus métacognitif, pour s'en servir de façon plus autonome.

## **REGULATION et CONTRÔLE des ACTIVITES MENTALES**

Pour ne pas confondre régulation et contrôle dans les activités mentales nous nous référerons à J. F. Richard :

*« Nous entendons par régulation de l'activité la fonction qui a pour objet la sélection des tâches et leur ordonnancement dans le temps.*

*Nous parlerons de contrôle pour désigner la fonction qui consiste à mettre en œuvre les moyens de réalisation de la tâche et à veiller à son bon déroulement.*

*La régulation consiste à fixer les objectifs qui constituent les tâches, à définir les priorités entre ces tâches, à allouer des ressources pour leur réalisation (temps à passer, effort à fournir), à décider de l'abandon d'une tâche.*

*Le contrôle est constitué par les activités qui, une fois la tâche fixée, concourent à sa réalisation sans apparaître directement dans cette réalisation : elles sont d'une part antérieures et, d'autre part, postérieures à l'exécution.*

*Les premières constituent la programmation des actions, laquelle fait appel à des plans élaborés spécifiquement pour la tâche ou à des procédures générales. Les secondes sont les activités de surveillance de l'exécution, de diagnostic et de récupération d'incidents, d'évaluation des résultats de l'action. »*<sup>326</sup>

---

<sup>325</sup> BRUNER J. S. : *ibid.* p.277

<sup>326</sup> RICHARD J. F. : *ibid.* ." Les activités mentales ", p237

## REMEDIER / REMEDIATION

remédier (à) verbe transitif indirect (latin remediare)

Apporter un remède à. Remédier au mal de mer, à un inconvénient.

« En pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative »<sup>327</sup>

Cette définition proposée dans « Pédagogie, dictionnaire des concepts clés » nous renvoie également au terme « régulation » (régulation interactive, proactive, rétroactive) proposé par Linda Allal<sup>328</sup> dans le cadre d'un élargissement de la pédagogie de maîtrise initiée par Bloom.

Je souhaiterais compléter en ajoutant que pour remédier, il faut, certes repérer les erreurs, mais ça ne suffit pas : il est indispensable d'identifier les causes possibles, en associant l'apprenant.

En outre, ce repérage et cette identification, qualitatives plus que quantitatives, des représentations, des stratégies cognitives et des opérations mentales, mises en œuvre dans les réponses erronées, ne peuvent être utiles que s'ils sont menés conjointement entre le maître et l'apprenant (ou le groupe). C'est alors, seulement, que l'erreur deviendra formatrice.

Le rôle du maître est alors de proposer une nouvelle situation, qui est étroitement liée à *la nature plurielle de l'erreur*<sup>329</sup>, mais qui, d'une manière générale est reliée aux connaissances antérieures erronées qui étaient à l'œuvre, au cours de laquelle un nouveau conflit cognitif pourra émerger, qui permettra à l'apprenant de réessayer avec d'autres outils, en prenant conscience d'autres façons de résoudre la difficulté de manière plus efficace.

---

<sup>327</sup> RAYNAL F. et RIEUNIER A. : *ibid.*, p.319

<sup>328</sup> ALLAL Linda : " Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise ", dans HUBERMAN M. : " Assurer la réussite des apprentissages scolaires ", Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1988, cité par RAYNAL F. et RIEUNIER A. : *ibid.*, p.318

<sup>329</sup> on trouvera un travail intéressant, entre autre, 3<sup>ème</sup> chapitre " typologie des erreurs des élèves " présenté par J. P. ASTOLFI dans : " L'erreur un outil pour enseigner ", Paris, ESF, 1997, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 3<sup>ème</sup> éd. 1999, 117 p.



# REPRESENTER ( se ) / REPRESENTATIONS / CONCEPTIONS

## CONCEPTIONS INITIALES DES APPRENANTS :

Retour sur les origines ...

La notion de représentation ou de conception n'est pas "récente" puisqu'elle a été énoncée par Piaget dès 1926. Cette notion s'appuie donc sur des fondements de psychologie de l'enfant et de psychologie cognitive.

Elle se base sur le fait que « *tout apprentissage vient interférer avec un "déjà-là" conceptuel qui, même s'il est faux sur le plan scientifique, sert de système d'explication efficace et fonctionnel pour l'apprenant* »<sup>330</sup>.

La transmission des connaissances ne passe pas par le principe des vases communicants. « *L'enfant n'est pas une cire molle qu'il s'agit d'imprégner.* » (Condillac)

Comme le soulignent également A. Giordan et G. De Vecchi, les apprenants n'arrivent pas en classe en ayant fait table rase du passé.

Il serait donc inconcevable de considérer l'apprentissage comme étant la simple accumulation d'une somme d'informations sans tenir compte des idées des élèves. L'enfant, quelque soit son âge, arrive avec un savoir déjà constitué qui a sa propre cohérence interne.

Le savoir ne se plaque pas, ne s'impose pas de l'extérieur, il se construit, se re-construit « *contre une connaissance antérieure* » (G. Bachelard) par des conflits sociocognitifs. En fait, on ne peut pas dire qu'il y ait transmission, il y a transformation : « *on fait son propre miel* » (Montaigne).

Aujourd'hui, les conceptions constituent un concept didactique extrêmement important : elles se situent au cœur des problèmes d'apprentissage. En effet, le savoir à faire construire n'est plus seulement défini en fonction du "savoir savant", mais aussi des connaissances initiales des élèves.

Un problème de vocabulaire :

---

<sup>330</sup> ASTOLFI J.-P.- DEVELAY M. : " La didactique des sciences " ; p. 31, coll. "Que sais-je?", PUF, 1991.

## Conception ou représentation ?

A la lecture de divers ouvrages, on constate que les auteurs emploient aussi bien les termes de "conception" que de "représentation". Issu de la psychologie, le terme "représentation" est largement employé et donc peut présenter quelques ambiguïtés. Il dénomme autant une représentation graphique objective, qu'un système de pensée ou encore un pré-requis. Pour ôter cette confusion, tout comme Giordan et De Vecchi, peut-être qu'il vaut mieux préférer le terme de "conception" qui...

...« met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un ensemble d'images mentales, de modèles présents chez l'apprenant avant même qu'une activité quelconque ne débute »<sup>331</sup>.

## Une définition des CONCEPTIONS :

Les conceptions correspondent à un modèle explicatif organisé, simple et logique, très tenace, d'origines diverses (cognitive, psychologique, sociale ou culturelle) élaboré ou activé par les élèves pour répondre à un problème posé.

« La conception est une véritable stratégie cognitive que met en place l'apprenant pour sélectionner les informations pertinentes, pour structurer et organiser le réel. »<sup>332</sup>

Une conception est donc une structure sous-jacente, une image, une idée à l'origine des productions, des comportements, des manifestations des apprenants. Ce que l'on obtient des apprenants, ce ne sont que les émergences variées des représentations. Il faut donc les inférer à partir des réponses des apprenants et en rapport avec le contexte de production.

Pour essayer de retenir une définition plus détaillée ...

Une conception est :

- une structure cognitive personnelle sous-jacente que l'on peut faire émerger ;
- un modèle explicatif organisé, cohérent, parfois incomplet ou erroné mais souvent logique qui nous permet d'interpréter ou d'expliquer le monde qui nous entoure ;

---

<sup>331</sup> GIORDAN André- DE VECCHI Gérard : "L'enseignement scientifique, comment faire pour que ça marche?"; p. 10, Z'éditions, 1992

<sup>332</sup> GIORDAN André, DE VECCHI Gérard : "Les origines du savoir ..." ; p. 93, éd. Delachaux - Niestlé, 1987

- toujours en rapport avec le niveau de connaissance et l'histoire de l'apprenant ;
- dépendante du contexte socioculturel dans lequel elle est émise ;
- susceptible d'évoluer si le besoin s'en fait sentir par l'apprenant ou au contraire résister (conception-obstacle).

Une conception est personnelle, mais non unique. Elle peut évoluer suivant une construction progressive du savoir passant par une appropriation.

L'élève n'est bien évidemment pas le seul à avoir des conceptions : chacun de nous possède les siennes propres. Il faut donc, en tant qu'enseignant, en prendre conscience et veiller à ne pas en transmettre inconsciemment des "mauvaises" aux élèves, en vérifiant la véracité de nos propres conceptions sur les savoirs.

Il reste cependant les conceptions sur l'apprentissage, sur la vie qui, forcément influent sur notre habitus d'enseignant et donc notre manière d'être avec les élèves. C'est là que toute notre éthique de la professionnalité doit jouer pleinement son rôle de régulation.

## **Intérêt de la prise en compte des conceptions :**

Des conceptions peuvent bloquer le processus d'apprentissage, constituer des obstacles face à l'appropriation du savoir : il est donc essentiel pour l'enseignant d'appréhender ces obstacles, afin de proposer des activités susceptibles de permettre de les dépasser.

Si on ne prend pas en considération les conceptions initiales des élèves, on ne fait qu'ajouter des notions à celles qu'ils se sont précédemment construites.

Il y a donc un "plaquage" de connaissance et les conceptions premières ressurgiront à un moment ou à un autre de la vie de l'enfant, car elles n'auront pas été évacuées.

En somme il est nécessaire de prendre en compte les conceptions des apprenants sans quoi, comme l'écrit A. Giordan<sup>333</sup> :

---

<sup>333</sup> GIORDAN André, DE VECCHI Gérard : "L'enseignement scientifique, comment faire pour que ça marche?"; p. , Z'éditions, 1992

*« celles-ci persistent à l'état latent ; elles ne manquent pas de réapparaître, de se manifester à la première occasion. Le maître ne fait que fournir une connaissance plaquée qui sera très vite oubliée ».*

Comme l'explique G. De Vecchi <sup>334</sup>

*« les conceptions sont difficiles à remettre en cause, car elles font partie de nous-mêmes ».*

Apprendre n'est donc pas ajouter des connaissances à d'autres, constituant le "déjà-là" conceptuel, mais bien permettre à l'apprenant de transformer ses structures cognitives.

De plus, comme je veux essayer de l'illustrer par le tableau de la page suivante, faire émerger ces conceptions présente un intérêt non seulement pour l'enseignant, mais aussi pour l'apprenant.

---

<sup>334</sup> DE VECCHI G. : "Aider les élèves à apprendre"; 1992, Paris, Hachette Education, Editions Pédagogies pour demain.

<b>Des conceptions intéressantes ...</b>	
Pour l'apprenant	Pour l'enseignant
<p>Une prise de conscience :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de l'existence de conceptions fausses</li> <li>- que d'autres n'ont pas les mêmes conceptions que lui</li> </ul> <p>Une motivation :</p> <p>-On va répondre aux questions que je me pose</p> <p>Un point de départ sur lequel s'élabore la connaissance :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nécessité de construire un savoir plus élaboré, donc obligation de faire évoluer les conceptions</li> </ul> <p><u>Une conscientisation de l'apprentissage dans une perspective d'auto-évaluation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'apprenant peut mettre en regard ses conceptions initiales de ce qu'il a appris et ainsi mesurer le chemin parcouru.</li> </ul>	<p>Un outil diagnostic : le pré-test</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mieux connaître le "niveau" des élèves (état des lieux)</li> </ul> <p>Un indicateur pour organiser les activités de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prise en compte des obstacles sous-jacents et des possibilités de compréhension des apprenants</li> </ul> <p>Un traitement de l'apprentissage différencié:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- définition réaliste et adaptée du niveau d'exigence à atteindre (niv. de formulation)</li> <li>- s'ouvrir à la complexité des cheminements individuels</li> <li>- préparation et mise en oeuvre de situations pédagogiques, de types d'interventions et des outils didactiques pertinents qui vont permettre à l'enfant d'être impliqué, de se sentir concerné et d'avoir envie de changer de conception.</li> </ul> <p>Une évaluation formative : post-test</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- grâce à laquelle l'enseignant vérifie les informations qui sont "passées" et celles qui ne le sont pas - il opère ensuite les réajustements</li> </ul> <p>Les indices recueillis peuvent être partagés avec les élèves : ils verront ainsi l'évolution de leurs conceptions.</p> <p><u>Mieux évaluer "l'efficacité" de la "méthode d'enseignement-apprentissage"</u> pour peu qu'un pré-test puisse être comparé avec un post-test.</p>

## Plusieurs façons de "prendre en compte" :

Par rapport à cette idée de conception, les enseignants peuvent avoir plusieurs attitudes :

### Faire "sans"

C'est le cas de la plupart des méthodes de type "traditionnel-magistral" qui ne s'appuient pas sur les conceptions. Celles-ci fonctionnent tel un écran, la savoir nouveau reste à la surface sans affecter le système de pensée initial de l'élève.

### Faire "avec" :

L'enseignant permet l'expression des conceptions, mais n'en tient pas compte dans la progression des actions pédagogiques qu'il organise. Il s'en sert souvent comme simple motivation en les faisant émerger et s'opposer.

### Faire "contre" :

C'est ce que préconise G. Bachelard, pour qui il faut détruire "l'esprit non scientifique". L'enseignant tente de convaincre les élèves qu'ils se trompent et leur transmet le "véritable savoir". *« C'est en terme d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique [...] On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui dans l'esprit même fait obstacle à la spiritualisation. [...] Il faut enseigner par une démolition systématique de l'erreur. »*<sup>335</sup>

Mais vouloir aller contre, c'est oublier que les conceptions font "partie intégrante du savoir de l'élève"<sup>336</sup>, dans une structure cohérente et vaste.

---

<sup>335</sup> BACHELARD Gaston : " La formation de l'esprit scientifique ", 1938, Paris, libr. Philo, J. Vrin

<sup>336</sup> DE VECCHI G. : *ibid.*, " Aider les élèves à apprendre "; p.113.

Faire "avec pour aller contre" :

Selon l'expression propre à A. Giordan et G. De Vecchi qui proposent un apprentissage de "*type allostérique*"<sup>337</sup> : les connaissances mises en jeu dans l'apprentissage ne s'accumulent pas à côté des autres mais s'intègrent, avec une réorganisation générale du modèle explicatif de l'enfant, pour former une connaissance nouvelle de niveau supérieur.

On peut dire qu'on retrouve là quelque chose du fonctionnement cognitif énoncé par Piaget sous les termes "d'assimilation" et "d'accommodation".

Dans ce type "d'enseignement-apprentissage", on fait se confronter les conceptions avant de se servir d'elles pour aller vers une transformation.

Les erreurs qui font obstacle ou qui révèlent un obstacle proviennent de conceptions du réel que l'apprenant s'est progressivement construites.

Les conceptions constituant un obstacle à l'appropriation du savoir, on peut en faire un bon outil pédagogique par la construction de situations dans lesquelles l'élève va pouvoir exprimer ses conceptions pour les confronter à d'autres et ainsi s'approprier peu à peu un savoir.

## **REPRESENTATIONS / SOCIALES / MENTALES**

Si on consulte l'encyclopédie, on s'aperçoit que les acceptions du terme sont nombreuses et bien différentes selon les champs de référence :

Représentation *nom féminin* :

I. Perception / figure / image

1. Action de rendre sensible quelque chose au moyen d'une figure, d'un symbole, d'un signe.

*L'écriture est la représentation de la langue parlée.*

2. En mathématiques :

Image, figure, symbole, signe qui représente un phénomène, une idée.

---

<sup>337</sup> Référence à l'allostérie, inhibition d'une enzyme protéique par une molécule plus petite qui se fixe sur elle et modifie sa forme. (cf. Larousse)

Mathématiques : *Représentation graphique (d'une fonction)* : ensemble des points du plan qui, relativement à un repère, ont pour abscisse un nombre quelconque et pour ordonnée l'image de ce nombre pour la fonction.

3. En sciences humaines :

Philosophie : Ce par quoi un objet est présent à l'esprit (image, concept, etc.).

Psychologie : Perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet.

4. Dans le domaine artistique :

Action de représenter par le moyen de l'art ; œuvre artistique figurant quelque chose, quelqu'un.

Action de donner un spectacle devant un public, en particulier au théâtre ; ce spectacle lui-même.

II. Action en droit :

1. Procédé juridique en vertu duquel le *représentant* accomplit un acte au nom et pour le compte du *représenté*.

Procédé juridique en vertu duquel des héritiers du défunt viennent à sa succession, à la place d'un de leurs ascendants prédécédé.

2. Action de représenter quelqu'un, une collectivité ; la, les personne(s) qui en sont chargées. *Représentation nationale*.

3. Activité de quelqu'un qui représente une entreprise commerciale dans un secteur déterminé.

III. Rare. Action de mettre de nouveau sous les yeux. *Exiger la représentation d'une quittance*.

## Définition en référence aux sciences de l'éducation :

Les sciences de l'éducation définissent le terme de représentation en référence aux apprentissages, ainsi que nous l'avons vu précédemment, comme l'assise des conceptions qu'un apprenant possède, à un moment donné, d'une situation, d'une connaissance, d'un phénomène.



Le dictionnaire encyclopédique pointe dans l'utilisation du terme représentation la désignation d'un spectacle, ce qui rejoint Jodelet, dans son acception du terme au sens de la psychologie sociale, lorsqu'il dit :

*« Les métaphores théâtrales et politiques pointent des aspects fondamentaux de la représentation ; ses aspects signifiants, créatifs, autonomes. [...] Non seulement elle rend sur le mode symbolique une autre chose absente, mais elle peut se substituer à celle qui est présente. Elle signifie toujours quelque chose à quelqu'un et fait apparaître quelque chose de celui qui la livre. De ce fait, elle n'est pas simple reproduction, mais construction ... »<sup>338</sup>*

## La représentation est une construction...

On peut donc voir dans les représentations du sujet, non pas la « simple » image de la réalité, qui est déjà « sa » réalité qui n'est plus tout à fait la nôtre ou celle de quelqu'un d'autre, mais une construction de son activité mentale, et par-là même une re-construction de la réalité.

Cela n'est pas sans poser de problèmes quant à l'étude des représentations, notamment les représentations sociales. Abric a montré combien une approche multi-méthodologique pouvait s'avérer utile : *« Mais dès lors qu'on s'intéresse aux relations entre les représentations et des pratiques sociales, un autre problème, tout aussi crucial apparaît : celui du recueil d'informations sur les pratiques elles-mêmes. Dans la plupart des recherches [...] les pratiques sociales des acteurs sont inférées à partir de leur discours. On travaille donc beaucoup plus sur des pratiques représentées que sur des pratiques effectives. »<sup>339</sup>*

En se référant à Piaget et Bruner, on peut distinguer trois types de représentations :

- la représentation active : celle que l'on construit dans le contact avec l'objet ;
- la représentation iconique : qui correspond à l'image que l'on a de l'objet ;
- la représentation symbolique : qui est caractérisée par le langage sur l'objet.

---

<sup>338</sup> JODELET D., dans MOSCOVICI S. (dir.) : " Problèmes et perspectives dans les représentations sociales ", 1991, Paris, PUF.

<sup>339</sup> ABRIC Jean-Claude (sous la dir. de) : " Pratiques sociales et représentations. ", 1994, Paris, 3<sup>ème</sup> éd. 2001, PUF, p.82.

Dès l'enfance, les représentations interviennent dans la compréhension de notre environnement. Piaget note que entre huit et dix mois, l'enfant est capable de se représenter un objet absent, puisqu'il est capable de mettre en œuvre une conduite active de recherche de cet objet que l'on a caché sous ses yeux. Ces représentations peuvent être des « images reproductrices », qui se limitent à des reproductions de scénarios déjà perçus ; ou des « images anticipatrices », lorsque l'enfant imagine des transformations de situations ainsi que le résultat probables de ces transformations, sans qu'il ait assisté auparavant à un déroulement quelconque de l'activité. Cette capacité d'anticipation représentative apparaît vers l'âge de huit, dix ans.

Pour D. Sperber<sup>340</sup>, toute représentation met en jeu une relation entre la représentation elle-même, son contenu, un producteur et un utilisateur. Lorsque le producteur et l'utilisateur ne font qu'un, il s'agit d'une représentation mentale : un souvenir, une intention, une hypothèse ... sont des exemples de représentations mentales. Chacun d'entre-nous possède des quantités de représentations mentales, les unes enfouies dans notre mémoire à long terme, les autres plus vivaces mais aussi moins durables présentes à la surface de notre être.

Mais les représentations peuvent également exister, être portées par l'environnement de l'utilisateur : il s'agit en quelque sorte de représentations publiques, de représentations culturelles, qui sont largement distribuées à l'intérieur du groupe social et qui l'habite d'une façon durable.

Moscovici S., dans la définition, attribut trois caractères principaux au concept de représentation, en liaison avec des éléments qui concernent sa fonction :

- elle est cohérente et stylisée car elle n'est pas nécessairement une reproduction conforme de l'objet qu'elle reproduit ;
- elle s'effectue à un niveau imageant : « c'est un processus de médiation entre concept et perception rendant le concept et la perception interchangeables, du fait qu'ils s'engendrent réciproquement ...L'image est l'instrument de cette médiation.
- Elle est, dans son contenu, structurée par une signification,

---

<sup>340</sup> SPERBER D. : " L'étude anthropologique des représentations " dans JODELET D. (dir.) " Problèmes et perspectives dans les représentations sociales ", 1991, Paris, PUF, p.115.

*« elle ordonne les objets et les événements perçus dans un système cohérent qui leur confère une signification individuelle [...] Elle est un reflet de l'objet et une activité du sujet. Représenter un objet, c'est en même temps lui conférer le statut d'un signe. »*<sup>341</sup>

S. Moscovici décrit bien la représentation comme une dualité ayant deux faces, la face figurative et la face symbolique :

*« ... ayant deux faces, aussi peu dissociables que le sont le recto et le verso d'une feuille de papier : la face figurative et la face symbolique. [...] les processus mis en jeu ont pour fonction à la fois de découper une figure et de la charger d'un sens, d'inscrire l'objet dans notre univers, de lui fournir un contexte intelligible , c'est à dire de l'interpréter. »*<sup>342</sup>

## Une construction active du sujet ...

Ce caractère actif de la représentation est également souligné par René Kaës, qui la différencie d'une simple reproduction.

Pour lui, la notion de représentation désigne deux phénomènes psychiques, le contenu d'une activité mentale et le processus cognitif particulier, correspondant à cette activité. La représentation est synonyme d'image reconstruite par une activité psychique qui rend présent à l'esprit un certain nombre de qualités d'un objet, telles que les perçoit, les imagine, les organise notre appareil psychique.

La représentation n'est pas une reproduction rigoureuse ni exhaustive des qualités de l'objet, elle est une création du sujet. Comme activité mentale, la représentation est une modalité de connaissance particulière, une façon de reconstruire le réel auquel le sujet est confronté, une manière qu'il a de fabriquer un objet psychologiquement, culturellement et idéologiquement significatif.

Il y a donc bien un double aspect de la représentation : à la fois produit et processus ; produit imagé et processus d'équilibration et de tensions successives entre les forces sociales et psychologiques qui animent un individu ou un groupe, entre le sujet et son environnement.

*« Fondamentalement, la représentation désigne l'inscription d'un objet dans les systèmes mnésiques [...] objet est à entendre ici au sens psychanalytique, comme corrélat de la pulsion [...] un objet sur lequel la*

---

<sup>341</sup> MOSCOVICI Serge, " La psychanalyse, son image, son public ", PUF, 1961.

<sup>342</sup> MOSCOVICI Serge : *ibid.*, " La psychanalyse, son image, son public " p.

*pulsion a trouvé un étayage. Cet objet inscrit dans les systèmes mnésiques est un objet susceptible d'y être retrouvé. »*<sup>343</sup>

La représentation est ainsi définie à la fois par des organisateurs psychiques inconscients : « *les formations privées et égoïstes de la représentation* » et des déterminants sociaux et culturels : « *les formations qui impliquent l'autre en tant que tel, l'organisation sociale dont il est partie prenante et partie constituante.* »<sup>344</sup>

## Une construction active du sujet selon trois dimensions :

René Kaës définit ainsi le concept de représentation, selon trois dimensions :

- le contenu de l'activité de pensée, qui définit un espace psychique prit dans le jeu des refoulements et des processus de censure et signe l'absence de l'objet représenté ;
- la figuration visuelle, imagée d'un objet qui introduit l'idée d'une présentation à l'autre ;
- le concept de représentant-représentation qui qualifie le choix d'une représentation en tant qu'objet sur lequel la pulsion se fixe. De la même façon qu'un représentant élu représente des personnes à travers les mandats dans les domaines où se jouent leurs intérêts, le représentant-représentation exprime la pulsion à travers une représentation donnée.

On voit bien la multiplicité des paramètres intervenants dans la notion de représentation, qui constitue un ensemble d'objets et de processus mentaux extrêmement complexe, aussi complexe que sont les phénomènes de perception ; perception en tant que conduite psychologique complexe par laquelle un individu organise ses sensations et prend connaissance du réel.

---

<sup>343</sup> KAËS René : " *Psychanalyse et représentation sociale* ", dans " *Les représentations sociales* " (dir.) JOULET D., PUF, 1991, p.91.

<sup>344</sup> KAËS R. : *Ibid*, " *Psychanalyse et représentation sociale* " p.96.

## Représentation a bien quelque chose à voir avec perception de soi :

Un apprenant dispose toujours à des degrés divers d'un système de représentation de la réalité. Ce système est constitué d'un « *ensemble de conceptions (images, métaphores, modèles) permettant d'organiser les données de la perception et prétendant rendre compte du réel.* »<sup>345</sup>

En effet, la perception est faite de ce qui est directement donné par les organes de nos sens, mais aussi de la projection immédiate ou de l'anticipation, dans l'objet, de qualités connues par inférence. La perception est un rapport du sujet à l'objet : celui-ci a des caractéristiques propres, mais c'est avec ma subjectivité que je le perçois.

Dans ma façon de l'appréhender, se projettent ma manière d'être, de penser, modelée par mes expériences antérieures et le milieu socio-culturel et professionnel auquel j'appartiens.

Une partie des caractéristiques des représentations peuvent être perceptibles en fonction du type d'objet concerné, sachant que les représentations cognitives, les représentations sociales, les représentations de soi, sont toujours intriquées.

« *L'observation des actions humaines ne laisse pas de doute sur ce point : pas de représentations des actions (ou de leur environnement) dans accompagnement obligé de représentation de soi dans l'action.* »<sup>346</sup>

J. F. Richard donne à la notion de représentation une possible caractéristique encore plus éphémère, dans le sens où elles sont des constructions circonstancielle faites dans un contexte particulier et à des fins spécifiques.

« *Elles sont très particularisées, occasionnelles et précaires par nature. Il suffit que la situation change ou qu'un nouvel élément de la situation soit pris en compte, pour modifier les représentations qui sont par nature transitoires : une fois la tâche terminée, elles sont remplacées par d'autres tâches.* »<sup>347</sup>

---

<sup>345</sup> MEIRIEU Ph. : " Apprendre, oui, mais comment ? ", 1992, Paris, ESF, 192p.

<sup>346</sup> BARBIER J.-M. : "La singularité de l'action, quelques outils d'analyse", dans BARBIER J.-M. , CLOT Y., and all : "L'analyse de la singularité de l'action", séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, 2000, Paris, PUF, coll. Education et Formation, p.37.

## Représentation et travail

*« La représentation comporte à la fois un modèle de la machine et un modèle du fonctionnement. Elle va donc permettre une simulation mentale qui sera un facteur essentiel de la planification de l'action en vue de la régulation du système. Grâce à elle en particulier, le sujet pourra organiser mentalement la solution de certains problèmes avant de donner ses réponses et accroître ainsi la stabilité du système. [...] »*

*Lorsque l'opérateur dispose d'une bonne représentation du système, il peut, compte tenu de l'état de ce système à un moment donné, prévoir l'état du système à des moments ultérieurs plus ou moins lointains. Cette simulation mentale constitue un élément tout à fait capital dans la planification de l'action. La régulation du système peut alors se faire non pas seulement à partir de l'erreur actuelle ou de la situation observée au moment présent, mais à partir d'erreurs ou de situations futures. Inversement, la réponse n'aura pas seulement pour but d'éliminer une erreur ou un incident immédiat, mais elle visera à créer les conditions d'un fonctionnement assurant une stabilité optimale au système. »<sup>348</sup>*

*« Comme définition de la notion qui convient à tous ces emplois, on pourrait proposer "modèle intériorisé". La notion de modèle mental est souvent utilisée comme synonyme de celle de représentation. »<sup>349</sup>*

J. Leplat distingue également deux aspects de la représentation : son aspect figuratif (la représentation des états) et son aspect opératif (la représentation des transformations).

## RESEAUX

Parler de réseaux dans l'univers enseignant c'est penser immédiatement au réseau d'aide spécialisé pour les enfants en difficulté (le RASED), qui permet au maître de trouver les appuis nécessaires, même s'ils restent insuffisants par rapport à la demande croissante, pour mettre en place des aides adaptées.

---

<sup>347</sup> RICHARD J.-F., " Les activités mentales ", 1990, Paris, A. Colin, 435p., p.15

<sup>348</sup> LEPLAT J. : " Planification de l'action et régulation d'un système complexe ", dans " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p.94, 95.

<sup>349</sup> LEPLAT J. : ibid. " Les représentations fonctionnelles dans le travail."

C'est également penser au réseau d'écoles, en circonscription ou notamment dans le secteur rural qui permet de développer des logiques d'échanges.

Mais c'est aussi se référer aux nouveaux moyens de communication, le réseau de la toile. Ces TICE sont-elles une menace ou un espoir pour le savoir, une ouverture, une fermeture ou encore une perte pour les échanges pédagogiques ?

Es-ce que le réseau mettra le savoir et la manière de s'en servir à disposition de tous ? Est-ce que cette mise en réseau changera l'économie des savoirs ?

C'est plus rarement manifester quelque intérêt aux travaux qui portent sur les réseaux neuronaux.

## **RESEAUX DE CONNAISSANCES**

### **RESEAUX D'ÉCHANGES DE SAVOIRS**

Claire Héber-Suffrin<sup>350</sup>, cette institutrice issue du mouvement Freinet, avait créé il y a vingt-cinq ans un réseau d'échange de savoirs, sans ordinateur à cette époque. Elle a mis en rapport quelques personnes susceptibles d'échanger leurs connaissances et leurs savoir-faire, en dehors de tout commerce d'argent. C'est devenu un réseau de plus de vingt-cinq mille personnes. Elle a compris ce qu'est le savoir : le partage, la gratuité, l'échange, l'espace.

Ce principe d'échanges des savoirs est devenu une modalité pédagogique, peu connue, bien que relayée par la revue *Le Nouvel Educateur*<sup>351</sup>, pour un possible travail de l'élève en mutualisation : le marché des connaissances, mis en place par le Groupe lyonnais de l'Ecole Moderne<sup>352</sup> (GLEM).

Ce principe d'échange des savoirs met la classe dans une perspective d'organisation du travail qui reconnaît les savoirs de chacun, permet aux élèves de développer leur capacité à construire leur propre savoir en les aidant à acquérir une image positive d'eux-mêmes.

## **RESEAUX NEURONAUX**

(se reporter à Mémoire)

---

<sup>350</sup> HEBER-SUFFRIN Claire : "Les savoirs, la réciprocité et le citoyen", 1998, Paris, Desclée de Brouwer.

<sup>351</sup> In Revue "Le Nouvel Educateur", n°117, mars 2000, "pratiques de classe, les échanges de savoirs, notre marché des connaissances", p.16 à 18 ; revue de l'Institut coopératif de l'Ecole moderne, Pédagogie Freinet

<sup>352</sup> GLEM : " De l'entraide aux arbres de connaissances ", " n° spécial de Freinésies. " (revue du Groupe Lyonnais de l'Ecole moderne)

Du modèle de réseau neuronal artificiel, plus connu sous le nom de « *neurone de Mc Culloch et Pitts* » qui servira aux chercheurs en sciences cognitives et mènera, via les transistors et les puces électroniques, au développement de l'intelligence artificielle et aux travaux sur la mémoire – aux récentes découvertes sur la plasticité du cerveau, les chercheurs ont toujours exploré le rôle des réseaux de neurones et la neurogénèse dans l'apprentissage.

L'apprentissage, au plan neurobiologique, peut être grossièrement défini comme : « *le processus par lequel un être vivant enregistre des éléments de son environnement extérieur, des informations, qui modifieront son comportement ultérieur. La mémoire proprement dite sera alors l'ensemble de ces éléments enregistrés dans le système nerveux.* »<sup>353</sup>

Une stimulation d'un neurone entraîne plus tard l'activation de l'ensemble du réseau et la remémoration de l'évènement associé à ce réseau. Une condition essentielle pour l'apprentissage, puisque, pour améliorer ses performances, il est nécessaire d'avoir le souvenir de l'expérience précédente.

On appelle plasticité synaptique cette capacité de modification des connexions. Elle repose en grande partie sur un mécanisme de potentialisation à long terme. Des expériences de laboratoire ont montré que la stimulation répétée d'une voie nerveuse entraîne une réponse des neurones beaucoup plus forte lors d'une stimulation ultérieure. Cette capacité de plasticité, découverte initialement dans l'hippocampe, région du cerveau impliquée dans la formation des souvenirs, mais qui a depuis été trouvée dans de nombreuses régions cérébrales, permet de modifier les synapses de circuits neuronaux pendant plusieurs semaines et ainsi de conserver la trace d'un chemin spécifique dans le réseau activé.

La formation de nouveaux neurones chez l'adulte, qu'on croyait jusqu'ici impossible, se produit dans certaines régions du cerveau comme l'hippocampe et serait impliquée dans l'apprentissage. Si elle est perturbée, elle bloque le processus. Comment intervient-elle et à quels niveaux pourrait-on la favoriser pour soigner la maladie d'Alzheimer est un des questionnements actuel de la neurobiologie.

## Pédagogie et neurobiologie :

Quels sont les questionnements de la pédagogie à l'aune des travaux de la neurobiologie ?

---

<sup>353</sup> CHAPOUTIER Georges : " Comment apprend-on ? ", 2004, " Journal du CNRS " n° 174,175.



Dans l'organisation et la mise en œuvre du processus d'apprentissage de l'élève, quand nous soucions-nous du moment où l'élève apprend, se souvient. Comment et quand facilite-t-on cet encodage ?

## **RESEAUX SEMANTIQUES**

(se reporter à MEMOIRE)

C'est une représentation de la connaissance sous forme d'un réseau de concepts liés entre eux.

## **ROUTINES**

Les routines servent à la fois de cadre de repérage et de cadre de simplification, voire d'automatisation, pour conduire des activités habituelles. Elles permettent, tant pour l'enseignant que pour l'élève de :

- Clarifier par la redondance,
- Donner du temps par l'économie de temps de compréhension de ce qu'il faut faire,
- Stabiliser par un déroulement rituel,
- Guider l'activité,
- Réduire la part et la peur d'inconnu,
- Installer des automatismes pour pouvoir se consacrer à d'autres tâches en même temps.

L'enseignant agit-il toujours de façon délibérée dans le cours d'action ? Quelle part prennent les routines construites dans l'univers du genre professionnel ?

*« On peut faire l'hypothèse que l'enseignant dispose également d'un certain nombre de conduites plus ou moins automatisées qu'il peut mobiliser par l'intermédiaire des schèmes d'action pour agir dans une situation particulière. Ces enchaînements de conduites (routines) peuvent être sollicités pendant la phase d'action par l'intermédiaire des schèmes d'action. Elles sont autant de réponses possibles à des stimuli perçus par l'environnement et des façons de traduire en actes des décisions prises lors de la phase de planification. »*

*C'est par l'articulation de ces trois registres d'éléments : les savoirs (représentations et théories personnelles), les schèmes d'action et le répertoire des routines que nous définissons les compétences de l'enseignant. »*<sup>354</sup>

## Habitus, routines

*« Considérer l'activité des enseignants comme gouvernée en partie par l'habitus, c'est mesurer le poids de schèmes d'action inconscients dans la façon dont un enseignant conduit sa classe, et donc relativiser le paradigme du praticien réflexif. En effet quand, pour faire face aux situations, l'enseignant fait appel à des schèmes de perception, d'évaluation ou d'action, il ne délibère pas, il mobilise des habitudes ou des routines qui lui permettent de faire l'économie d'une pensée en acte qui se référerait sciemment à des savoirs procéduraux ou issus des sciences humaines.*

*Un enseignant expérimenté possède ainsi des scénarii inconscients pour lancer une activité, pour réagir, ou ignorer des perturbations liées au comportement d'un élève, pour reprendre en main ou donner du mou à un groupe classe qui se disperse...les schèmes organisent de façon invariante la manière de répondre à des situations professionnelles similaires, certes cela n'exclut pas l'exercice de la pensée rationnelle dans la pratique, mais cela permet d'en faire l'économie dans certains cas, ce qui est indispensable pour "tenir le coup" professionnellement dans des situations complexes et changeantes. »*<sup>355</sup>

## Routines et approche ergonomique

*« Compte tenu du fait que les séquences de leçons reviennent à échéances régulières scander le discours de l'intervention pédagogique, ce caractère répétitif conduit vers l'installation de routines dès les premières rencontres avec les élèves (Durand, 1996, p.95). [...]De cette perspective, émerge une base de l'enseignement vue comme des séquences d'actions fortement structurées et automatisées susceptibles de se reproduire avec peu de variation. [...] la classe est un milieu jamais complètement stable et prévisible, ni totalement instable et imprévisible. Néanmoins, ces routines qui se déroulent comme des automatismes font en sorte que les ressources attentionnelles de la personne enseignante sont peu sollicitées et son système de*

---

<sup>354</sup> CHARLIER E. en collaboration PAQUEY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD Ph. : " Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? ", 1998, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, p. 105

<sup>355</sup> BAIETTO M.-Cl., BARTHELEMY A., GADEAU L. : " Pour une clinique de la relation éducative ". Recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles, 2003, paris, L'Harmattan, p.92.

*traitement de l'information est disponible pour d'autres tâches comme le diagnostic des difficultés d'apprentissage des élèves ou l'élaboration de solutions à un problème.*

*[...] toutefois, toujours selon l'approche ergonomique, il existe à nos yeux une contrepartie plus négative aux routines installées comme des automatismes [...] c'est celle de la sclérose. [...] comme d'un fonctionnement routinier qui peut conduire l'acteur à faire toujours la même chose sans tenir compte du contexte pour des questions d'économie d'énergie... »<sup>356</sup>*

---

<sup>356</sup> FIJALKOW J., NAULT Th. : "La gestion de classe.", 2002, Bruxelles, De Boeck Université, p.136, 137.

# S

## SAVOIRS

Savoirs<sup>357</sup>, connaissances, connaissances déclaratives, connaissances procédurales, schèmes, capacités, compétences, représentations, conceptions, aptitudes, attitudes, croyances, informations, savoirs implicites, savoirs explicites, savoirs formalisés...savoirs formels, savoirs disciplinaires, savoirs scolaires, savoirs encyclopédiques...savoirs minimums, savoirs communs, savoir quoi ?...Savoir que..., savoir pourquoi..., savoir comment...savoir penser, savoir construit, savoir transmis, savoir appris, savoirs oubliés, savoir-être, savoir-faire, savoir-dire, ..., savoirs enseignants, savoirs pour l'enseignant, savoirs théoriques, savoirs d'action, savoirs pratiques...savoirs d'expérience, savoirs d'expert, savoirs objectifs, savoirs subjectifs ... savoir-apprendre, ... la liste n'est pas exhaustive, les qualificatifs et les occurrences ne manquent pas !

### Qu'est-ce que le savoir ?

Il n'y a donc pas de réponse unique, des philosophes aux pédagogues, en passant par ceux qui apprennent ...tous se sont essayés à formuler des réponses. Britt-Mari Barth propose une synthèse de son enquête<sup>358</sup> en réponse à la question : « Qu'est-ce que le savoir ? » dans son chapitre qui se décline dans les paragraphes successifs suivants :

- le savoir est structuré
- le savoir est évolutif
- le savoir est culturel
- le savoir est contextualisé (associé, confondu, noyé, induit par son contexte)

---

<sup>357</sup> on relira utilement GIORDAN A. et DE VECCHI G. : "Les origines du savoir.", 1990, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

<sup>358</sup> BARTH Britt-Mari, "Le savoir en construction" 1993, Paris, RETZ, 208p. On trouve un chapitre consacré à l'approche de la définition du savoir, ainsi que le compte-rendu détaillé de son enquête menée auprès d'élèves et de praticiens.

- le savoir est affectif
- le savoir *est* construit et le savoir *est* en construction
- le savoir implique un méta-savoir

On pourrait rajouter à cela que :

- le savoir, non seulement culturel, affectif, est aussi cognitif, à la fois processus et produit des activités cognitives et langagières, mettant en jeu des opérations mentales,
- le savoir peut être collectif et social comme il est aussi individuel, indissociable de l'histoire du sujet,
- le savoir peut être structuré comme il peut également être heuristique, intuitif et fragmenté, c'est la complétude des deux points de vue de la connaissance : descendant-déductif (top-down) et ascendant-inductif (bottom-up),
- le savoir peut porter :
  - sur les objets : savoir sensible ou /et concepts,
  - sur les situations et les événements : les schémas de connaissance,
  - sur les actions : les procédures
- le savoir est aussi transférable

Elle nous rappelle que bien que l'ensemble des réponses privilégie le savoir construit, il ne faut pas en oublier « *l'autre face du savoir, la face cachée : celle qui est en train de se structurer dans le cerveau de nos élèves, celle qui évolue, celle qui est relative au temps, au contexte et à l'affectivité, celle qui est provisoire et qui a besoin de la médiation d'autrui pour devenir un savoir validé : le savoir en construction.* »<sup>359</sup>

Britt-Mari Barth, dans son ouvrage « Le savoir en construction » nous explique qu'elle « *voit l'apprentissage comme une transaction, un échange entre l'apprenant et un membre de sa culture (= médiateur) plus expérimenté que lui.* »<sup>360</sup>

Les savoirs scolaires, qui apparaissent dans les manuels, ne sont pas directement déductibles du savoir universitaire selon des procédures de vulgarisation. Le savoir scolaire est un savoir

---

<sup>359</sup> BARTH Britt-Mari, " Le savoir en construction " .

<sup>360</sup> BARTH Britt-Mari, " Le savoir en construction " , p.37.

entièrement reconstruit par un processus de « *transposition didactique* » (terme emprunté à Y. Chevallard).

Mais cette transposition didactique, que l'on peut définir comme l'activité qui consiste à transformer le « savoir savant » en « savoir à enseigner » n'est pas la seule explication, car il y a encore une différence avec le « savoir enseigné » qui lui-même est encore à distance du « savoir appris ».

Il ne faut pas oublier non plus, que tout savoir traduit un rapport à une culture, ce qui pose le problème de la représentation que l'on a du savoir scolaire et du rapport au savoir.

On peut se poser la question :

**Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné, qu'est-ce qui doit l'être ?**

Olivier Rebol <sup>361</sup> répond : « *ce qui unit et ce qui libère.* »

Ce qui *unit* vise à intégrer chaque individu d'une façon durable à une communauté aussi large que possible.

Ce qui *libère* renvoie à ce qui est transférable et ce qui fait agir.

Et Jules Ferry disait : « ne pas embrasser tout ce qu'il est possible de savoir, mais bien apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ».

Ces valeurs impliquent des processus pris en compte par les dernières I.O. (depuis la loi de programmation de 89 jusqu'au nouveaux programmes de 2002) :

- l'autonomie dans la socialisation
- l'entraînement à l'adaptabilité
- l'individualisation, la différenciation.
- des savoirs mais aussi des compétences

Le travail de construction du savoir :

---

<sup>361</sup> REBOUL Olivier, " Qu'est-ce qu'apprendre ? ", PUF, 1980

## Comment le savoir se forme-t-il ?

Au départ, il y a l'envie, la motivation, la nécessité, le temps, conditions sine qua non de tout apprentissage. « *Le savoir est un processus et non pas seulement un produit* »<sup>362</sup>. Quant à la formation du savoir, elle dépasse le processus de transformation et d'intégration qui équivalent à de petits cataclysmes au niveau de la personne. Accéder au savoir suppose l'acceptation de « révolutions coperniciennes ».

Dans cette optique, on peut se demander quel doit être le rôle d'un enseignement à l'école ?

La réalité étant en général plus complexe que l'idée qu'on en a (conception), il reste à l'enseignant tout le travail de transposition, de facilitation et de catalyseur de la construction du savoir.

L'important n'est pas de décrire, mais de problématiser, parce que le simple est illusoire, parce que le réel est forcément complexe pour le sujet.

L'important sur le plan pédagogique est de proposer des situations qui provoquent l'étonnement, qui établissent un lien avec un questionnement à élucider. La notion de problème, d'obstacle est donc central pour l'accès au savoir.

Ce travail de construction doit permettre :

- de mettre en place des concepts fondamentaux
- de développer des démarches de pensée et des opérations mentales qui permettent :
- de gérer des connaissances (trier, classer, structurer, se situer par rapport à ces connaissances)
- à ces connaissances d'être opératoires (savoir les transposer, les réutiliser)
- de développer un esprit curieux et critique, ouvert au questionnement

D'où quatre interrogations majeures pour moi en tant qu'enseignant, pour tenter de rendre un enseignement efficace :

- quels sont les obstacles à l'appropriation du savoir et du savoir apprendre ?

---

<sup>362</sup> BARTH Britt-Mari, " Le savoir en construction " 1993, Paris, RETZ, 208p – reprise modifiée d'une citation de BRUNER J. S. « *connaître est un processus et non pas un produit.* »

- comment le savoir se forme-t-il ?
- comment conduire son travail en classe en faisant de « *l'erreur un outil pour enseigner* »<sup>363</sup> ?
- qu'est-ce qu'apprendre ?

## Des obstacles et des erreurs :

Les obstacles se révèlent à travers l'expression des conceptions et à travers les comportements des apprenants. Quelles sont les catégories d'obstacles, de difficultés qui empêchent l'apprenant de s'approprier un savoir et les obstacles qui sont susceptibles de le stimuler ?

L'obstacle à franchir au sens épistémologique :

Je ne me place pas seulement dans une acception du terme telle qu'elle peut être définie par G. Bachelard en tant qu'obstacle épistémologique, élément clé d'une démarche de situation problème, qui conduit les élèves à se questionner pour comprendre et construire un savoir dans la recherche de stratégies pour le franchissement de cet obstacle.

L'obstacle<sup>364</sup> est dans ce cas polymorphe et récursif. Il est caractérisé par une intériorité (à contrario de son étymologie « ce qui se tient devant », l'obstacle réside dans la pensée elle-même constitutive de l'acte de connaître), une apparente facilité (que l'esprit s'octroie), une positivité (ce n'est pas le vide de l'ignorance), une ambiguïté (double dimension de l'outil nécessaire et de la source potentielle d'erreurs).

Cet ensemble de caractéristiques permet de mieux comprendre le pourquoi de la résistance des obstacles et le caractère récurrent des représentations des élèves.

---

<sup>363</sup> Titre de l'ouvrage de Jean-Pierre ASTOLFI : "L'erreur, un outil pour enseigner ", 1997, paris, éd. ESF, 3<sup>ème</sup> édition 1999, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 117 p.

<sup>364</sup> terme emprunté à BACHELARD Gaston, "La formation de l'esprit scientifique ", 1938, libr. Philo. J. Vrin.



« L'erreur apparaît comme une activité intellectuelle, preuve que se joue chez l'élève un apprentissage qui met en jeu ses représentations préalables et ses compétences actuelles pour s'efforcer de construire du neuf »<sup>365</sup>

Des obstacles qui gênent :

De multiples facteurs peuvent gêner les apprentissages. Pour faire court, et sans avoir la prétention de dresser une typologie des obstacles prévisibles, ce qui nous ferait glisser sur le versant dangereux d'une analyse à priori décontextualisée, on pourrait distinguer les obstacles internes, des obstacles externes.

Les obstacles externes :

Ce sont les éléments perturbateurs externes au milieu scolaire, sur lesquels l'enseignant peut agir, difficilement, pas toujours, mais dont il doit cependant tenir compte, en tentant « ...d'employer une stratégie de construction de convergences entre l'école et la famille centrée sur l'explication. »<sup>366</sup>

Tous ces obstacles, tel celui du poids du milieu familial et du milieu socio-culturel que je viens d'évoquer, mais aussi comme le manque de maturation, un handicap ou un trouble particulier, des problèmes psychologiques, peuvent entraver le bon déroulement des apprentissages.

D'autres obstacles internes :

Je les qualifie d'internes car ils sont étroitement liés à la vie scolaire, à la mise en œuvre pédagogique ou aux choix didactiques.

Ces obstacles sont moins des difficultés de l'enfant face à l'école, que des difficultés de l'école face à l'enfant.

Ces obstacles internes peuvent se traduire de diverses façons :

---

<sup>365</sup> ASTOLFI Jean Pierre : " L'erreur, un outil pour enseigner " éd. ESF, 1997, 3<sup>ème</sup> édition 1999, 117 p., coll. Pratiques et enjeux pédagogiques., p.45

<sup>366</sup> ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane et Gérard, article : " La construction sociale de l'échec scolaire " in " Revue Française de Pédagogie ", n° 100, juillet 1992.

- Le problème posé ne le motive pas, ne le concerne pas.
- Les questions qu'il se pose ne sont pas celles posées par l'enseignant.
- L'élève ne pose pas de questions car il croit savoir, il possède des « mots » qui lui donnent l'impression de savoir.
- Il est porteur d'un savoir dont il a pu mesurer l'efficacité dans quelques situations, il s'en contente : ce qui ne lui permet pas de se dépasser et d'aboutir à un niveau de maîtrise.
- Ses idées initiales l'empêchent de percevoir la réalité du phénomène, ou d'intégrer un nouveau savoir qui vient en contradiction avec ses conceptions initiales.
- L'apprenant est incapable de construire un savoir car il ne possède pas les outils nécessaires à cette intégration ; ces outils sont du domaine :
  - o Des opérations mentales
  - o Des méthodologies à utiliser
  - o Des connaissances préalables (prérequis) nécessaires
  - o De l'organisation du travail

Plusieurs de ces obstacles nous renvoient au domaine de la métacognition et de la prise en compte des erreurs, « *les erreurs susceptibles de faire l'objet d'un traitement didactique, parce qu'elles jouent sur des variables à partir desquelles les enseignants peuvent faire levier dans leur classe* »<sup>367</sup>.

Egalement, mon attention se porte sur le fait que la réalité est bien plus complexe, et que rechercher une cause unique à l'erreur n'est peut-être pas la meilleure investigation. Un obstacle ou une erreur peuvent être la conséquence d'un réseau de causes ou de circonstances dont beaucoup sont antérieures et non perceptibles. Ce qui renforce mon intérêt pour les pauses métacognitives.

Des objectifs-obstacles pour avancer...

(se reporter à Objectifs obstacles)

---

<sup>367</sup> ASTOLFI Jean Pierre : " L'erreur, un outil pour enseigner " , 1997, Paris, éd. ESF, 3<sup>ème</sup> édition 1999, 117 p., coll. Pratiques et enjeux pédagogiques., p.100

## **SAVOIRS PRATIQUES / S. d'EXPERIENCE / S. d'ACTION / S. THEORIQUES**

(voir aussi à THEORIE, PRATIQUE)

Les compétences développées par les acteurs sont souvent moins reliées à des bases de connaissances théoriques, didactiques qu'à des expériences construites sur le terrain.

A l'occasion de ces expériences pratiques se réalisent, ou pas, des apprentissages informels, définis comme n'obéissant pas à « une logique de structuration explicitée » et ne faisant pas l'objet d'enseignement.

Le dispositif de formation, à la fois probablement pour des raisons de culture et de moyens, reste structuré à partir d'apprentissages formels - constitués d'apports de connaissances théoriques en termes de didactique, de psychologie, de pédagogie, de connaissance du système éducatif – dans le but de transmettre des principes généraux qui devront être "appliqués" par la suite en fonction des contextes spécifiques.

La réalité de l'activité enseignante montre que les situations sont toujours plus incertaines et plus complexes que ne peuvent l'expliquer les théories. D'autre part, les acteurs ne font pas des choix en situation naturelle par rapport à des principes généraux mais par rapport à des connaissances locales construites dans des contextes spécifiques en s'appuyant fortement sur les ressources présentes dans l'action et sur les expériences antérieures.

Souvent, les enseignants débutants éprouvent des difficultés à faire seul ce travail d'articulation entre les apprentissages formels génériques et abstraits et les apprentissages informels singuliers et contextualisés.

C'est pourquoi, les dispositifs de formation alternent des phases de mise en situation professionnelle (stage, pratique accompagnée, mémoire professionnel) avec des phases de réflexion et d'apports en retour au centre de formation qui se concrétisent notamment dans des ateliers d'analyse de pratiques et des entretiens de conseils avec un groupe de tutorat.

Mais là encore, la plupart de ces ateliers ou tutorats, en adoptant un point de vue extérieur qui se veut objectif et idéalisant ne se focalisent pas nécessairement sur une véritable mise au jour des

apprentissages informels susceptibles d'être mis en œuvre en situation professionnelle, mais tente plutôt d'expliquer des événements survenus dans le vécu rapporté ou observé, à partir de théories explicatives (didactiques ou pédagogiques) et / ou préconise des recommandations peu ou prou articulées avec les préoccupations des personnes formées.

Une alternance véritablement articulée devrait pouvoir privilégier un travail d'analyse sur sa propre pratique professionnelle, mais aussi sur celles de ses pairs, qui porte sur l'activité réalisée comme un moyen de transformer progressivement sa façon d'appréhender, de voir et de comprendre la complexité des situations de pratiques éducatives.

Cette conception de l'analyse des pratiques orientée sur l'analyse de l'activité en situation professionnelle des personnes s'appuie sur les théories de l'activité et de l'action. Celles-ci montrent que les personnes sont impliquées totalement dans l'action et mobilisent et constituent des savoirs contextualisés, identifiables uniquement dans les pratiques. Ces savoirs issus d'apprentissages informels se distinguent fortement des « savoirs théoriques » et sont appelés « *savoirs pratiques* », « *savoirs d'actions* », « *savoirs d'expérience* »<sup>368</sup>.

Selon J. M. Barbier la notion de savoir renvoie à deux composantes :

- des connaissances objectivées, détachées de subjectivité et communicables
- des connaissances individuelles, indissociables du sujet, qui font partie des composantes identitaires de l'individu.

Les savoirs pratiques et savoirs d'action font référence aux pratiques ordinaires. Ce sont ceux qui permettent de repérer et de décrire la pratique en actes, dans le feu de l'action. On a souvent tendance à les opposer aux savoirs théoriques, dits savoirs de référence qui orientent les choix didactiques et pédagogiques. Il est parfois nécessaire de les séparer comme le propose J. M. Barbier<sup>369</sup> parce que les pratiques ne savent pas utiliser les théories forgées en dehors d'elles, mais il est aussi utile d'essayer d'atteindre ce que D.A. Schön appelle "les savoirs en action" qui peuvent produire leur propre théorisation, dans la position du praticien-réfléchi.

---

<sup>368</sup> BARBIER J.-M. : sous la dir. de : " Savoirs théoriques et savoirs d'action ", 1995, Paris, PUF.

<sup>369</sup> BARBIER J.-M. sous la dir. de : " Savoirs théoriques et savoirs d'action ", 1995, Paris, PUF.

Il existe une possibilité de construire un discours savant, à la construction duquel les praticiens peuvent contribuer.

On peut regarder la pratique en surplomb, mais c'est une autre posture de dire qu'on peut enclencher une co-construction de ce discours, ce qui permet de faire apparaître les logiques cachées.

Je reprendrai une hypothèse forte du travail mené par Françoise Clerc :

A côté de ces pratiques, dont on ne conteste absolument pas la légitimité, il peut exister une pratique d'analyse de l'action pédagogique qui associe le praticien à la construction du savoir sur sa pratique pédagogique.

Cela pose la question de la formation. Toutes les formations font référence à plusieurs modèles d'enseignant à former :

- celui du décideur qui résout les problèmes (emprunté à Schavelson)
- celui du praticien qui active des routines
- celui du praticien réfléchi qui combine routines et décisions originales (emprunté à D.A. Schön), qui mobilise une réflexion dans et sur l'action

Trois processus d'apprentissage sont alors possibles et compatibles :

- par la réflexion et l'analyse (dans et sur l'action)
- par l'action
- par l'interaction avec les apprenants et avec d'autres enseignants (accompagnement par des experts)

*« On peut faire l'hypothèse que l'enseignant dispose également d'un certain nombre de conduites plus ou moins automatisées qu'il peut mobiliser par l'intermédiaire des schèmes d'action pour agir dans une situation particulière. Ces enchaînements de conduites (routines) peuvent être sollicités pendant la phase d'action par l'intermédiaire des schèmes d'action. Elles sont autant de réponses possibles à des stimuli perçus par l'environnement et des façons de traduire en actes des décisions prises lors de la phase de planification.*

*C'est par l'articulation de ces trois registres d'éléments : les savoirs (représentations et théories personnelles), les schèmes d'action et le répertoire des routines que nous définissons les compétences de l'enseignant. »*<sup>370</sup>

## SCENARIO pédagogique

( se reporter à Préparer)

Est-ce qu'on prépare toutes nos séances en détail, comme des programmes préétablis avec un déroulement complètement visualisé comme un scénario écrit d'avance qu'on joue ?

Ou au contraire prépare-t-on une stratégie pour la mise en œuvre de l'apprentissage d'une compétence en restant disponibles et capable de modifier, de réguler un scénario provisoire en interne, pour nous adapter au mieux aux situations qui se présentent ?

E. Morin nous rappelle que la stratégie doit prévaloir sur le programme. « *Le programme établit une séquence d'actions qui doivent être exécutées sans variation dans un environnement stable, mais, dès qu'il y a modification des conditions extérieures, le programme est bloqué.*

*La stratégie, par contre, élabore un scénario d'actions en examinant les certitudes et les incertitudes de la situation, les probabilités et les improbabilités. Le scénario peut et doit être modifié selon les informations recueillies, les hasards, contretemps ou bonnes fortunes rencontrées en cours de route. »*<sup>371</sup>

Un scénario pédagogique est comme une sorte de creuset qui reste ouvert à l'Autre, cet apprenant, qui doit permettre le doute et l'incertitude et doit laisser place à l'élaboration d'une parole éducative qui ne peut être pré-contrainte.

## SCHEMES

En psychologie, ce vocable est associé à la théorie opératoire de Piaget, mettant en œuvre des schémas d'action au travers de schèmes :

---

<sup>370</sup> CHARLIER E. en collaboration PAQUEY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD Ph. : " Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? ", 1998, Paris, Bruxelles De Boeck Université, p. 105

<sup>371</sup> MORIN E. : " Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur ", 2000, Paris, éd. Du Seuil, p.100

*« instrument de généralisation qui permet de dégager et d'utiliser des éléments communs à des conduites analogues successives »<sup>372</sup> c'est l'instrument de l'assimilation qui est « l'intégration à des structures préalables, qui peuvent demeurer inchangées ou sont plus ou moins modifiées par cette intégration même, mais sans discontinuité avec l'état précédent, c'est-à-dire sans être détruites et en s'accommodant simplement à la nouvelle situation »<sup>373</sup>.*

L'accommodation désigne *« toute modification des schèmes d'assimilation sous l'influence des situations extérieures auxquelles ils s'appliquent. »<sup>374</sup>.*

L'ensemble de ces schémas permet à l'apprenant de s'adapter au milieu et, dans le même temps, en se complexifiant, il donne au sujet les structures d'organisation nécessaires pour que son adaptation, recherche d'un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, soit de plus en plus performante.

Cette mise en œuvre de la psychologie génétique de Piaget a eu des implications éducatives :

- liaisons entre développement et contenu d'enseignement,
- primauté à l'éducation active,
- naissance d'un art pédagogique qui prend en compte l'aspect affectivo-relationnel,
- conception d'une pédagogie qui prend en compte un sujet épistémique avec un accent mis sur la scientification nécessaire d'une didactique qui s'appuie sur le fonctionnement des mécanismes cognitifs,

et on ne cesse de se référer à ses travaux, même s'il y a eu des évolutions depuis, dans l'apprentissage et dans la formation des maîtres.

## **SCHEMES ET HABITUS PROFESSIONNEL**

(voir aussi Routines et Habitus)

Si on considère l'activité des enseignants comme étant en partie dirigée par l'habitus, on mesure le poids des schèmes d'action inconscients dans la façon dont un enseignant conduit la classe et on est dans l'obligation de relativiser le principe du praticien réflexif.

---

<sup>372</sup> PIAGET J. et INHELDER B. : " L'image mentale chez l'enfant. ", 1996, Paris, PUF, p.431.

<sup>373</sup> PIAGET J. : " Biologie et connaissance. ", 1967, Paris, Gallimard, p.13.

<sup>374</sup> PIAGET J. : " Biologie et connaissance. ", 1967, Paris, Gallimard, p.18.

En effet, quand, pour faire face aux situations, le maître mobilise des schèmes de perception, d'évaluation ou d'action, il ne délibère pas forcément, il mobilise des habitudes et des routines qui lui permettent de faire l'économie d'une pensée en acte qui se référerait à des savoirs procéduraux ou issus des sciences humaines.

## **SEANCE / SEQUENCE**

(voir aussi à Préparer)

Une séquence d'apprentissage s'articule en plusieurs séances.

## **SENS**

(voir aussi à Accompagner et Je)

### **Au-delà de buts conscientisés...**

Le travail du sens n'est pas seulement savoir pourquoi ou savoir comment on apprend mais c'est surtout tenir compte de l'expérience d'apprendre, c'est y faire référence dans sa relation à l'élève et permettre à ce dernier d'en parler pour, au final, mieux la porter, car véritablement apprendre, c'est toujours difficile.

Le sens s'élabore dans la présence à soi et aux autres, médiatisée par l'Autre. Aucune méthode d'apprentissage, aucun paradigme, fut-il socio-constructiviste, ne peut garantir cette quête du sens, encore moins son accès, en dehors du rapport à soi et à autrui, dans des pauses métacognitives<sup>375</sup>.

### **...Créer un temps et un espace au " Je "**

Le travail du sens nécessite d'inclure dans l'acte d'enseigner la prise en compte de l'expérience subjective d'apprendre dont on ne peut faire l'économie, voire même faire l'expérience d'avoir des difficultés pour apprendre.

---

<sup>375</sup> on pourra se reporter aux interviews menés dans le cadre de la recherche à laquelle j'ai participé "Donner du sens au travail personnel de l'élève au cycle 3" BARTHELEMY A., 1995, 1996.



A ce sujet, rien de tel, en formation d'enseignants, que de proposer, pour aborder ces notions de construction du sens, d'apprentissage et de pédagogie différenciée, une situation qui soit susceptible de mettre les enseignants en difficultés, afin qu'ils connaissent et se reconnaissent sur ce terrain du décrochage et de la mise en visibilité de l'échec.

C'est ainsi que l'attitude de l'enseignant qui s'intéresse à l'expérience subjective de l'élève devient une attitude d'accompagnement, de soutien. Il y a là l'idée de devenir un « *tuteur de développement* »<sup>376</sup>, selon l'expression de Boris Cyrulnik.

Cette présence de l'enseignant peut aider l'élève à tenir le coup, à affronter les difficultés et également à mieux construire et soutenir sa propre identité d'enseignant. Car être présent à l'Autre a une résonance en soi et aide à construire du sens.

## SINGULARITE

(voir aussi à Action et Intelligibilité)

Les courants de l'ergonomie propose des cadres pour se centrer sur l'analyse du travail enseignant faisant référence à la singularité des situations de travail, aux dimensions subjectives, aux rapports entre les représentations individuelles et les significations collectives et aux gestes du métier.

*« Tout d'abord, l'action est une organisation d'activités singulières pour l'acteur concerné.*

*Une action est une mobilisation d'une combinaison inédite de routines, les notions de routine (intérieurisation d'une séquence d'activité) et d'inédit (combinaison non expérimentée) n'ayant de sens que par rapport à l'acteur concerné, et plus particulièrement à ses expériences antérieures, et par rapport aux traces supposées (structures opératives) qu'elles ont laissées dans sa personnalité. [...]*

*L'action constitue une intervention sur des processus déjà en cours. Ainsi dans le domaine de l'enseignement ou de la formation, une action pédagogique intervient-elle explicitement sur un fonctionnement déjà en cours : le fonctionnement cognitif, affectif et expérientiel de l'apprenant, et sa dynamique de transformation identitaire. [...]*<sup>377</sup>

---

<sup>376</sup> CYRULNIK Boris : "Les nourritures affectives.", Paris, Odile Jacob, 1993.

<sup>377</sup> Barbier Jean-Marie : " La singularité des actions : quelques outils d'analyse ", dans BARBIER J. M., CLOT Y., and all : "L'analyse de la singularité de l'action", séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, 2000, Paris, PUF, coll. Education et Formation, p.18 à 20.

« Elle (l'action) n'est intelligible que pour autant qu'un ordre de sens peut être reconnu dans un enchaînement de gestes singuliers, et la reconnaissance d'un tel ordre passe, entre autres, par la subsomption implicite de ces gestes sous une règle, une structure ou une manière instituée de faire, dont l'action considérée apparaît comme une application ou une actualisation. Une action radicalement singulière ne serait sans doute pas intelligible : ne manifestant ni identité ni régularité (absence d'un même normatif), elle ne représenterait qu'une succession contingente de gestes ou de mouvements corporels dont aucune configuration significative ne pourrait être tirée. C'est dire aussi que la singularité de l'action accomplie n'émerge que sur un tel fond d'identité c'est en tant qu'action de telle ou telle sorte qu'elle pourra paraître singulière. Sa singularisation se fait en tant que membre d'une catégorie, exemplaire d'une classe ou instanciation d'un type. [...]»<sup>378</sup>

## **SITUATION PEDAGOGIQUE**

Tout ce qui fait la situation : le sujet, la tâche, l'environnement, l'avant, le pendant, l'après.

« Une situation peut être considérée comme un système tâche-sujet. Analyser une situation ce sera analyser ce système, son fonctionnement et par-là l'interaction entre les deux termes. L'activité est l'expression de cette interaction.

Dans cette perspective, on est amené à concevoir que d'une part l'activité n'est jamais spontanée mais toujours déclenchée et guidée par la tâche, d'autre part que la tâche est susceptible d'être modifiée par le sujet au cours de son activité. »<sup>379</sup>

## **SITUATION PROBLEME / RESOLUTION**

(Voir aussi à Problématiser)

---

<sup>378</sup> Quere L. : " Singularité et intelligibilité de l'action ", dans BARBIER J.-M., CLOT Y., and all : "L'analyse de la singularité de l'action", séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, 2000, Paris, PUF, coll. Education et Formation, p.148 et 169.

<sup>379</sup> LEPLAT J. : " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p.55

A la fois stratégies d'enseignement et d'apprentissage (utilisée pour mobiliser l'apprentissage), aussi démarches intellectuelles complexes (de l'ordre des heuristiques), également caractéristiques d'une situation (situation –problème, situation de travail), les problèmes peuvent être envisagés sous tous les angles à la fois, y compris dans la formation où ils peuvent constituer un cadre référentiel pour reprendre le titre de l'ouvrage<sup>380</sup> de Lise Poirier Proulx.

Roland Charnay nous rappelle la difficulté du choix des obstacles qui doit se faire en correspondance avec des objectifs clairement identifiés, repérables et explicites. Cela doit d'ailleurs dans un même temps faciliter l'évaluation de leur degré d'acquisition.

Il nous rappelle également que apprendre (par) la résolution de problèmes (il fait lui-même le distinguo) n'est pas une finalité en soi, « *l'objectif privilégié et plus lointain est l'apprentissage au raisonnement* ».

Cette perspective de l'apprentissage au raisonnement nous met en perspective du transfert des connaissances.

Pour traiter un problème, il faut transformer une procédure inconnue et aléatoire en une procédure connue et certaine. C'est faire l'expérience répétée d'un raisonnement contextualisé jusqu'à ce que celui-ci devienne un automatisme abstrait, applicable dans d'autres contextes.

Roland Charnay a raison de nous rappeler également que la résolution de problème, ce n'est pas une tâche d'application, mais c'est surtout une situation, ou plus exactement une représentation construite cognitivement à partir d'une tâche sans disposer d'une procédure immédiate pour atteindre la solution.

La construction de la représentation de la tâche, c'est ce qu'on peut appeler la compréhension ; l'élaboration de la procédure de solution pour atteindre le but, c'est ce qu'on peut appeler la stratégie de résolution.

La psychologie cognitive distingue les situations d'exécution et les situations d'application des situations-problèmes.

---

<sup>380</sup> POIRIER PROULX L. : " la résolution de problème en enseignement, cadre référentiel et outils de formation. ", 1999, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. Perspectives en éducation.

Ce qui caractérise la situation d'exécution c'est le fait que la procédure de résolution est connue et applicable directement par l'apprenant, alors que dans la situation-problème, on ne dispose pas de procédure immédiate de résolution.

Mais que veut dire chercher un problème ?

« Chercher » a lui-même plusieurs sens, cela peut être « retrouver » ou « fabriquer, inventer ». « *Qu'est-ce que faire des mathématiques ? Ma réponse globale sera que faire des maths, c'est les FAIRE, au sens propre du terme, les construire, les fabriquer, les produire, que ce soit dans l'histoire de la pensée humaine ou dans l'apprentissage individuel. Il ne s'agit pas bien sûr, de faire réinventer, par les élèves, des mathématiques qui existent déjà mais de les engager dans un processus de PRODUCTION mathématique où leur activité ait le même sens que celle des mathématiciens qui ont effectivement forgé des concepts mathématiques nouveaux.* »<sup>381</sup>

## Rappelons les caractéristiques de la situation problème :

Les caractéristiques d'une situation problème<sup>382</sup> :

- Un apprentissage nouveau est visé
- Un même problème peut donc être ou ne pas être une situation problème, tout dépend de l'environnement pédagogique.
- La connaissance que l'on désire voir acquérir par l'élève doit être l'outil le plus adapté, au niveau de l'élève, pour la résolution du problème.
- Cela implique d'accorder beaucoup d'attention au choix des variables de la situation.
- L'apprenant doit pouvoir s'engager dans la résolution du problème.
- Il perçoit ce qui lui est demandé, le but à atteindre et peut engager une procédure de résolution en mobilisant du connu, dans un cadre où le statut de l'erreur est reconnu ...
- mais en principe ses connaissances sont insuffisante pour qu'il puisse le résoudre immédiatement et complètement.

---

<sup>381</sup> BKOUCHE R., CHARLOT B., ROUCHE N., " Faire des mathématiques : le plaisir du sens ", 1991, Paris, Armand Colin.

<sup>382</sup> MEIRIEU Ph. : Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème, dans " Apprendre...oui mais comment ? ", 1987, Paris, ESF, 3<sup>ème</sup> éd. 1988.

- Il rencontre des limites qui conduisent à une recherche en co-élaboration possible.
- La situation doit permettre à l'élève de décider si la solution qui a été élaborée peut convenir ou non.

Je terminerai avec cet extrait de Ph. Perrenoud « *Travailler régulièrement par problèmes* »<sup>383</sup>

« [...] Dans le champ des apprentissages généraux, on ne poussera un étudiant à construire des compétences de haut niveau qu'en le confrontant régulièrement, intensivement, à un problème relativement nombreux, complexes et réalistes, qui mobilisent divers types de ressources cognitives.

*La notion de problème prête à confusion. L'apprentissage par problèmes, développé dans certaines formations professionnelles, dans certaines facultés de médecine notamment, suppose « simplement » que les étudiants soient placés fréquemment en situation d'identification et de résolution de problèmes, ces derniers étant construits par les enseignants de sorte à favoriser une progression dans l'assimilation des connaissances et la construction des compétences [Tardif 1996].*

*Le travail sur les problèmes ouverts, développé en didactique des mathématiques [Arsac, Germain et Mante, 1988], insiste sur des problèmes d'énoncés courts, qui n'induisent ni la méthode, ni la solution. Cette dernière n'est pas obtenue par application immédiate du bon algorithme ou l'usage irréfléchi des derniers procédés enseignés. Les élèves ont à la chercher, à la construire, ce qui suppose évidemment que la tâche proposée soit dans leur zone de proche développement et puisse prendre appui sur une certaine familiarité avec le champ conceptuel concerné.*

*Le travail par situations-problèmes est encore différent. Cette approche, développée notamment par Philippe Meirieu [1989] est maintenant relayée par de nombreux didacticiens [Astolfi, 1996, 1997 ; Develay, 1992, 1995 ; De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996 ; Étienne et Lerouge, 1997], dans les disciplines les plus diverses, des mathématiques à l'éducation physique. Pourquoi ne pas parler tout simplement de problèmes ? Pour insister sur le fait que, pour être « réaliste », un problème doit être en quelque sorte « enkysté » dans une situation qui lui donne son sens.*

*À des générations d'élèves, l'école a proposé des problèmes artificiels et décontextualisés : les fameuses histoires de trains ou de robinets.*

*Le problème scolaire « à résoudre », dans l'exercice traditionnel du métier d'élève [Perrenoud, 1996 a], est une tâche qui tombe du ciel, une forme d'exercice. La notion de situation rappelle, par ailleurs, la « révolution copernicienne » opérée par les pédagogies constructivistes et les didactiques des disciplines : le métier*

---

<sup>383</sup> PERRENOUD Ph. : " Construire des compétences dès l'école ", 1999, Paris, ESF, p.74 à 77

*d'enseignant ne consiste plus aujourd'hui, si l'on suit ces courants de pensée, à enseigner, mais à faire apprendre, donc à créer des situations favorables, qui accroissent la probabilité de l'apprentissage visé.*

*Sans doute est-il raisonnable :*

*- en premier lieu, de faire appel à divers types de situations-problèmes, les unes ayant été construites à des fins bien précises, les autres surgissant de façon moins planifiée, par exemple à la faveur d'une démarche de projet ; dans les deux cas, il importe que l'enseignant sache exactement où il veut en venir, ce qu'il veut travailler, à quels obstacles cognitifs il veut confronter tout ou partie de ses élèves ;*

*- en deuxième lieu de travailler les ressources, pour une part en situation, sur le vif, lorsqu'elles font défaut, pour une autre séparément, à la manière dont un athlète entraîne divers gestes isolés, avant de les intégrer à une conduite globale.*

*Une situation-problème n'est pas une situation didactique quelconque, car elle doit placer l'apprenant devant une série de décisions à prendre pour atteindre un objectif qu'il a lui-même choisi ou qu'on lui a proposé, voire assigné. Pragmatique ne signifie pas utilitariste : on peut se donner comme projet de comprendre l'origine de la vie autant que de lancer une fusée, d'inventer un scénario ou une machine à coudre. Parmi les dix caractéristiques d'une situation-problème [Astolfi, 1993, 1997, pp, 144-145], je retiendrai qu'elle :*

*" est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié" ;*

*" doit offrir une résistance suffisante, amenant l'élève à y investir ses connaissances antérieures disponibles ainsi que ses représentations, de façon à ce qu'elle conduise à leur remise en cause et à l'élaboration de nouvelles idées". »*

## **SOUFFRANCE**

### **Souffrance de l'enseignant.**

Que savent les utilisateurs de la réalité de ce métier ? en dehors de quelques clichés bien sûr.

Que sait-on du quotidien de l'enseignant ?

Que savent les responsables hiérarchiques, les concepteurs ou prescripteurs, a fortiori si ceux-ci n'ont jamais été enseignants. S'ils en ont oublié tellement rapidement les réalités, leur vision

devient brouillée par les différences de point de vue et d'objectifs sans parler des contraintes bureaucratiques : c'est le propre de bien des communautés de travail, dans lesquelles il y a de plus en plus une dépréciation de la valeur du travail dans sa signification humaine et dans ses actes les plus concrets.

Derrière l'ensemble de ces images dépréciatives il y a une très grande méconnaissance du métier enseignant, voire parfois un certain mépris. Dédain relayé et généralisé par une partie des médias qui entretiennent cette suspicion sur cette communauté de nantis (la sécurité de l'emploi) qu'il serait temps de mettre au travail.

Les enseignants en souffrent, et à travers eux tout le système.

Cette tendance s'est traduite par le développement d'une pensée managériale, gestionnaire et techniciste sur le travail, réduit alors à une activité prescrite, mesurable, soumise à une évaluation objective de la performance.

Elle induit une négation du métier particulier tel qu'il s'exerce selon les normes d'un collectif de travailleurs. En un mot, comme le rappelle Yves Clot, nous avons affaire à une entreprise de déni du travail dans sa réalité même.

L'interprétation gestionnaire du travail confisque ou détourne, au nom de la rentabilité, de l'efficacité, la parole légitime portée sur le quoi, le pourquoi et le comment faire.

Elle se traduit alors sur le terrain par une obligation de gestion de tâches périphériques, mais visibles et contrôlables qui vont de la demande papivore de préparation et de comptes-rendus aux journées d'animation thématiques en passant par les idéaux institutionnels de programmes personnalisés ou autres injonctions pédagogiques initiées par l'expertise du sommet.

Il serait réducteur d'appliquer cette remarque aux seuls métiers de l'humain, car même les métiers qui répondent à une logique industrielle passent par un opérateur humain et l'action humaine ne se limite jamais au seul accomplissement d'objectifs prescrits. Elle s'accompagne toujours d'une dimension morale en référence à des normes éthiques, sociales et professionnelles et aussi d'une dimension singulière en fonction de ce qu'on met en jeu de soi dans le métier.

En effet l'enseignant doit mettre en œuvre et développer son "Je" intime et son "je" professionnel en plus des connaissances qu'il doit posséder et réactualiser. C'est pourquoi les techniques pédagogiques comme les apprentissages ne peuvent être ni garantis, ni entièrement planifiés, standardisés et transmis sans être limités dans le réel des élèves tels qu'ils sont. Trop d'attentes

pèsent sur les épaules des enseignants, attentes inconsidérées qui se font de plus en plus menaces : l'école est responsable de tous les maux de la société,

*« Selon nous, la question est de savoir s'il n'est pas de nombreux cas où c'est précisément l'organisation et l'institution qui ne parviennent plus à répondre aux exigences des professionnels qui se mesurent au réel. Les agents du service public ne sont pas seulement débordés par des exigences extérieures. Ils ne sont pas seulement en mal de réponses. Ils attendent aussi que leurs questions et leur contribution soient entendues et retenues. Il ne faut pas écarter trop vite l'hypothèse selon laquelle leur activité se trouve amputée par des organisations débordées qui ne savent plus répondre ni aux questions venues du réel, ni aux exigences sociales du travail des professionnels qu'elles emploient. L'impuissance ressentie, les fatigues chroniques, les décompensations psychiques et le ressentiment suivent alors la perte de toute illusion et le vacillement des idéaux institutionnels à l'œuvre auparavant. Cette approche du problème, qui s'impose dès qu'on centre l'analyse sur des situations qui grossissent le trait, vaut plus largement. L'activité contrariée est au cœur des analyses qui suivent. Comment la comprendre, comment l'approcher et surtout comment expliquer que le travail, dans ces conditions, non seulement conserve sa fonction psychologique dans la vie personnelle et sociale mais encore la développe ? Pour répondre à ces questions, cet ouvrage veut rendre compte des réalisations et des objectifs d'un programme de recherches et d'actions en cours. Il porte sur la fonction de la subjectivité et du travail collectif dans l'activité. »*<sup>384</sup>

Ce sentiment d'impuissance se trouve encore augmenté dans la confrontation résistante aux élèves en difficultés. Ces derniers poussent les maîtres au découragement en provoquant un sentiment de culpabilité qui peut se transformer en haine.

Serge Boimare essaie de définir l'attitude positive de l'enseignant confronté à cette situation :

*« J'ajouterais même qu'ici nous touchons à la qualité essentielle, primordiale du pédagogue qui travaille avec ces enfants. Je la résumerai ainsi : avoir la disponibilité psychique suffisante pour réussir à répondre à toutes ces demandes d'aides perverses par la quête affective et la provocation, sans rompre le dialogue, sans se sentir blessé, sans devenir sadique, sans se laisser manipuler, sans sombrer dans la démagogie ou le laisser-faire. »*<sup>385</sup>

## Elève en souffrance.

La souffrance et la situation d'impuissance des uns sont bien souvent à l'origine de la souffrance induite, voire infligée aux autres.

---

<sup>384</sup> CLOT Yves : " La fonction psychologique du travail ", 1999, Paris, PUF, 3<sup>ème</sup> édition 2002, p.8, 9.

<sup>385</sup> BOIMARE Serge : " L'enfant et la peur d'apprendre ", 1999, Paris, Dunod, p.14.



« Afin de permettre à chacun d'apprendre, la classe est organisée comme un "espace hors menace". [...] il ne faut pas sous-estimer la menace qu'un groupe peut faire peser dans une classe [...]

L'enseignant a à cet égard une responsabilité essentielle : relativiser au moins, accompagner si possible l'effort de chacun pour se dégager du donné, "contenir", surtout, les réactions collectives afin de faire de la classe un espace où chacun peut prendre le risque d'apprendre parce que les menaces d'humiliation sont suspendues. Parce que les tâtonnements ne sont pas stigmatisés, que les erreurs sont positivées et que les échecs sont présentés comme dépassables. [...]

"Contenir", enfin en séparant clairement, les temps d'apprentissage, où la prise de risque est encouragée et contrôlée, des temps d'évaluation qui doivent être clairement présentés comme tels, et, où, si la menace ne doit pas, non plus, avoir cours, la peur, elle, a légitimement droit de cité : non point la peur du regard et du jugement des autres, mais la peur de ne pas être à la hauteur des défis qu'on s'est posés à soi-même... Cette peur-là ne doit pas être épargnée à l'élève car elle le fait grandir, mais elle doit être circonscrite à des temps spécifiés, désignés comme tels et qui pourront ensuite être parlés.»<sup>386</sup>

## **SYSTEMIQUE Approche**

(voir également à Complexe, Complexité)

Souvent on entend parler de l'état et de l'avenir de notre Ecole par morceaux – les enseignants, les élèves, le savoir, le rapport au savoir, les parents, la recherche, les collectivités territoriales, l'administration, la pédagogie, la didactique...- ou bien dans une volonté de synthèse en termes immédiatement régulateurs, normatifs (y'a qu'à, il faut...) ou au contraire dans la dérobade d'un questionnement permanent.

Cela conduit généralement à deux écueils : soit une analyse trop dispersée qui masque les interactions, soit le pointillisme qui fait tendance sur le moment, parce qu'il est porté par un ensemble de personnes bien placées ce qui en élimine toute analyse critique.

Est-ce qu'il ne serait pas utile de porter, aussi, un regard d'ensemble animée par une mise en perspective systémique, dans laquelle pourraient alors se dessiner plusieurs scénarios possibles ?

Nous sommes en effet bien dans un « système » éducatif, qui fonctionne comme un tout, mais qui est composé de parties multiples.

---

<sup>386</sup> MEIRIEU Ph. : " Faire l'Ecole, faire la classe ", 2004, Paris, ESF, p.149.

La réalité du monde qui s'offre à nous et à nos élèves est éminemment systémique et complexe.

L'approche systémique est ce choix méthodologique « *permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action.* »<sup>387</sup>, nous dit J. de Rosnay.

Mais la pensée systémique ne prétend pas dire la vérité, elle doit se fixer comme but de prendre en compte la complexité, d'écouter la diversité des approches, de sélectionner les sources les plus sûres et de tenter d'identifier, en vue de l'éclairer, la question ou plutôt le réseau de questions et de tensions qui l'affecte, avant de l'éclairer.

Quelle approche systémique avons-nous dans la pédagogie ?

Est-ce qu'il arrive que nous confrontions nos élèves à ce mode de pensée ? (voir également à pensée complexe).

## Quelle approche systémique de l'apprentissage est-il possible d'envisager ?

- Le résultat d'un apprentissage est toujours incertain,
  - o ce qui impose de cheminer humblement à travers le doute et la prudence pour tous les dogmatismes,
- Apprendre demande de faire des liens dans les savoirs et savoirs faire,
  - o en privilégiant une approche contextualisée et interdisciplinaire,
- L'Apprendre se construit à travers une systémique englobant le fonctionnement mental, affectif, social, culturel et langagier,
  - o D'où la nécessité de prendre en compte le travail sur les opérations mentales d'inférence, l'estime de soi, le rapport au savoir, les interactions langagières,
- L'apprentissage est le résultat de nombreuses interactions qui ont pu se produire avant, ici ou ailleurs et maintenant,
- Dans les réussites comme dans les blocages d'un apprentissage, les mêmes conséquences peuvent avoir plusieurs causes et les mêmes causes peuvent produire des effets différents,
  - o C'est la singularité de tout apprentissage,

---

<sup>387</sup> DE ROSNAY J. : " Le macroscopie ", Paris, le Seuil, p.84.

- Il y a plusieurs chemins de « l'apprendre » car un sujet est systémique,
  - ce qui impose de diversifier et de différencier les approches pédagogiques - pour tenter de toucher les différents styles d'apprentissage,
  - ce qui implique d'amener les élèves à s'approprier la pensée complexe et à travailler avec les représentations qu'elle requiert : tableaux, organigramme, schémas, mots-clés, modélisations.

# T

## TACHE

(voir aussi à ACTIVITE, TRAVAIL)

Tâche, activité, exercice, situation ...

## TACHE ELEVE

L'enseignant élabore et / ou choisit des tâches qui s'inscrivent dans la situation d'apprentissage et d'évaluation.

La tâche désigne ce que l'élève doit pouvoir réaliser pour développer des compétences ou faire l'apprentissage de contenus disciplinaires et de processus mentaux. La tâche n'est pas choisie par l'enseignant ou / et par l'élève au hasard ou bien de manière arbitraire : c'est l'intention d'apprentissage qui lui donne sa validité.

Le degré de complexité des tâches doit être adapté aux élèves, c'est à dire suffisamment simple pour qu'il puisse partir de ce qu'ils savent déjà et assez difficile et énigmatique pour les amener à apprendre quelque chose de nouveau en les motivant, dans leur zone proximale de développement.

Le niveau de complexité des tâches varie en fonction du nombre de contraintes et du nombre d'opérations mentales à effectuer en liaison avec le degré d'expertise du sujet apprenant pour accéder à des connaissances antérieures et à mobiliser des compétences de base.

Les tâches qui portent sur des éléments spécifiques d'une compétence et celles qui sollicitent les compétences dans leur ensemble ne semblent pas devoir être dissociées. En effet, les activités d'acquisition systématique des savoirs de base, activités plus formelles, ont leur place parmi l'ensemble des situations d'apprentissage.

« [...] Tâches nouvelles.

*En reprenant les dix critères utilisés plus haut pour décrire les tâches scolaires traditionnelles, on peut esquisser le profil d'une didactique nouvelle sous l'angle de ce qu'elle attend des élèves mis au travail.*

*Tous les élèves ne font pas constamment les mêmes choses en même temps. Cette diversité peut aller bien au-delà d'une absence de synchronisation, par exemple lorsque les élèves s'engagent dans des tâches dont le contenu et la difficulté varient en fonction de leurs besoins ou de leurs préférences.*

*Les tâches sont ouvertes, n'appellent pas une solution unique, mais requièrent l'invention d'une démarche partiellement originale, que personne ne connaît d'avance, même pas le maître. Lorsqu'on se lance dans une recherche en mathématiques, une enquête sur un aspect de l'environnement ou la création d'une pièce de théâtre, on ne sait pas exactement à quel résultat on va aboutir, ni combien de temps cela prendra.*

*Les tâches sont plus globales, dans la mesure où elles naissent en principe d'un problème réel, d'une nécessité fonctionnelle, et ne se plient pas, par conséquent, au découpage horaire et notionnel du curriculum.*

*les tâches présentent des formes moins stéréotypées, parce qu'on ne les puise pas dans des répertoires d'exercices, mais qu'on les invente au fur et à mesure en fonction de projets et de propositions du maître ou des élèves, en saisissant certaines occasions qui ne se présenteront pas régulièrement, une campagne électorale à analyser, une action collective dans l'école, une fête, un voyage, un élève qui s'en va, un meuble à construire.*

*Les tâches font fréquemment appel à l'oral. On ne recourt à l'écrit que lorsqu'il est utile, on s'en passe lorsqu'il alourdit ou ralentit inutilement le travail. L'essentiel est d'arriver à une décision, à une solution, à une réalisation sans être obsédé par des traces écrites.*

*les tâches sont souvent assumées collectivement, par plusieurs élèves, qui discutent, se partagent le travail, font des propositions à l'ensemble du groupe-classe.*

*Il est difficile de comparer le rendement des uns et des autres, parce que les tâches sont de natures diverses et ne s'analysent pas facilement. L'appréciation du travail de chacun repose sur une évaluation globale et intuitive plus que sur un décompte de la quantité de phrases et d'opérations.*

*Certains élèves ou le groupe-classe tout entier s'engagent parfois dans des tâches de longue haleine, plusieurs heures, une journée entière, parfois une semaine ou davantage lorsqu'il s'agit de la préparation d'un spectacle, d'une enquête sur le terrain, de l'édition d'un journal par exemple. La journée ne se présente plus comme une alternance rapide de tâches distinctes, mais comme une succession de moments différenciés inscrits dans un même objectif général, dont la réalisation suppose toutes sortes d'opérations et en général une division du travail.*

*Les tâches ne sont pas choisies essentiellement en fonction de leur facilité et des possibilités de correction qu'elles offrent, mais de leur utilité pratique ou de leur intérêt.*

*Il arrive donc que les élèves soient confrontés à des tâches qui les dépassent et fassent l'expérience soit de leur impuissance, soit de leur dépendance par rapport à l'adulte ou à d'autres personnes ressources.*

*Les tâches se définissent progressivement, au gré d'une concertation entre les élèves et le maître. Il n'y a pas à proprement parler de consignes, mais un travail permanent de rappel et d'aménagement des objectifs généraux, d'explicitation des prochaines étapes et des priorités.*

*Il n'existe sans doute aucune classe où toutes ces tâches présenteraient constamment toutes ces caractéristiques, tout simplement parce qu'une telle didactique exigerait une dépense d'énergie considérable, tant du maître que des élèves, et serait très difficile à gérer, même dans une école alternative, sans programme rigide ni évaluation formelle, a fortiori dans une école publique où les contraintes sont légion. Ces caractéristiques indiquent des tendances très diversement réalisées d'une classe à l'autre et d'une tâche à l'autre.*

*Cet inventaire nous permet cependant de décrire ce qui se passe alors du côté des élèves. Dans un tel système didactique, ils sont placés devant des choix beaucoup plus ouverts, mais aussi plus complexes et pour certains angoissants. Une didactique traditionnelle enserme les élèves dans un réseau serré d'obligations et de contrôles. Une didactique nouvelle les emporte dans un tourbillon de projets et de possibilités, sans commune mesure avec l'organisation du travail dans une classe traditionnelle. Leur contrat devient à la fois plus flou et plus exigeant. Ils ne peuvent plus se contenter de faire simplement leur travail. On leur demande d'être actifs, inventifs, d'amener des idées, de prendre des initiatives, d'assumer des responsabilités, d'être à la fois autonomes et capables de travailler en groupe, assez investis dans leur travail pour mener leurs tâches au bout, assez décentrés pour négocier la division du travail et les projets avec les autres... Même si ces exigences ne se cumulent pas constamment, elles définissent un autre métier d'élève [Perrenoud, 1984], appelant d'autres stratégies. »<sup>388</sup>*

## **TACHE ENSEIGNANT**

---

<sup>388</sup> PERRENOUD Ph. : " Métier d'élève et sens du travail scolaire ", Ch. 5 : "Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire - Les tâches nouvelles " (p.109 à 111), 1995, Paris, ESF, 200p.

Les tâches de l'enseignant sont étroitement liées au référentiel de compétences exprimé dans le B.O. qui est censé définir le mandat de l'enseignant, mais entre rationalisme enfermant et utopie déraisonnable, il doit assumer et perfectionner son art ou son bricolage, avec parfois pour tâche première celle de la survie, il lui faut tenir, agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude !

Dans le cadre des activités qui visent le développement des compétences, l'enseignant doit essayer de planifier l'acquisition et l'évaluation des savoirs essentiels exigés par le programme.

Il utilise à cet effet des exercices qui lui semblent pertinents dans la mesure où ils doivent permettre à l'élève de réaliser des tâches plus complexes. L'enseignant doit être capable de décrire chaque tâche, les exigences qu'elle comporte ainsi que les ressources nécessaires pour l'exécuter. Quand la situation le permet il doit pouvoir éviter de trop limiter l'autonomie de l'élève qui doit conserver un certain degré de contrôle sur ses actions : il doit donc laisser la possibilité aux élèves de faire des choix.

Une fois cette part de la tâche définie, l'enseignant doit également opérer des tâches d'évaluation : définir des critères qui ont trait à l'efficacité des démarches ou des processus utilisés ainsi qu'à la qualité de la production. L'élaboration de ces critères, qui doivent être adaptés aux caractéristiques de la situation, au moment de l'année, aux acquis des élèves, aux contenus disciplinaires visés par la tâche, est une opération délicate tant l'interprétation des résultats en dépend. C'est pourquoi cette élaboration des critères doit être partagée au sein de l'équipe éducative et co-construite avec l'apprenant.

Rédiger une préparation de séquence, résoudre des conflits entre élèves, introduire des tâches tenant compte de l'hétérogénéité des enfants, tenir sa classe, planifier, anticiper, définir des objectifs, élaborer des critères d'évaluation, bricoler un exercice, chercher une documentation, organiser et installer du matériel, poser une question aux élèves, organiser des groupes d'apprentissage et de remédiation ...

La liste serait difficilement exhaustive et en tous cas incroyablement longue, c'est pourquoi il me semble préférable d'essayer de donner les orientations principales de ces tâches qui s'effectuent partiellement en présence des élèves mais qui s'étendent également en aval et en amont de la pratique.

Ces trois orientations - acceptation de l'imprévisible - capacité à se décentrer et posture clinique - capacité à se limiter, ont à voir avec le statut même de l'enfant apprenant dans la classe.

Il est impossible de se préparer à tout ce qui peut survenir dans une classe. Ph. Perrenoud<sup>389</sup> qui l'a bien montré, fait référence à la complexité des situations éducatives et de la relation pédagogique. Tout se complique avec la présence d'une dimension affective dans la relation-construction au savoir, associé également à une dimension cognitive dans tout échange (empreint d'affectif ou non) entre le maître et l'apprenant.

« Dans le champ du savoir, l'enseignant peut se trouver aux limites de ce qu'il maîtrise, du moins s'il crée des situations didactiques "à risques". » Ces situations didactiques "à risques" sont les chemins de "l'apprendre" par opposition aux voies de "l'enseigner". C'est un chemin long, celui qui prend le temps de poser des obstacles et de réfléchir aux stratégies de leur dépassement.

P. Perrenoud indique deux axes de stratégies professionnelles éducatives : Une pratique verrouillée et une pratique plus improvisée.

Le premier qui correspond à

### Une pratique "verrouillée" :

*« Une première stratégie consiste à cadrer les contenus et les tâches, les relations et les règles du jeu, de sorte que rien ne puisse arriver - il ne faut pas que la moindre faille ne vienne déstabiliser le système didactique et le rapport pédagogique »*

Le second qui se traduit davantage par

### Une pratique "improvisée", "ouverte" dans une démarche de projet :

*« L'alternative, c'est évidemment de laisser venir les choses et de faire face aux événements du mieux qu'on peut, en sachant dans ce cas qu'on sera régulièrement conduit à être "à côté de la plaque" non par incompetence, mais parce qu'il est difficile de saisir et de décider de façon constamment optimale face à l'imprévu. »*

---

<sup>389</sup> PERRENOUD Ph. : "Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude", 1996, Paris, ESF.



## Qu'exige le métier d'enseignant comme compétences ?

P. Perrenoud apporte un certain nombre de pistes en donnant à voir la pratique pédagogique aux prises avec la complexité.

*« Plus on va vers des didactiques sophistiquées, des pédagogies différenciées et constructivistes, plus on attend de l'enseignant une maîtrise des contenus lui permettant non de planifier et de donner des cours, mais de partir des questions des élèves, de leurs projets et d'intervenir dans la régulation de situations d'enseignement-apprentissage nettement moins planifiables qu'une succession de leçons. »*

Il y a donc, certes des compétences disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Mais le métier d'enseignant, "d'apprenant" est un métier où l'on s'expose davantage *« s'il crée des situations didactiques "à risques" »*, c'est pourquoi il suppose un troisième type de compétences : les compétences d'ordre psychologique, qui se caractérisent par des qualités relationnelles de médiation et une aptitude réflexive à l'analyse des pratiques, de ses pratiques.

Trois concepts, que je prône en formation, qui me semblent être fondateurs du métier d'enseignant, s'imposent alors :

1. S'entraîner à accepter et à gérer l'imprévisible ;
6. S'entraîner à se décentrer et à adopter une posture clinique ;
7. S'entraîner à se limiter.

## TEMPS

J'ai déjà abordé quelque peu cette thématique au mot liberté que je vais reprendre sans la référence aux textes officiels et essayer de compléter.

Le cadre légal des textes officiels définit les grandes masses horaires et laisse la responsabilité à l'équipe pédagogique de faire "rentrer" dans un horaire hebdomadaire équilibré tout ce qui est

demandé, à condition de s'assurer que l'horaire global par champ disciplinaire soit respecté et que les injonctions concernant les priorités institutionnelles (en matière de lecture et d'écriture, de langue vivante, de B2i...) soit concrétisées.

## Quantité de temps et performance d'apprentissage

Même si on ne sait pas clairement la nature des relations de cause à effet entre temps de travail et qualité de l'apprentissage, il est établi que le niveau de performance dépend, en parti du temps alloué à l'apprentissage.

Il a été également observé qu'il y a une grande variabilité<sup>390</sup> des temps d'une classe à l'autre.

## Réel ou virtuel ?

Mais qu'en est-il, sur le terrain, de ce temps journalier réel qui conduit à un temps hebdomadaire non moins réel ?... sachant que :

Le temps de l'organisationnel et le temps prescrit sont bien souvent parfois sans aucune commune mesure avec les temps des apprentissages ;

Le temps est une enveloppe...qu'est-ce qu'on met effectivement dedans ?

## Les fils du temps

Le temps est filé dans la toile éducative avec nombre d'éléments : les éléments humains, le temps des autres, des espaces, du matériel, des nombres d'élèves, des méthodes pédagogiques, des structures ; comment le temps de travail s'organise-t-il sur un temps plus large ?

Le temps a encore à voir avec des demandes institutionnelles en termes de contrôle, de remplissage de divers documents, de communication, de compte rendu...

## Le temps hétérogène

Le temps est divisé ou globalisé : temps de travail de l'enseignant hors élèves et en présence d'élèves ;

---

<sup>390</sup> BRESSOUX Pascal : " L'utilisation du temps scolaire ", p.207 à 213. dans FIJALJOW J. & NAULT Th. : " La gestion de classe ", 2002, Bruxelles, De Boeck Université.

Le temps est individuel, partagé ou démultiplié : temps de travail solitaire, temps de travail réparti ou en commun ;

L'hétérogénéité des élèves entraîne un temps non moins hétérogène pour la durée nécessaire des apprentissages : le temps est unique ou différencié pour les élèves ?

Le temps est débordé : qui ne s'est jamais laissé prendre, dans l'ampleur des programmes, par un débordement de l'activité, sans même tomber dans la défaillance d'un encyclopédisme ; ou encore par l'abandon d'une activité, sans même tomber dans la consécration des domaines dits fondamentaux par rapport à d'autres ?

Le temps est ainsi déséquilibré.

Le temps est-il chronobiologique quand des élèves arrivent à l'école dès 7h30 le matin pour en repartir à 18h ?

Le temps est représenté. Quel liens y a-t-il entre la représentation du temps chez l'enseignant et celle de l'élève ? Comment se représentent-ils le temps pour enseigner et le temps pour apprendre, s'il est différencié ?

Le temps est aussi rituel : c'est une nécessité plus ou moins forte selon l'âge des enfants, mais dans tous les cas il contribue à mieux comprendre les activités qui sont à l'œuvre et qui implique tel type de comportement selon qu'on se trouve dans le temps du "quoi de neuf", dans le temps d'exercice, ou dans le temps de récréation.

## Le temps planifié : une hypothèse irrationnelle...

Progression, programmation, répartition, emploi du temps... annuel, par période, hebdomadaire...

Qu'est-ce qui doit guider cette estimation ?

Qu'est-ce qui est mis en perspective pour déterminer le temps ? Les besoins en temps du maître qui enseigne, le temps moyen nécessaire pour acquérir telle compétence, l'ensemble des compétences des programmes ?

Bien sûr notre travail est l'humain en collectif et donc dépendant de ses caractéristiques : coopérations ou résistances, voire conflits ; marge entre ce qui est prévu et imprévu ; écart entre la tâche et l'activité.

Qui n'a pas dit, enseignant, qu'il n'arrive pas à finir telle activité, ou que ça ne tient pas dans l'emploi du temps, pourtant conforme à la prescription ?

## ...Mais nécessaire

Que serait le temps de l'école sans une matrice temporelle ?

L'encadrement des volumes horaires par les programmes est nécessaire à une certaine équité dans l'école et répond à des finalités politiques par les recommandations en termes de priorités sur tel ou tel enseignement.

Il est nécessaire à l'enseignant qui doit se représenter le temps de son travail, a fortiori quand celui-ci est complexe et multiple.

A moins de naviguer à vue de manière empirique...

Certes on ne peut pas garantir, comme pour la construction d'un édifice, la bonne fin des travaux dans les temps, mais il est possible de faire des hypothèses et de poser des points d'étapes qui permettront de réguler à la hausse ou à la baisse.

## Penser le temps c'est préparer

*« Entre planification nécessaire et décision impromptue, apprendre à exercer son jugement pédagogique et à agir avec discernement » c'est la tension n°9 évoquée par Ph. Meirieu : « Comme tout professionnel, l'enseignant doit disposer de modèle qui lui permettent de penser et d'organiser son action. [...] c'est un ensemble d'hypothèses – qui peuvent s'avérer inexactes au regard de la vérité scientifique stricte – mais qui offrent des prises possibles à l'action. Ce sont des conceptions plus ou moins formalisées, qui permettent d'anticiper les conséquences possibles d'un acte, de les confronter avec les objectifs qu'on cherche à atteindre, d'ajuster sa stratégie, de vérifier ses résultats, de remédier, au fur et à mesure, aux difficultés rencontrées. »<sup>391</sup>*

## TENIR LE COUP

(voir aussi à Souffrance)

Face à l'usure psychologique comme physique du métier, face la solitude dans sa classe, par quelle économie, le maître tient-il le coup ?

---

<sup>391</sup> MEIRIEU Ph. : " Faire l'école, faire la classe ", ibid. p.118.

# THEORIE

( Voir aussi à PRATIQUE )

théorie *nom féminin* (grec *theôria*, action d'observer)

1. Connaissance spéculative, idéale, indépendante des applications. *En théorie* : en spéculant, de manière abstraite.
2. Ensemble de théorèmes et de lois systématiquement organisés, soumis à une vérification expérimentale, et qui vise à établir la vérité d'un système scientifique.
3. Logique : *Théorie déductive* : ensemble de propositions démontrées de façon purement logique à partir d'axiomes, et qui énoncent les propriétés qui conviennent à un domaine d'objets. (Par exemple, la théorie des groupes.)

## Théorie et pratique

Théorie et pratique sont certes à distinguer, mais faut-il les opposer ? N'y a-t-il pas de la théorie dans la pratique comme il y a de la pratique dans la théorie ? « *Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie* » disait Kurt Lewin.

Le problème en pédagogie n'est pas de les opposer mais de savoir les articuler. L'acte pédagogique ne peut s'acquérir et encore moins se construire par le simple enregistrement d'informations théoriques ou la seule imitation de pratiques dites expertes. Apprendre par l'action et par la réflexion sur l'action, à travers le regard des autres, me semble être un principe essentiel de la décentration, point de départ de l'analyse de sa pratique.

Il y a un rapport de régulation entre théorie et pratique :

« *Le rapport que le savoir théorique entretient avec la pratique n'est pas un rapport d'application comme on le dit trop souvent, mais un rapport d'intervention. Une théorie ne s'applique pas dans la pratique : elle s'y*

*investit en devenant l'objet de connaissance qui permet d'agir plus efficacement sur le réel en agissant sur sa représentation pensée. »*<sup>392</sup>

En ce qui concerne toute réflexion sur la nature de l'action éducative, j'adopterai ce principe de la praxéologie qui articule le « logos » et la « praxis ».

## **TOUR DE MAIN pédagogique**

(voir aussi à Activité)

Les tours de main de métier existent et sont transmis dans toutes les professions à l'exception, semble-t-il, de celle des enseignants.

Ils ne sont pas nommés car ils n'ont pas forcément un nom et ne sont pas repérés comme des savoirs identifiés ou car ils font partie de ces « allant de soi » implicites qui finalement ne sont objectivés nulle part, sauf peut-être dans quelques cas auprès des anciens. Ils font partie de ces apprentissages informels qui sont rarement, voire pas du tout abordés en formation initiale.

Même s'ils restent définis par leur singularité ils peuvent cependant être des supports sinon à transmettre, du moins à donner à voir pour alimenter ses propres constructions mentales et concrètes de sa pratique.

Cela plaiderait en faveur de l'utilité, ce qui ne veut pas dire l'exclusivité, d'un temps de compagnonnage enseignant, d'un tutorat, qui semblait être dans les finalités de la circulaire de l'AEM, mais dont la mise en œuvre peine encore.

Cependant, ces tours de mains doivent être réappropriés, intériorisés, expérimentés, mis à la forme de chacun et adaptés à la situation, ainsi que le rappelle Ombredane.

*« Les tours de main les plus efficaces parmi ceux qui ont été spontanément acquis, sans un effort systématique d'expérimentation et de comparaison, ne sont pas ceux qu'adoptent en fin de compte le plus grand nombre de travailleurs. Pas davantage ils ne sont la marque des individus qu'on peut dire les plus*

---

<sup>392</sup> MALGLAIVE G. : *ibid.* p.72

*intelligents ou simplement les plus débrouillards. Celui qui se met tout seul à la machine à écrire risque fort de ne jamais taper qu'avec un seul doigt de chaque main, quitte à se débrouiller remarquablement avec cette mauvaise technique. Tout se passe comme si, à partir d'une période de tâtonnements, certaines conduites se fixaient non tant pour être plus efficaces que pour être les plus commodes ou du moins réaliser un compromis entre la commodité et l'efficacité dans les limites des exigences de la tâche. »<sup>393</sup>*

## **TRAITER L'INFORMATION**

(voir également à cognitivisme)

C'est ce que doivent faire les élèves à longueur d'apprentissage au travers les situations, les tâches et les exercices qui leur sont proposés.

Le concept de traitement de l'information fédère plusieurs courants de recherche au sein des sciences cognitives (dans lesquelles le cognitivisme, partisan d'un traitement séquentiel, s'oppose au connexionnisme, penchant pour un traitement en parallèle et simultané des informations) qui voient l'homme comme une centrale de traitement de l'information, à l'image d'un ordinateur.

## **TRANSFERT**

*« Essentiellement, le transfert des apprentissages fait référence à la mobilisation personnelle dans une tâche cible de connaissances construites et de compétences développées dans une tâche source. Il s'agit du mécanisme cognitif permettant à l'être humain de recontextualiser ce qui a été appris. Dans toutes situations de transfert, chaque personne assume donc la responsabilité de mobiliser des connaissances et les compétences appropriées en vue de la réalisation judicieuse d'une tâche cible. Cette condition illustre que la*

---

<sup>393</sup> OMBREDANE A. dans Ombredane A. et Faverge JM. : " L'analyse du travail ", 1955, Paris, PUF, 1-18, dans LEPLAT J. : " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p. 18, 19.

*transférabilité des apprentissages exige un haut degré d'engagement personnel de la part de l'individu, un haut degré de motivation. La reconnaissance de cette idée ne doit toutefois pas mettre dans l'ombre qu'il arrive fréquemment que des personnes ne parviennent pas à percevoir la transférabilité potentielle de leurs connaissances et de leurs compétences en présence de tâches cibles particulières. Dans cette logique, il devient par conséquent impérieux que tout environnement pédagogique axé sur la transférabilité des apprentissages porte une attention particulière au fait que les élèves puissent véritablement déterminer les liens analogiques entre des tâches sources et des tâches cibles afin que leurs apprentissages soient transférables. »*<sup>394</sup>

Une des tâches majeure pour un enseignant est bien la recherche des moyens pour rendre possible, pour développer le transfert dans les situations scolaires, à travers plusieurs catalyseurs :

- Le rapport pragmatique aux savoirs n'exclut pas le développement de la pensée créatrice  
(Pierre A. Dupuis)
- La mise en actes du modèle contextualisation, décontextualisation, recontextualisation (M. Develay, Ph.Mérieu, J. Tardif)
- La pratique de la métacognition et l'évaluation régulation (J. Del Guidice)
- La posture de médiation (M. Prouchet)
- La prégnance des situations-problèmes (Ph. Mérieu, J. Tardif)
- Le recours à l'interdisciplinarité (M. Develay, Ph.Mérieu, B. Rey, J. Tardif)

## Une définition du transfert...

On peut s'entendre sur une définition du transfert des connaissances en tant que :

résultat d'une dynamique qui part de la contextualisation des connaissances pour aller jusqu'à la décontextualisation, en passant par la recontextualisation de celles-ci ; reste la question au sujet de la prépondérance ou non des stratégies générales sur les stratégies relatives à des connaissances particulières.

---

<sup>394</sup> TARDIF Jacques, " Le transfert des apprentissages ", Montréal, 1999, Les éditions Logiques, 223p., p.211.



La réponse appartient à l'enseignant autant qu'à l'élève, pour essayer de prendre des décisions judicieuses quant aux démarches à privilégier dans leur apprentissage, visant à favoriser l'interaction plutôt que l'opposition de ces stratégies.

Il faut bien se rappeler également que « *c'est le sujet qui transfère et lui seul* », à travers la prise de conscience, au sens de l'utilisation volontaire des savoirs et des savoir-faire.

Vygotski atteste de la nécessité de la prise de conscience et de la maîtrise. C'est un des rôles majeurs de l'école que d'apprendre à l'enfant à prendre conscience de ce qu'il fait et par conséquent à utiliser volontairement ses propres connaissances. Il y a transfert de ses connaissances d'un plan inconscient, automatique, à un plan intentionnel et conscient. La réalité n'est pas telle que les sciences développent certaines fonctions et le langage d'autres fonctions. Les différentes matières ont pour une part une base psychique commune et par conséquent une discipline influe sur l'autre et inversement (transdisciplinarité et interdisciplinarité).

## **TRANSMETTRE**

(se reporter à Savoir, Apprendre et Constructivisme)

Le paradigme socioconstructiviste de construction des savoirs n'exclut pas la possibilité de transmission de ces derniers.

## **TRANSPOSITION didactique**

(voir aussi à Savoir)

La transposition didactique, concept de Yves Chevallard<sup>395</sup>, est le travail que les auteurs de programmes scolaires, les concepteurs de manuels, l'enseignant, doivent effectuer pour transformer les "savoirs savants" en "savoirs enseignés" en passant par les "savoirs à enseigner".

Chevallard distingue une phase de transposition externe qui va des savoirs savants aux savoirs à enseigner, et une phase interne qui va des savoirs à enseigner aux savoirs effectivement enseignés en classe. Il reste encore le niveau de liaison entre les savoirs travaillés en classe et les savoirs réellement construits par l'élève.

La transposition didactique pose comme condition nécessaire la réflexion épistémologique de l'Institution et celle du maître pour se questionner sur la nature des savoirs qu'il aura à faire construire et / ou à enseigner. Cette réflexion épistémologique doit ensuite être transformée en réflexion situationnelle permettant de concrétiser auprès des élèves une re-construction des savoirs avec ses étapes et ses processus.

C'est une gageure pour l'enseignant qui, la plupart du temps, se retrouve seul et pas suffisamment outillé avec le savoir officiel comme objet d'enseignement et n'est pas forcément habitué à aller chercher dans les objets d'enseignement, les problématiques, les obstacles à proposer aux élèves pour qu'ils apprennent.

Elaborer et mettre en œuvre de telles situations stimulantes à l'image de ce qui un jour a constitué les conditions d'émergence d'un savoir, c'est pour le maître, à la fois, un travail éreintant et immense qu'il ne peut mener seul et une tension, parmi de nombreuses, comme l'explique Philippe Meirieu :

*« Tension n°2 : Entre transmission d'un savoir figé et libre découverte de ses propres connaissances, entre obligation d'apprendre et respect de l'intérêt de l'élève, faire émerger les questions et retrouver la genèse des connaissances humaines. »*<sup>396</sup>

Qu'en est-il de la transposition didactique dans les dispositifs de formation ?

---

<sup>395</sup> CHEVALLARD Yves : "La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné", 1985, 2<sup>nd</sup> édition 1991, Grenoble, La Pensée sauvage.

<sup>396</sup> MEIRIEU Philippe : "Faire l'école, faire la classe.", 2004, Paris, ESF, p.71.

# TRAVAIL / METIER D'ÉLÈVE / PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL

## Travail / métier d'élève

Travail scolaire, métier d'élève, travail à l'école, bien travailler, mal travailler, travailler librement, travail individuel, travail en groupes...l'école articulée sur le monde du travail, travail en alternance ...

Ne travaille pas assez, fournit un travail régulier, travail laborieux, manque d'engagement dans le travail, travaille en dilettante, a progressé dans son travail, travail sérieux ... les qualificatifs que j'ai pu souvent lire sur les bulletins scolaires de mes anciens élèves recouvrent un ensemble de facettes qu'il pourrait être utile d'examiner.

Ph. Perrenoud parle de métier d'élève dans cette école qui est d'abord un lieu contraignant de travail.

Et l'enseignant quel est son métier ? Celui d'imposer des situations de travail, de dicter des exercices, dans lesquels l'élève, s'il veut faire le bon élève doit inmanquablement s'investir ?

Mais vient-on à l'école pour travailler ou bien pour apprendre ? Le travail de l'élève est bien celui d'apprendre, sans pour autant s'épuiser dans des pratiques routinières qui ne font pas sens pour lui.

*« On le voit, faire du bon travail à l'école, c'est faire un travail non rétribué, largement imposé, fragmenté, répétitif et constamment surveillé. On peut concevoir que dans ces conditions l'énergie des élèves ne soit pas constamment investie dans la recherche de la plus grande excellence possible. »*<sup>397</sup>

Je rappellerai une réflexion fondatrice du travail de Françoise Clerc :

*« Les concepts et les méthodes qui sont à l'œuvre dans l'analyse du travail semblent être des méthodes et des outils pertinents, possibles, pour comprendre le travail de l'élève et le travail de l'enseignant. »*<sup>398</sup>

---

<sup>397</sup> PERRENOUD Ph. : " La fabrication de l'excellence scolaire ", Genève, 1984, Librairie Droz, p. 258.

<sup>398</sup> CLERC F. : " Savoirs pratiques, savoirs théoriques ", "notes personnelles de séminaire", Univ. Lyon 2, juin 2001

Elle essaie de penser au travail des élèves en important ces outils et ces méthodes en se disant que les élèves travaillent. On parle de métier d'élève, ne faut-il pas plutôt parler de travail de l'élève ? Il y a une différence, un démarquage avec la position de Ph.Perrenoud, car elle considère que l'élève fait un vrai travail, mais que ce travail n'a pas vraiment valeur de métier. « Métier » renvoie à un concept économique avec une notion de salariat ( or l'élève est non salarié, même si il considère souvent la note comme son salaire, cette confusion qu'il porte assez fortement est préjudiciable à l'apprentissage.)

Elle ne parle pas de métier mais de travail et essaie de transposer les outils et les méthodes propres à l'analyse du travail pour comprendre le travail des élèves.

## **PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL**

Il serait présomptueux de vouloir faire le tour de la psychologie du travail, je commencerai donc avec l'apport d'Yves Clot qui me semble pertinent :

*« On pourrait la (la psychologie du travail) définir en première approximation comme une clinique de l'activité appuyée sur des formes différenciées de co-analyse du travail. Il faut donc ici caractériser ce qu'on entend précisément par-là. L'analyse psychologique du travail est toujours l'analyse d'un sujet, d'un groupe ou de plusieurs, dans une situation ou dans un milieu. Elle concerne ce que les hommes font des épreuves qu'ils traversent et les solutions qu'ils trouvent ou ne trouvent pas pour s'y mesurer. C'est pourquoi, à mesure que l'analyse psychologique du travail rejoint les conditions de la vie ordinaire en "milieu naturel", elle doit se confronter avec les habiletés anonymes, les représentations du sens commun, les analyses de la raison pratique et subjective de ceux qui y travaillent. Car le problème est bien là : l'analyste du travail est précédé sur le "terrain" par ceux qui y vivent. Il y rencontre des sujets qui ont déjà dû comprendre et interpréter leur milieu de travail pour lui donner et parfois lui conserver un sens coûte que coûte. Il y côtoie ce qu'on peut appeler une psychologie pratique construite par les travailleurs, exercée à décrypter les buts et mobiles des actions humaines aussi bien qu'à concevoir les instruments face aux caprices du milieu. Autrement dit une psychologie implicite rompue aux exercices génériques. Cette psychologie pratique est une psychologie du sens et de l'efficience de l'action ordinaire. C'est pourquoi, comparée à la psychologie scientifique, elle est à la fois si personnelle, si collective, si concrète et si véritablement vivante. Elle est faite de ce qu'on peut appeler des analyses "proto-scientifiques" du travail. »<sup>399</sup>*

---

<sup>399</sup> CLOT Y. : "La fonction psychologique du travail", ibid, p.133, 134.

## **Sujet et situation de travail**

La psychologie du travail, avec sa spécificité psychologie ergonomique, constitue un paradigme scientifique dont les récents apports renouvellent l'approche de l'analyse des pratiques en sciences de l'éducation.

Ce courant s'articule autour de quatre éléments essentiels :

### **La notion centrale de sujet**

avec l'approche de la dimension clinique de l'enseignant, comme de l'apprenant ;

### **La notion de situation de travail**

avec la distinction entre tâche et activité, qui comporte son propre système de contraintes et de ressources. L'enseignant a une tâche à accomplir qui le lie à un prescripteur par un contrat plus ou moins explicite, avec de toute façon une part d'implicite. Sa nature de sujet historique et culturel constitue une des composante de la situation de travail, avec la double détermination de l'activité par le sujet et la situation ;

### **La distinction entre tâche et activité :**

La tâche c'est ce qui est à faire, le but à atteindre. Il faut distinguer, du côté du prescripteur, la tâche prescrite et la tâche attendue ; et du côté de l'opérateur, la tâche redéfinie et la tâche effective (accessible par une activité réflexive).

L'activité est ce que développe l'opérateur-sujet lors de la réalisation de la tâche, c'est-à-dire ce qui est effectivement réalisé.

### **La double détermination de l'activité par le sujet et la situation :**

Les variables qui déterminent l'activité de l'enseignant relèvent de deux espaces interrégulés : celui d'une certaine objectivité avec les caractéristiques de la situation de travail, celui d'une subjectivité

avec la prégnance du sujet acteur ( ses représentations, ses schèmes d'actions, son état du moment, ses relations au collectif du genre...) dans sa relation à la tâche prescrite.

## L'analyse du travail

### Pas une simple technique

*« L'analyse du travail ne pourra devenir une simple technique : les situations sont trop complexes pour que puissent être définies des taxonomies simples et satisfaisantes. Chaque fois que l'analyse n'est pas trop réductrice, elle restera un peu un art où demeurera grande " la part ce qu'on appelle l'intuition c'est-à-dire une forme plus ou moins contrôlée de la connaissance préscientifique de l'objet directement concerné et aussi de la connaissance savante d'objets analogues". Cette sorte "d'obscurité" qui recouvre les opérations ainsi décrites est peut-être " le principe véritable de la fécondité irremplaçable de la recherche empirique : faire sans savoir complètement ce qu'on fait, c'est se donner une chance de découvrir dans ce que l'on a fait quelque chose qu'on ne savait pas" (Bourdieu<sup>400</sup>, 1984) ».*<sup>401</sup>

### Un dispositif de reconfiguration de l'action

*« Enfin, l'analyse du travail se révèle être un dispositif de reconfiguration de l'action. L'action décrite n'est pas séparable de l'activité de celui qui la décrit au moment où il le fait. Or, la description est toujours adressée. La verbalisation n'est pas la mise en mot de l'action passée. C'est une activité langagière à part entière au cours de laquelle le ou les sujets redécouvrent l'activité analysée et la transforment. Le langage n'exprime pas la pensée, il la réalise concluait Vygotski dans "Pensée et Langage". En un sens, toute la difficulté de l'analyse du travail réside dans ce constat : l'action mise en mot est une autre action. Mais cette difficulté est peut-être aussi un avantage : elle constitue une épreuve pour le sujet au cours de laquelle il peut éventuellement découvrir que la compétence n'est pas seulement une capacité à faire mais tout autant une disposition à se*

---

<sup>400</sup> BOURDIEU P. : "Homo academicus ", 1984, Paris, éd. De Minuit, p.17.

<sup>401</sup> LEPLAT J. : " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p.35.

*défaire ou à se déprendre de son expérience actuelle. Dans cette perspective, l'analyse de l'action singulière en commun débouche sur un développement de la singularité de l'action. »<sup>402</sup>*

---

<sup>402</sup> CLOT Y. : " Analyse psychologique du travail et singularité de l'action ", dans BARBIER J.M., CLOT Y., and all : "L'analyse de la singularité de l'action", séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, 2000, Paris, PUF, coll. Education et Formation, p.68

# U

## **UNITE D'APPRENTISSAGE**

(se reporter à Apprendre)

## **URGENCE / décider dans l'urgence**

(se reporter à Décider dans l'urgence)

Surseoir à l'urgence pour prendre le temps d'analyser avant de réagir.



# V

## VECU

vécu, e adjectif ou nom m.

Qui s'est passé ou qui semble s'être passé réellement. *Une histoire vécue.*

Expérience réellement vécue, faits, évènements de la vie réelle.

On peut distinguer deux facettes du vécu : le vécu émotionnel et le vécu de l'action.

Le vécu émotionnel fait davantage appel aux réactions de ressenti en référence à la fois aux échos intérieurs et aux affects souvent non encore raisonnés, mais aussi en fonction des valeurs sous-jacentes qui sont moteurs chez l'individu.

Pour ne pas confondre

## VECU / EXPERIENCE

« Le terme même de vécu désigne la globalité de la relation du sujet au monde et à lui-même telle qu'il la vit effectivement et l'éprouve dans tous ses aspects. Ce terme est le plus général et le plus neutre pour désigner un moment de la vie d'une personne, sans préjuger de la conscience qu'elle a de ce qu'elle vit, sans présupposer aucune conscience ou niveau de conscience particulier : le sommeil profond est aussi bien un vécu qu'un moment de conscience réfléchi. Ainsi le vécu ne présuppose pas que j'en fasse l'expérience, si l'on veut conserver à ce terme la connotation de la conscience. Ou, de manière complémentaire, on peut dire qu'il ne suffit pas d'avoir vécu une situation pour en avoir fait l'expérience. »<sup>403</sup>

---

<sup>403</sup> VERMERSCH Pierre (sous la dir. de) et MAUREL Maryse : *ibid.*, " Pratiques de l'entretien d'explicitation" p.258

Le vécu de l'action est un vécu plus organisé, qui se reconstruit dans une mise en mots recadrée par l'individu, soit intentionnellement, soit en réponse à une sollicitation extérieure au cours d'un entretien.

## **VIDEOSCOPIE**

(se reporter à AUTOSCOPIE et AUTOCONFRONTATION)

# Z

## **ZONE PROCHAINE (PROXIMALE) DE DEVELOPPEMENT**

L'idée que le développement est un devenir, dont la dynamique, qui doit être médiatisée, peut être caractérisée par la possibilité plus ou moins grande qu'à l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un et que l'enseignant comme le psychologue doivent nécessairement, « ... pour déterminer l'état du développement, prendre en considération non seulement les fonctions venues à maturité mais aussi celles qui sont au stade de la maturation, non seulement le niveau présent mais aussi la zone prochaine de développement. » (...) « La recherche montre que la zone prochaine de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement ». (ch.VI p.351, 352)<sup>404</sup>

Pour Vygotski, l'enseignement doit être en mesure de diriger le développement plutôt que d'être entraîné par lui. « Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser. » (p.355) « L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement. » (p.358)

On retrouve là des principes didactiques que mon expérience ne saurait faire mentir : un apprentissage est parfaitement inutile s'il ne répond pas, entre autre, à cette double exigence : il doit à la fois pouvoir utiliser ce qui est déjà venu à maturité et être source d'un développement nouveau.

---

<sup>404</sup> VYGOTSKI L. S. : " Pensée et langage ", 1985 (1<sup>ère</sup> éd. 1934, Ed. Sociales), La Dispute, 3<sup>ème</sup> éd., 1997, 537 p.

## **ZEN (rester Zen)**

C'est surseoir à l'urgence.

# INDEX DES NOTIONS

- abstraction, 73, 95, 134, 153, 155, 237, 239, 396  
  abstrait, 73, 95, 134, 153, 155, 237, 239, 396
- acteur, 24, 25, 27, 28, 29, 46, 58, 60, 62, 139, 157, 228, 242, 243, 260, 273, 331, 345, 374  
  acteur de son apprentissage, 24, 260  
  apprenant, 20, 25, 32, 39, 50, 52, 53, 54, 63, 79, 81, 84, 95, 102, 103, 104, 115, 121, 122, 132, 133, 134, 136, 140, 146, 147, 150, 157, 165, 168, 178, 188, 193, 194, 196, 207, 214, 218, 219, 225, 226, 229, 236, 237, 249, 254, 260, 304, 305, 306, 307, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 325, 333, 336, 338, 342, 343, 345, 348, 350, 356, 359, 360, 373
- action, 17, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 41, 42, 46, 51, 52, 56, 57, 58, 60, 62, 67, 71, 72, 73, 77, 80, 81, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 105, 107, 114, 121, 122, 124, 128, 139, 146, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 162, 164, 165, 166, 174, 175, 181, 182, 183, 184, 186, 190, 191, 192, 193, 206, 207, 217, 221, 223, 227, 228, 231, 237, 239, 243, 248, 249, 252, 255, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 274, 275, 276, 297, 298, 299, 302, 309, 310, 311, 325, 326, 329, 330, 332, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 351, 354, 357, 364, 365, 366, 372, 374, 375, 377, 378, 395, 396, 397, 399, 403, 404, 407, 408, 409, 413
- action située, 27, 28, 58, 80, 249, 397  
agir, 25, 28, 31, 32, 34, 35, 42, 49, 58, 63, 77, 86, 89, 90, 93, 98, 101, 113, 114, 115, 130, 139, 144, 145, 146, 148, 163, 181, 185, 186, 188, 192, 208, 234, 271, 277, 295, 309, 329, 334, 337, 341, 359, 360, 364, 366, 395, 399, 407, 408, 409  
  cours d'action, 52, 89, 93, 107, 124, 154, 155, 162, 177, 262, 264, 270, 272, 275, 291, 309, 329
- sémantique d'intelligibilité des actions, 29, 192, 395  
  sémantique de l'action, 29, 192, 395  
  singularité de l'action, 25, 26, 29, 71, 190, 191, 325, 345, 346, 375, 395, 396, 399, 404, 409, 413
- activités mentales, 35, 36, 37, 38, 43, 51, 57, 73, 100, 137, 138, 147, 170, 171, 181, 221, 223, 226, 233, 234, 263, 264, 265, 279, 289, 299, 307, 311, 326, 409
- activités mentales  
  opérations mentales, 50, 67, 68, 86, 106, 134, 138, 142, 159, 168, 171, 172, 198, 202, 217, 220, 227, 230, 236, 240, 257, 262, 266, 269, 307, 312, 333, 335, 338, 354, 356
- affects, 26, 39, 117, 141, 207, 234, 258, 259, 266, 275, 308, 377  
  émotions, 26, 39, 79, 92, 101, 117, 259, 275, 295, 411  
  empathie, 159, 196  
  image de soi, 89, 90, 269
- affects

- affectivité, 333  
 peur d'apprendre, 126, 147, 156, 235, 238, 352, 396, 397
- analyse, 20, 21, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 38, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 59, 60, 61, 62, 69, 71, 73, 76, 78, 79, 90, 93, 117, 134, 139, 141, 142, 145, 146, 157, 168, 172, 175, 177, 179, 180, 183, 185, 190, 191, 205, 226, 231, 235, 249, 252, 259, 262, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 279, 281, 286, 289, 295, 325, 326, 330, 337, 339, 340, 341, 345, 346, 352, 353, 361, 365, 367, 371, 372, 373, 374, 375, 395, 396, 397, 399, 400, 403, 404, 407, 408, 409, 413, 414  
 analyse de pratique, 29, 46, 76, 78, 339, 395  
 analyse des besoins, 183
- apprendre, 22, 40, 48, 53, 55, 56, 66, 67, 84, 94, 96, 99, 109, 110, 114, 117, 123, 124, 125, 126, 129, 133, 143, 147, 156, 160, 166, 170, 172, 188, 195, 203, 206, 214, 221, 226, 229, 234, 235, 236, 238, 240, 247, 255, 256, 258, 260, 280, 281, 286, 293, 300, 308, 316, 319, 332, 334, 335, 336, 344, 347, 350, 352, 353, 355, 356, 360, 363, 364, 369, 370, 371, 394, 396, 397, 399, 400, 402, 405, 406, 409, 414  
 apprendre à apprendre, 94, 133
- apprentissage  
 enseignement-apprentissage, 53, 54, 243, 246, 253, 260, 276, 317, 319, 361
- apprentissage, 18, 20, 24, 35, 36, 38, 40, 41, 47, 52, 53, 54, 55, 56, 66, 67, 72, 73, 74, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 96, 97, 102, 103, 105, 108, 110, 113, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 134, 135, 140, 142, 144, 146, 148, 149, 150, 151, 162, 165, 166, 167, 169, 171, 174, 178, 188, 189, 193, 194, 195, 196, 207, 209, 211, 213, 216, 217, 219, 220, 222, 225, 226, 231, 235, 236, 237, 240, 243, 246, 248, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 260, 264, 271, 276, 277, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 289, 292, 293, 294, 297, 298, 299, 305, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 317, 319, 328, 329, 331, 333, 335, 337, 341, 342, 343, 344, 345, 347, 348, 349, 350, 353, 354, 355, 356, 359, 361, 362, 367, 369, 372, 379, 396, 402, 409, 410, 411, 413, 414  
 erreur, 53, 64, 140, 141, 142, 143, 167, 171, 236, 238, 240, 265, 312, 318, 326, 336, 337, 338, 348, 394  
 situation d'apprentissage, 40, 54, 66, 122, 126, 127, 162, 246, 297, 298, 356
- artefact, 57, 58, 186, 304
- autonomie, 59, 63, 64, 66, 67, 68, 73, 109, 119, 123, 178, 211, 212, 213, 214, 256, 280, 287, 334, 359, 403
- béhaviorisme, 53, 82, 103
- but, 24, 25, 30, 31, 32, 37, 38, 46, 47, 96, 99, 100, 102, 132, 158, 164, 181, 182, 194, 202, 210, 226, 228, 237, 244, 246, 247, 258, 259, 262, 263, 265, 297, 298, 326, 339, 347, 348, 354, 373
- catégorie, 37, 100, 104, 149, 191, 255, 346
- causalité, 172, 190, 231, 232, 296
- clinique, 20, 21, 22, 28, 32, 33, 45, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 112, 139, 141, 159, 206, 228, 242, 243, 269, 271, 291, 294, 330, 360, 361, 372, 373, 395, 398, 399  
 clinique de l'activité, 22, 28, 32, 33, 71, 75, 77, 141, 294, 372, 399  
 clinique de la relation éducative, 21, 76, 78, 159, 271, 330, 395  
 191, 192, 267, 274, 294, 351, 372
- cognitif, 25, 34, 35, 36, 39, 43, 50, 51, 54, 57, 67, 72, 79, 80, 84, 99, 103, 105, 141, 145, 153, 155, 178, 192, 194, 210, 221, 222, 223, 226, 228, 233, 234, 278, 300, 312, 319, 323, 333, 345, 367, 400, 401, 408, 411  
 cognitivisme, 28, 82, 83, 101, 137, 367  
 conflit sociocognitif, 53, 104, 194, 196, 211, 219, 256, 310  
 stratégie cognitive, 314
- cognition, 28, 34, 39, 56, 60, 68, 79, 80, 82, 101, 106, 120, 233, 265, 266, 410

- collaboration, 61, 133, 167, 195, 202, 217, 218, 219, 295, 330, 379, 398, 405
- compétence, 31, 39, 64, 85, 86, 90, 100, 101, 103, 115, 147, 162, 164, 171, 216, 218, 270, 282, 309, 342, 356, 363, 374, 403
- complexe, 3, 23, 67, 86, 89, 91, 92, 96, 107, 108, 115, 130, 137, 141, 167, 168, 174, 188, 213, 226, 244, 265, 281, 324, 326, 335, 338, 354, 355, 364, 404, 406, 407, 408
- comportement, 40, 68, 82, 125, 126, 139, 146, 171, 194, 218, 235, 241, 244, 310, 328, 330, 363
- compréhension, 32, 37, 45, 54, 61, 68, 73, 77, 87, 89, 90, 91, 94, 96, 97, 102, 113, 115, 125, 129, 139, 141, 143, 145, 155, 163, 166, 172, 177, 181, 182, 203, 221, 227, 232, 233, 245, 256, 266, 270, 287, 295, 297, 302, 303, 306, 307, 317, 322, 329, 347
- concept, 17, 24, 47, 49, 77, 84, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 107, 121, 137, 147, 149, 153, 155, 162, 165, 167, 175, 182, 195, 210, 218, 222, 226, 240, 270, 272, 295, 313, 320, 322, 324, 367, 370, 372, 395, 405, 406
- conception, 28, 39, 54, 57, 84, 113, 122, 143, 151, 183, 186, 196, 207, 210, 226, 233, 261, 275, 279, 313, 314, 315, 317, 318, 335, 340, 343
- connaissances, 25, 29, 36, 38, 51, 52, 53, 56, 57, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 103, 104, 118, 119, 126, 133, 134, 137, 138, 139, 144, 145, 149, 154, 156, 158, 170, 171, 180, 181, 188, 198, 219, 221, 222, 224, 230, 233, 234, 237, 255, 256, 259, 264, 281, 282, 284, 286, 287, 289, 290, 299, 307, 312, 313, 316, 318, 319, 327, 332, 335, 338, 339, 340, 347, 348, 349, 350, 351, 354, 356, 367, 368, 369, 370, 406, 412, 414
- conscience, 26, 27, 33, 36, 39, 50, 55, 66, 69, 94, 96, 97, 139, 141, 153, 154, 155, 157, 166, 170, 183, 184, 196, 197, 205, 209, 218, 219, 225, 227, 236, 237, 243, 249, 252, 259, 271, 305, 312, 315, 317, 369, 377, 408
- inconscient, 35, 234, 291, 369, 402
- prise de conscience, 26, 36, 55, 94, 96, 141, 153, 154, 155, 205, 219, 225, 227, 236, 249, 271, 317, 369, 408
- consigne, 41, 63, 102, 168, 208, 246, 248, 250, 297
- constructivisme, 103
- socioconstructivisme, 103
- contexte, 28, 36, 56, 58, 61, 64, 80, 90, 100, 103, 105, 106, 107, 115, 136, 138, 150, 178, 181, 192, 197, 203, 212, 221, 224, 227, 232, 233, 235, 238, 270, 272, 276, 279, 295, 314, 315, 323, 325, 331, 332, 333
- contextualisation, 55, 91, 106, 107, 138, 179, 180, 202, 249, 273, 302, 368, 405
- contradiction, 108, 128, 192, 256, 338
- contraintes, 26, 30, 89, 105, 107, 108, 117, 125, 127, 138, 165, 197, 224, 229, 273, 292, 297, 307, 351, 356, 358, 373
- contrat didactique, 54, 55, 110, 141, 161, 230, 250
- coopération, 46, 66, 110, 210, 218, 285
- couplage, 28, 29, 71
- cycles, 64, 75, 111, 112, 113, 123, 180
- débutant, 98, 271, 308
- désir, 25, 109, 117, 125, 126, 157, 180, 236, 251
- didactique, 21, 54, 55, 60, 79, 85, 98, 110, 118, 119, 120, 140, 141, 142, 143, 145, 151, 161, 162, 168, 176, 184, 230, 236, 250, 261, 277, 280, 285, 286, 288, 300, 313, 334, 338, 339, 343, 349, 350, 353, 357, 358, 360, 369, 370, 394, 398, 399, 400, 402, 409, 410
- didactique professionnelle, 98, 120, 410
- différenciation, 52, 122, 123, 166, 178, 218, 229, 257, 260, 268, 284, 285, 334

- différencier, 105, 122, 123, 165, 242, 270, 280, 303, 355
- hétérogénéité, 123, 134, 146, 165, 359, 363
- individualisation, 75, 165, 178, 218, 284, 334
- remédiation, 55, 128, 134, 135, 140, 147, 257, 285, 312, 359
- échec scolaire, 132, 133, 280, 301, 337, 409
- enseigner, 22, 64, 86, 96, 110, 114, 117, 118, 140, 151, 179, 203, 204, 232, 256, 308, 312, 318, 334, 336, 337, 338, 344, 350, 360, 363, 370, 394, 402, 414
- entretien, 26, 29, 50, 59, 60, 62, 100, 105, 128, 140, 148, 153, 154, 155, 174, 219, 245, 277, 278, 310, 377, 378, 411
- autoconfrontation, 29, 32, 33, 46, 59, 60, 61, 62, 69, 140, 228, 399
- explicitation, 26, 29, 51, 59, 60, 62, 100, 101, 105, 140, 153, 154, 155, 219, 277, 278, 287, 290, 310, 358, 377, 411
- épistémologie, 118, 139, 197, 198, 204, 253, 400
- ergonomie, 41, 50, 67, 77, 90, 138, 141, 143, 144, 145, 146, 166, 234, 245, 262, 345, 404, 407
- étayage, 126, 150, 196, 197, 218, 219, 298, 324
- évaluation, 38, 51, 55, 66, 85, 87, 88, 98, 111, 112, 121, 122, 130, 132, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 166, 169, 178, 183, 223, 226, 229, 230, 236, 246, 257, 267, 268, 273, 280, 284, 285, 286, 292, 310, 311, 312, 317, 330, 344, 347, 351, 353, 356, 357, 358, 359, 368, 401, 406, 407
- expert, 62, 85, 98, 152, 153, 181, 184, 266, 275, 332, 403, 410
- fantasme, 110, 157, 216
- gestion de classe, 34, 40, 161, 162, 261, 331, 362, 397, 400
- gestion du travail, 66
- pilotage de la classe, 1, 159, 161, 262, 264
- habitus, 24, 31, 108, 152, 163, 164, 165, 271, 275, 276, 300, 315, 330, 343, 408
- routines, 25, 28, 114, 163, 223, 229, 266, 329, 330, 331, 341, 342, 344, 345
- heuristiques, 58, 86, 93, 170, 171, 277, 306, 347
- ingénierie pédagogique, 21, 79, 143, 183
- intégration, 32, 73, 81, 104, 146, 180, 188, 189, 197, 198, 206, 335, 338, 343
- interactions, 17, 20, 21, 52, 53, 90, 91, 92, 97, 103, 114, 119, 142, 143, 144, 146, 161, 163, 177, 179, 193, 194, 197, 201, 210, 228, 232, 251, 260, 286, 297, 353, 354, 410
- interactions langagières, 97, 179, 210, 251, 286, 297, 354
- interactions sociales, 119, 194, 210
- interactions
- interaction de tutelle, 94, 196, 197, 218, 310
- interdisciplinarité, 46, 86, 142, 197, 198, 199, 203, 285, 293, 368, 369
- langage, 3, 26, 27, 38, 39, 40, 41, 60, 61, 62, 68, 80, 82, 83, 86, 87, 88, 96, 97, 129, 150, 169, 186, 194, 195, 207, 209, 210, 214, 219, 228, 233, 235, 237, 247, 248, 259, 266, 268, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 294, 321, 369, 374, 379, 411
- intériorisé, 58, 175, 311, 326
- langage intérieur, 209, 247
- sémantique, 29, 36, 73, 83, 85, 95, 100, 106, 148, 175, 190, 192, 220, 221, 222, 224, 228, 233, 395
- liberté, 73, 109, 130, 157, 196, 206, 211, 212, 214, 229, 237, 276, 283, 291, 361
- maîtrise, 66, 67, 68, 77, 79, 86, 87, 88, 97, 110, 114, 121, 126, 130, 144, 150, 152, 157, 159, 176, 190, 210, 216, 218, 224, 229, 247, 250, 254, 268, 269, 283, 284,



- 285, 286, 287, 289, 290, 291, 300, 311,  
312, 338, 360, 361, 369, 394
- médiation, 123, 125, 126, 134, 144, 169, 193,  
196, 197, 217, 219, 269, 310, 322, 333,  
361, 368, 396, 397
- mémoire, 33, 36, 37, 38, 39, 41, 69, 73, 81,  
82, 83, 99, 100, 106, 137, 138, 142, 164,  
181, 195, 196, 198, 220, 221, 222, 223,  
224, 225, 226, 230, 239, 266, 274, 287,  
288, 307, 322, 328, 339, 401, 410
- mental, 28, 35, 37, 104, 210, 226, 278, 326,  
354
- métacognition, 40, 55, 84, 128, 139, 140, 142,  
209, 210, 225, 226, 227, 338, 368, 400,  
403, 406  
pause métacognitive, 74, 224, 236, 310
- méthode, 24, 33, 46, 55, 60, 61, 67, 76, 108,  
116, 143, 153, 189, 203, 204, 211, 213,  
219, 227, 228, 232, 256, 258, 260, 277,  
281, 317, 344, 349, 399, 406  
méthodologie, 32, 55, 61, 118, 197, 246,  
295
- modularité, 233, 234
- motivation, 24, 74, 84, 117, 119, 134, 141,  
166, 169, 193, 196, 234, 235, 236, 237,  
247, 258, 317, 318, 335, 368, 398, 407, 411
- neurosciences, 198, 233, 234, 266  
neuronal, 101, 328
- objectifs, 35, 45, 49, 55, 64, 93, 110, 111,  
125, 128, 130, 141, 167, 168, 178, 181,  
183, 202, 213, 214, 216, 218, 240, 246,  
254, 255, 263, 266, 269, 276, 285, 292,  
299, 308, 311, 332, 338, 347, 351, 352,  
358, 359, 364
- opérations, 26, 30, 35, 37, 38, 50, 51, 67, 68,  
82, 83, 86, 95, 97, 100, 104, 106, 134, 137,  
138, 142, 159, 168, 171, 172, 180, 197,  
198, 202, 217, 220, 227, 230, 232, 236,  
240, 246, 257, 262, 263, 265, 266, 269,  
278, 298, 307, 312, 333, 335, 338, 354,  
356, 357, 374  
opérations mentales, 50, 67, 68, 86, 106,  
134, 138, 142, 159, 168, 171, 172, 198,  
202, 217, 220, 227, 230, 236, 240, 257,  
262, 266, 269, 307, 312, 333, 335, 338,  
354, 356
- outils, 25, 31, 34, 41, 58, 66, 72, 78, 86, 92,  
104, 115, 123, 134, 136, 185, 188, 189,  
194, 198, 209, 210, 212, 213, 222, 240,  
245, 246, 247, 248, 249, 260, 263, 268,  
288, 291, 293, 312, 317, 325, 338, 345,  
347, 371, 372, 395, 396, 408  
objets, 28, 32, 37, 41, 42, 58, 59, 72, 73,  
95, 97, 99, 100, 103, 104, 110, 119, 139,  
144, 147, 149, 169, 172, 175, 185, 186,  
207, 222, 226, 230, 240, 246, 248, 249,  
258, 289, 291, 305, 323, 324, 333, 365,  
370, 374
- parents, 21, 66, 160, 161, 205, 237, 244, 268,  
353
- parole, 3, 45, 61, 62, 78, 79, 129, 169, 206,  
207, 208, 219, 250, 251, 271, 287, 297,  
342, 351, 414
- pédagogie, 18, 28, 47, 63, 66, 67, 68, 74, 75,  
87, 106, 108, 109, 110, 112, 114, 118, 119,  
121, 122, 123, 124, 133, 135, 150, 158,  
159, 161, 172, 183, 184, 193, 207, 211,  
216, 219, 236, 247, 252, 253, 254, 255,  
256, 257, 268, 280, 291, 293, 305, 310,  
312, 328, 339, 343, 345, 349, 353, 354,  
361, 365, 394, 396, 397, 401, 402, 403,  
405, 412, 414, 415
- pensée, 3, 18, 20, 25, 39, 61, 68, 80, 83, 84,  
86, 91, 93, 94, 96, 97, 101, 102, 103, 108,  
122, 125, 126, 127, 129, 133, 134, 139,  
144, 153, 155, 169, 183, 185, 186, 190,  
195, 207, 209, 210, 228, 232, 235, 239,  
247, 248, 249, 253, 257, 258, 259, 266,  
275, 303, 304, 307, 310, 314, 318, 324,  
330, 335, 336, 344, 348, 350, 351, 354,  
355, 366, 368, 374, 404, 405, 406  
mot, 3, 17, 18, 27, 43, 61, 90, 95, 97, 105,  
123, 149, 155, 174, 182, 192, 203, 223,  
231, 233, 249, 257, 259, 269, 278, 280,

- 281, 294, 307, 338, 351, 355, 361, 374, 378, 399
- pensée abstraite, 96, 97, 195
- pensée concrète, 97
- pensée
- pensée divergente, 259
- perception, 42, 58, 60, 73, 82, 145, 152, 164, 176, 181, 198, 220, 230, 239, 275, 276, 306, 322, 324, 325, 330, 344
- pratique, 24, 27, 29, 32, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 58, 59, 62, 68, 71, 76, 77, 78, 79, 81, 88, 93, 120, 121, 127, 128, 129, 130, 135, 136, 139, 144, 145, 148, 151, 152, 153, 164, 165, 174, 178, 184, 189, 190, 201, 203, 212, 213, 218, 219, 222, 228, 243, 252, 264, 269, 271, 272, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 287, 288, 295, 301, 302, 303, 330, 339, 340, 341, 358, 359, 360, 361, 365, 366, 368, 372, 395, 397, 407
- pratique éducative, 44, 49, 78
- pratique professionnelle, 45, 49, 340
- pratique
- praxis, 272, 291, 366
- préparation, 1, 42, 52, 58, 62, 159, 162, 167, 186, 208, 212, 240, 248, 261, 262, 273, 277, 291, 292, 301, 317, 351, 357, 359
- anticiper, 50, 52, 66, 217, 244, 263, 281, 286, 289, 359, 364
- fiche de prép., 58, 186, 273
- fiche de préparation, 42, 58
- improvisation, 110, 114, 130, 176, 243
- logistique, 146, 215
- organisation, 22, 23, 25, 27, 28, 33, 41, 50, 55, 59, 66, 68, 74, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 92, 95, 97, 98, 102, 103, 111, 112, 113, 115, 117, 123, 127, 130, 135, 137, 141, 142, 144, 145, 149, 152, 162, 176, 188, 190, 198, 206, 212, 213, 216, 221, 226, 237, 243, 244, 245, 248, 262, 265, 272, 274, 280, 282, 283, 292, 298, 324, 327, 329, 338, 343, 345, 352, 358, 397
- planification, 37, 48, 66, 80, 110, 162, 169, 183, 210, 218, 262, 263, 264, 265, 266, 272, 298, 326, 329, 341, 364, 402
- programmation, 36, 72, 87, 107, 212, 213, 263, 281, 282, 283, 284, 286, 291, 292, 311, 334, 363
- programmer, 51, 109, 211, 281
- progression, 20, 112, 123, 142, 155, 178, 212, 219, 269, 278, 285, 318, 349
- projet, 42, 54, 55, 114, 115, 117, 122, 150, 167, 178, 180, 183, 185, 198, 203, 218, 236, 249, 254, 255, 257, 263, 280, 283, 284, 287, 292, 293, 350, 360
- séance, 48, 60, 169, 215, 250, 287
- séquence, 25, 87, 88, 151, 183, 264, 284, 285, 286, 342, 344, 345, 359
- urgence, 49, 92, 110, 114, 115, 130, 174, 176, 188, 359, 360, 376, 380, 407, 408
- prescription, 30, 33, 176, 212, 214, 273, 274, 363
- programmes, 23, 47, 70, 87, 88, 111, 112, 113, 115, 117, 142, 146, 149, 161, 170, 176, 184, 189, 198, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 236, 268, 273, 274, 281, 282, 283, 285, 292, 293, 299, 300, 301, 334, 342, 351, 363, 364, 370, 415
- professionnalisation, 88, 257, 279, 280
- éthique professionnelle, 309
- référentiel de compétences, 88, 308, 359
- psychologie, 18, 22, 24, 30, 31, 32, 34, 35, 38, 51, 56, 58, 60, 61, 73, 76, 77, 79, 81, 82, 84, 90, 93, 103, 106, 118, 120, 141, 142, 144, 145, 170, 175, 184, 193, 203, 209, 210, 221, 245, 249, 253, 258, 262, 265, 274, 278, 281, 293, 294, 295, 296, 300, 303, 304, 313, 314, 321, 326, 339, 342, 343, 346, 347, 367, 372, 373, 374, 394, 397, 401, 403, 404, 407, 409, 410, 414
- psychologie clinique, 76, 294
- psychologie cognitive, 18, 35, 79, 81, 84, 106, 142, 144, 184, 209, 221, 278, 295, 313, 347, 409, 410, 414
- psychologie du travail, 32, 56, 58, 60, 77, 144, 245, 249, 274, 295, 372, 373
- psychologie expérimentale, 294, 303, 304
- psychologie sociale, 210, 294, 321
- psychologie
- connexionisme, 83, 101, 137, 367
- psychologie behavioriste, 53

- raisonnement, 39, 42, 43, 50, 51, 72, 91, 116, 127, 170, 171, 172, 179, 180, 182, 217, 258, 279, 287, 299, 300, 307, 347, 402  
 inférence, 38, 116, 138, 171, 181, 289, 307, 325, 354  
 raisonnement analogique, 39, 42, 43, 50, 51, 72, 91, 116, 127, 170, 171, 172, 179, 180, 182, 217, 258, 279, 287, 299, 300, 307, 347, 402  
 raisonnement déductif, 299  
 raisonnement hypothético-déductif, 172
- réalité, 37, 45, 46, 58, 60, 63, 90, 95, 103, 107, 123, 127, 128, 136, 141, 143, 162, 187, 189, 192, 229, 230, 232, 236, 239, 249, 255, 257, 266, 270, 295, 301, 321, 325, 335, 338, 339, 350, 351, 354, 369  
 principe de réalité, 236  
 réalisé, 137, 231, 273, 373  
 réel, 22, 32, 46, 47, 61, 62, 69, 72, 73, 75, 89, 95, 123, 130, 132, 145, 165, 172, 176, 187, 214, 230, 239, 261, 264, 271, 274, 276, 290, 314, 319, 323, 324, 325, 335, 351, 352, 357, 362, 366
- recherche, 17, 18, 23, 25, 26, 29, 38, 39, 41, 46, 71, 73, 75, 78, 79, 80, 92, 101, 106, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 144, 145, 149, 170, 176, 177, 178, 179, 181, 187, 188, 190, 191, 192, 194, 197, 198, 206, 218, 228, 238, 242, 248, 254, 255, 256, 258, 277, 291, 299, 301, 302, 303, 304, 306, 322, 325, 336, 343, 344, 345, 346, 349, 353, 357, 367, 368, 371, 374, 375, 379, 395, 396, 399, 403, 404, 409, 411, 412, 413
- régulation, 38, 55, 56, 57, 83, 120, 121, 122, 123, 139, 147, 210, 226, 235, 261, 262, 263, 265, 286, 298, 309, 310, 311, 312, 315, 326, 361, 365, 368, 404  
 feed-back, 69, 158, 159, 309, 310, 311
- relation éducative, 21, 45, 76, 78, 159, 236, 271, 330, 395, 414  
 relation éducative  
 accompagner, 20, 21, 23, 109, 148, 156, 193, 250, 284, 286, 353  
 aider, 20, 24, 48, 81, 86, 88, 94, 109, 156, 168, 192, 203, 206, 222, 227, 236, 256, 297, 298, 345
- représentations, 28, 35, 36, 37, 43, 53, 55, 57, 63, 71, 76, 79, 83, 84, 89, 92, 98, 101, 105, 126, 127, 129, 139, 141, 164, 166, 175, 181, 191, 198, 203, 223, 224, 230, 237, 239, 240, 243, 248, 257, 258, 260, 263, 266, 276, 298, 306, 312, 314, 321, 322, 324, 325, 326, 330, 332, 336, 337, 342, 345, 350, 355, 372, 374, 394, 402, 404, 410
- représentations  
 image opérative, 28, 35, 36, 37, 43, 53, 55, 57, 63, 71, 76, 79, 83, 84, 89, 92, 98, 101, 105, 126, 127, 129, 139, 141, 164, 166, 175, 181, 191, 198, 203, 223, 224, 230, 237, 239, 240, 243, 248, 257, 258, 260, 263, 266, 276, 298, 306, 312, 314, 321, 322, 324, 325, 326, 330, 332, 336, 337, 342, 345, 350, 355, 372, 374, 394, 402, 404, 410  
 représentations mentales, 28, 35, 36, 37, 43, 53, 55, 57, 63, 71, 76, 79, 83, 84, 89, 92, 98, 101, 105, 126, 127, 129, 139, 141, 164, 166, 175, 181, 191, 198, 203, 223, 224, 230, 237, 239, 240, 243, 248, 257, 258, 260, 263, 266, 276, 298, 306, 312, 314, 321, 322, 324, 325, 326, 330, 332, 336, 337, 342, 345, 350, 355, 372, 374, 394, 402, 404, 410  
 représentations sociales, 28, 35, 36, 37, 43, 53, 55, 57, 63, 71, 76, 79, 83, 84, 89, 92, 98, 101, 105, 126, 127, 129, 139, 141, 164, 166, 175, 181, 191, 198, 203, 223, 224, 230, 237, 239, 240, 243, 248, 257, 258, 260, 263, 266, 276, 298, 306, 312, 314, 321, 322, 324, 325, 326, 330, 332, 336, 337, 342, 345, 350, 355, 372, 374, 394, 402, 404, 410
- savoir, 21, 22, 23, 24, 53, 54, 55, 66, 67, 69, 74, 80, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 105, 107, 109, 110, 111, 115, 116, 118, 119, 123, 125, 126, 129, 135, 136, 151, 160, 173, 185, 187, 188, 194, 196, 197, 198, 201, 202, 205, 208, 217, 224, 228, 229, 237, 238, 240, 242, 243, 246, 248, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 260, 269, 270, 280, 284, 288, 289, 300,

- 301, 313, 314, 315, 317, 318, 319, 327,  
332, 333, 334, 335, 336, 338, 340, 341,  
344, 352, 353, 354, 360, 365, 369, 370,  
374, 396, 397, 398, 401, 406  
construction du savoir, 194, 254, 334, 335,  
341  
savoir d'action, 21, 22, 23, 24, 53, 54, 55,  
66, 67, 69, 74, 80, 86, 87, 88, 89, 90, 91,  
94, 95, 96, 99, 100, 101, 105, 107, 109,  
110, 111, 115, 116, 118, 119, 123, 125,  
126, 129, 135, 136, 151, 160, 173, 185,  
187, 188, 194, 196, 197, 198, 201, 202,  
205, 208, 217, 224, 228, 229, 237, 238,  
240, 242, 243, 246, 248, 251, 252, 254,  
255, 256, 257, 260, 269, 270, 280, 284,  
288, 289, 300, 301, 313, 314, 315, 317,  
318, 319, 327, 332, 333, 334, 335, 336,  
338, 340, 341, 344, 352, 353, 354, 360,  
365, 369, 370, 374, 396, 397, 398, 401,  
406  
savoir théorique, 365  
savoir-être, 86, 332  
savoir-faire, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 95, 100,  
109, 111, 119, 129, 188, 202, 229, 284,  
289, 327, 332, 369  
schème, 186  
schèmes, 31, 53, 58, 98, 103, 120, 152, 164,  
165, 186, 271, 275, 276, 329, 330, 332,  
341, 342, 343, 344, 374  
accommodation, 103, 165, 227, 298, 319,  
343  
adaptation, 31, 38, 39, 123, 124, 125, 145,  
175, 183, 247, 271, 309, 343  
assimilation, 38, 83, 103, 165, 227, 298,  
309, 319, 343, 349  
équilibre, 103, 323  
sciences de l'éducation, 118, 119, 291, 305,  
306, 320, 373, 400, 412  
socialisation, 108, 180, 194, 248, 334  
socioconstructivisme, 103  
souffrance, 352  
sujet, 22, 25, 30, 31, 33, 34, 44, 48, 51, 53,  
56, 58, 60, 61, 62, 67, 71, 77, 78, 79, 82,  
84, 90, 99, 103, 108, 112, 118, 119, 120,  
122, 129, 134, 138, 139, 140, 152, 154,  
155, 157, 165, 166, 169, 175, 177, 182,  
185, 186, 190, 193, 194, 195, 206, 207,  
208, 210, 217, 222, 223, 226, 227, 228,  
233, 234, 238, 240, 253, 274, 276, 277,  
278, 281, 291, 295, 296, 298, 300, 305,  
306, 307, 308, 320, 321, 323, 324, 325,  
326, 333, 335, 340, 343, 345, 346, 355,  
356, 368, 369, 372, 373, 374, 377  
système, 22, 36, 40, 49, 57, 58, 75, 80, 90, 91,  
99, 108, 111, 113, 114, 118, 120, 121, 122,  
130, 132, 138, 143, 164, 165, 171, 177,  
180, 181, 209, 210, 218, 220, 221, 229,  
232, 233, 235, 244, 265, 266, 279, 280,  
281, 309, 310, 313, 314, 318, 323, 325,  
326, 328, 330, 339, 346, 351, 353, 358,  
360, 365, 373, 404  
complexité, 77, 90, 91, 92, 93, 95, 108,  
114, 130, 142, 213, 216, 263, 264, 270,  
281, 301, 317, 340, 354, 356, 360, 361,  
403, 406  
systémique, 45, 56, 91, 103, 107, 353, 354,  
355  
tâche, 25, 30, 31, 36, 37, 38, 50, 51, 55, 58,  
61, 63, 66, 67, 74, 89, 92, 94, 99, 120, 122,  
138, 141, 145, 147, 149, 156, 166, 167,  
168, 169, 175, 177, 189, 196, 197, 218,  
221, 222, 231, 232, 234, 240, 262, 264,  
267, 269, 274, 279, 286, 289, 292, 296,  
297, 311, 325, 346, 347, 349, 356, 358,  
359, 363, 367, 373, 374  
activité, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31,  
32, 33, 35, 37, 38, 44, 46, 51, 55, 56, 57,  
59, 60, 61, 62, 66, 67, 71, 72, 75, 77, 78,  
86, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 97, 99,  
103, 105, 108, 109, 117, 119, 120, 126,  
129, 130, 134, 139, 141, 142, 145, 148,  
149, 155, 165, 166, 167, 169, 175, 177,  
181, 185, 186, 192, 195, 196, 197, 202,  
207, 210, 215, 216, 219, 221, 222, 225,  
226, 227, 228, 233, 240, 245, 247, 251,  
254, 256, 257, 261, 262, 263, 265, 267,  
270, 271, 274, 282, 285, 287, 288, 289,  
291, 292, 294, 295, 296, 302, 304, 311,  
314, 321, 322, 323, 324, 326, 329, 330,  
334, 337, 339, 340, 343, 345, 346, 348,  
351, 352, 356, 363, 367, 372, 373, 374,  
397, 399, 403, 404, 407  
exercice, 21, 25, 41, 50, 64, 66, 67, 77,  
102, 104, 138, 147, 148, 149, 150, 151,

- 169, 217, 229, 230, 231, 232, 242, 246, 271, 283, 300, 308, 309, 330, 349, 356, 359, 363
- matériel, 26, 50, 68, 104, 142, 161, 185, 186, 215, 235, 236, 240, 246, 247, 248, 249, 261, 279, 289, 292, 359, 362
- résolution de problème, 37, 85, 145, 178, 256, 278, 284, 288, 290, 347, 349, 408
- situation pédagogique, 48, 49, 260, 297
- situation problème, 122, 150, 287, 336, 348
- temps, 20, 23, 28, 31, 40, 46, 49, 51, 59, 64, 66, 73, 74, 75, 93, 94, 102, 112, 113, 114, 115, 123, 126, 133, 135, 136, 142, 146, 149, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 173, 177, 183, 184, 189, 193, 212, 213, 214, 216, 222, 225, 229, 230, 234, 240, 243, 245, 248, 251, 256, 261, 264, 265, 269, 270, 271, 275, 282, 287, 292, 297, 308, 309, 310, 311, 323, 329, 333, 335, 343, 344, 347, 351, 353, 357, 360, 362, 363, 364, 366, 370, 376, 397
- théorie, 26, 51, 52, 56, 60, 82, 84, 86, 95, 103, 120, 137, 154, 165, 181, 209, 219, 246, 252, 254, 281, 300, 303, 310, 342, 365, 397, 398, 407
- traitement de l'information, 35, 51, 120, 137, 145, 233, 331, 367
- transfert, 37, 54, 56, 76, 84, 85, 94, 106, 142, 149, 150, 152, 292, 306, 307, 347, 367, 368, 369, 395, 409, 410
- transposition didactique, 110, 118, 120, 161, 300, 334, 370, 398
- travail, 3, 18, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 41, 47, 48, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 87, 89, 93, 98, 102, 106, 107, 109, 110, 112, 113, 115, 117, 119, 120, 123, 126, 127, 130, 131, 135, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 153, 155, 156, 162, 166, 167, 168, 169, 175, 177, 178, 179, 181, 185, 187, 188, 190, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 212, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 235, 236, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 255, 258, 262, 265, 269, 271, 274, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 292, 295, 296, 300, 301, 305, 307, 308, 312, 326, 327, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 344, 345, 346, 347, 349, 351, 352, 354, 357, 358, 362, 363, 364, 367, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 395, 396, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 410
- accompagnement à l'entrée dans le métier, 23, 24, 415
- genre, 33, 34, 61, 108, 163, 164, 228, 273, 274, 329, 374
- knowledge management, 188
- métier, 21, 23, 24, 33, 34, 39, 53, 109, 114, 115, 117, 128, 130, 143, 144, 174, 192, 212, 228, 229, 230, 271, 279, 280, 300, 301, 308, 345, 349, 350, 351, 358, 361, 364, 366, 371, 372, 407, 408, 415
- organisation du travail, 23, 50, 55, 59, 66, 74, 75, 112, 113, 123, 130, 135, 141, 142, 144, 243, 244, 245, 265, 280, 292, 327, 338, 358
- style, 33, 34, 184, 254, 255, 256, 274
- travail de l'élève, 146, 162, 166, 301, 327, 371
- travail de l'enseignant, 27, 47, 144, 146, 362
- travail en équipe, 112, 282
- zone proximale de développement, 89, 195, 217, 281, 356

# INDEX DES AUTEURS

- Abric, 178, 321  
Alain, 18, 35, 158, 210, 236, 258, 404, 409, 414  
Allal, 122, 254, 312  
Anzieu, 76  
Astolfi, 99, 140, 240, 350  
Bachelard, 242, 313, 318, 336  
Baïetto, 140  
Bakhtine, 17, 61  
Balint, 45, 76, 139, 395, 414  
Bandura, 106, 224  
Barbier, 46, 71, 190, 191, 192, 340, 345  
Barth, 95, 134, 237, 332, 333  
Barthélémy, 140  
Bautier, 129, 207, 300  
Bazin, 81  
Beillerot, 135  
Blanchard-Laville, 77  
Boimare, 125, 126, 127, 156, 238, 352  
Bourdieu, 17, 152, 164, 165, 275, 374  
Bruner, 80, 94, 103, 181, 194, 196, 197, 209, 218, 219, 254, 294, 321  
Buisson, 252  
Cardinet, 122, 219  
Castoriadis, 291  
Charlier, 48  
Charlot, 300  
Chevallard, 300, 334, 370  
Cifali, 77, 139  
Claparède, 24, 26, 155, 253, 254  
Clerc, 192, 341, 371  
Clot, 32, 60, 61, 62, 71, 72, 77, 130, 140, 164, 177, 191, 192, 267, 274, 294, 351, 372  
Cyrulnik, 23, 345  
De Vecchi, 255, 313, 314, 316, 319, 349  
Descartes, 258  
Develay, 303, 349, 368  
Dewey, 24, 253, 254, 276, 297  
Doise, 178, 194  
Donnay, 48  
Durand, 330  
Falzon, 78  
Fayol, 64, 73, 74  
Feuerstein, 133, 219, 397  
Fijalkow, 162  
Flavel, 254  
Fournier, 172  
Freinet, 74, 75, 151, 173, 253, 254, 327, 412  
Freud, 76, 235, 294  
Gadeau, 140  
Gagné, 80, 84  
Galperine, 51  
Gibson, 42  
Giordan, 313, 314, 315, 319  
Girerd, 81  
Habermas, 32  
Higelé, 50, 133  
Hoc, 30, 51, 144, 263, 294  
Houssaye, 254  
Huberman, 139  
Imbert, 77, 272, 291  
Jodelet, 321  
Jonnaert, 54  
Kaës, 76, 157, 323, 324  
Kohn, 243  
Lagache, 76  
Lahire, 67, 192  
Latour, 58  
Leinhardt, 266  
Lenoir, 184  
Léontiev, 30, 51  
Leplat, 30, 31, 51, 56, 71, 78, 90, 294, 326  
Linard, 294  
Loarer, 134  
Malglaive, 46  
Marcel, 107, 157  
Martinand, 122, 216, 240  
Meirieu, 109, 117, 122, 178, 207, 214, 253, 254, 277, 291, 303, 349, 364, 370, 410  
Mialaret, 252  
Monteil, 238  
Montessori, 109, 253, 406

Morin, 91, 92, 108, 216, 342  
Moscovici, 322, 323  
Mugny, 178, 194  
Nault, 162  
Noël, 227  
Not, 237, 254  
Nunziati, 121, 406  
Nuttin, 258  
Ochanine, 37, 175  
Ombredane, 262, 366, 367, 407  
Pascal, 91, 362, 397  
Perrenoud, 77, 114, 119, 122, 123, 130, 139,  
228, 229, 270, 279, 280, 300, 349, 358,  
360, 361, 371, 372  
Perret-Clermont, 178  
Piaget, 24, 26, 35, 51, 72, 90, 94, 103, 154,  
155, 165, 172, 209, 221, 227, 231, 232,  
235, 237, 247, 253, 254, 294, 313, 319,  
321, 322, 342, 343  
Poirier Proulx, 347  
Postman, 290  
Raynal, 80, 86, 158, 170, 210  
Reboul, 290, 291, 334  
Rey, 368  
Richard, 31, 35, 43, 51, 57, 73, 95, 138, 170,  
171, 181, 223, 233, 278, 294, 311, 325  
Ricœur, 29, 295, 296  
Rieunier, 80, 86, 170  
Rogalski, 120, 261  
Rogers, 143, 156, 159, 254, 294  
Rousseau, 178, 194  
Samurçay, 153  
Schön, 23, 139, 270, 340, 341  
Skinner, 254, 294  
Sperber, 322  
Tardif, 43, 81, 84, 267, 349, 368  
Tardif et Lessard, 267  
Tozzi, 276  
Vermersch, 26, 51, 60, 140, 153, 175, 219,  
254, 277, 278  
Vygotski, 3, 26, 27, 39, 40, 61, 96, 103, 117,  
120, 178, 194, 195, 196, 209, 210, 218,  
219, 228, 232, 235, 237, 247, 254, 267,  
275, 281, 294, 295, 296, 369, 374, 379, 411  
Wallon, 117, 294  
Watzlawick, 230  
Woolf, 152





# BIBLIOGRAPHIE

## OUVRAGES

ABRIC Jean-Claude (sous dir. de) : "Pratiques sociales et représentations.", 1994, Paris, 3<sup>ème</sup> éd. 2001, PUF, p.

ALAIN : "Propos sur l'éducation", 1972, Paris, PUF, 15<sup>ème</sup> éd., 227p.

ALLAL Linda : " Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise ", dans HUBERMAN M. : "Assurer la réussite des apprentissages scolaires.", Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1988,

ALTET Marguerite : (Voir la note de synthèse de ) " Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? " dans "Revue Française de Pédagogie", N°107, 1994, p.

AMIGUES René et ZERBATO-POUDOU M.Thérèse : "Comment l'enfant devient élève ? Les apprentissages à l'école maternelle.", 2000, Paris, Retz.

ANZIEU Daniel : "Dictionnaire de la psychologie.", Paris, PUF.

ASTOLFI J.-Pierre DEVELAY Michel : "La didactique des sciences" ; p. 31, coll. "Que sais-je?", PUF, 1991.

ASTOLFI Jean Pierre : "L'erreur, un outil pour enseigner" , 1997, Paris, éd. ESF, 3<sup>ème</sup> édition 1999, 117 p., coll. Pratiques et enjeux pédagogiques., p.

ASTOLFI Jean-Pierre : "L'école pour apprendre", 1992, Paris, ESF.

ATLAN H. : " Entre le cristal et la fumée. ", 1979, Paris, Seuil.

BACHELARD Gaston : " La formation de l'esprit scientifique ", 1938, Paris, libr. Philo, J. Vrin

BAÏETTO M.Claude, BARTHELEMY Annie, GADEAU Ludovic et collectif : " Pour une clinique de la relation éducative. Recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles. ", 2003, Paris, L'Harmattan, Travaux auxquels j'ai participé.

BAKHTINE M. : " Esthétique de la création verbale " ; 1984, Paris: Gallimard, p.382.

BALINT Michael : a mené une technique d'échange de récits de cas au sein de groupes composés de médecins et de psychanalystes. Cette technique donna naissance au groupe Balint (travail groupal centré sur l'analyse de la relation au patient et le contre-transfert) qui fut d'abord utilisé dans le cadre de la formation de travailleurs sociaux puis de médecins, avant d'être utilisée en analyse de pratique enseignante et éducative.

BARBIER J.-Marie : "La singularité de l'action, quelques outils d'analyse", dans BARBIER J.-M. , CLOT Y., and all : "L'analyse de la singularité de l'action", séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, 2000, Paris, PUF, coll. Education et Formation, p.

BARBIER J.-Marie : " Introduction", dans BARBIER J.-M., CLOT Y., and all : "L'analyse de la singularité de l'action", séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, 2000, Paris, PUF, coll. Education et Formation, p.19, 20.

BARBIER J.-Marie : " L'analyse des pratiques, questions conceptuelles " , dans BLANCHARD-LAVILLE C.,

BARBIER J.-Marie : " sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation "; dans MAGGI Bruno " Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation ", 2000, Paris, PUF.

BARBIER J.-Marie : sous la dir. de : " Savoirs théoriques et savoirs d'action ", 1995, Paris, PUF.

BARBIER Jean-Marie : " La singularité des actions : quelques outils d'analyse ", dans BARBIER J. M., CLOT Y., and all : "L'analyse de la singularité de l'action", séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, 2000, Paris, PUF, coll. Education et Formation, p.

BARTH Britt Mari : " L'apprentissage de l'abstraction ", 1987, Paris, Retz.

BARTH Britt-Mari, " Le savoir en construction " 1993, Paris, RETZ, 208p. On trouve un chapitre consacré à l'approche de la définition du savoir, ainsi que le compte-rendu détaillé de son enquête menée auprès d'élèves et de praticiens.

BARTHELEMY Annie : "Donner du sens au travail personnel de l'élève au cycle 3", 1995, 1996. interviews menés dans le cadre de la recherche à laquelle j'ai participé.

BAUTIER Elisabeth : " Je ou Moi : apprentissage ou expression ? " dans " Cahiers Pédagogiques " n° 363, avril 1998, p.12.

BAZIN A. GIRERD R. : " Développement des stratégies cognitives et aide à l'apprentissage. ", Thèse de doctorat dirigée par Philippe MEIRIEU, 1997, Université Lyon 2, non publiée.

BEILLEROT J., DEVELAY M., HOUSSAYE J., MEIRIEU Philippe, SOËTARD M. (coordonné par) : " Penser la pédagogie ", dans : " Revue Française de Pédagogie " n°120, 1997, Paris, éd. de l'INRP.

BEILLEROT Jacky : " L'éducation en débats : la fin des certitudes", 1998, Paris, L'Harmattan, p.

BEILLEROT Jacky : "Voies et voix de la formation", Paris, éd. Universitaires, p.

BKOUCHE R., CHARLOT B. , ROUCHE N., " Faire des mathématiques : le plaisir du sens ", 1991, Paris, Armand Colin.

BOIMARE Serge : " Pédagogue avec des enfants qui ont peur d'apprendre et de penser ", "Actes du colloque de Bobigny", 1987, p.

BOIMARE Serge : " Du rôle de la médiation culturelle face à la difficulté d'apprentissage. " dans " La Nouvelle revue de l' AIS " N°11, 3<sup>ème</sup> trim. 2000, p.

BOIMARE Serge : " L'enfant et la peur d'apprendre ", 1999, Paris, Dunod, p.

BOURDIEU Pierre : "Homo academicus ", 1984, Paris, éd. De Minuit, p.

BOURDIEU Pierre : " Le sens pratique ", 1980, Paris, éd. De Minuit, p.

BOURRON Yves, DENNEVILLE Jean : " Se voir en vidéo, pédagogie de l'autoscopie ", les éditions d'organisation, 1991.

BRESSOUX Pascal : " L'utilisation du temps scolaire ", p.207 à 213. dans FIJALJOW J. & NAULT Th. : " La gestion de classe ", 2002, Bruxelles, De Boeck Université.

BRUNER Jérôme Seymour : " L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. ", 1996, 1997, Paris, Retz.

BRUNER Jérôme Seymour : " Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire ", 1987, Paris, PUF.

BUFFON (Georges Louis Leclerc, comte de), " Histoire naturelle ",

BUISSON Ferdinand. : " Nouveau dictionnaire de pédagogie ", 1911, Paris.

CARDINET Annie : " Pratiquer la médiation en pédagogie. " Préface de Reuven Feuerstein, 1995, Paris, Dunod. On trouvera dans cet ouvrage des pistes très intéressantes après une 1<sup>ère</sup> partie qui cadre les champs "Vers une théorie de la médiation applicable en pédagogie", la 2<sup>nde</sup> partie propose d'aller "Vers une pratique pédagogique de la médiation".

CASALFIORE Stefania, "La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes "d'action située".", Revue française de pédagogie" 138 (janvier - mars 2002): 81.

CASTORIADIS Cornélius : "Le monde morcelé", Paris, Le Seuil, 1990, p.142-146.

CHAMPY Philippe. et ETEVE C. (sous la dir. de) : "Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation", Paris, 2<sup>nd</sup> éd., 1998, Nathan, 1118p.

CHAPPAZ Georges (sous la dir. de) : "Construire et entretenir la motivation", équipe Hermès, CRDP de Marseille.

CHAPOUTIER Georges : " Comment apprend-on ? ", 2004, "Journal du CNRS" n° 174,175.

CHARLIER E. en collaboration PAQUEY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD Philippe : "Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?", 1998, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, p.

CHARLOT Bernard : "Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie.", 1997, Paris, Anthropos, p.

CHEVALLARD Yves : "La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné", 1985, 2<sup>nd</sup> édition 1991, Grenoble, La Pensée sauvage.

CIFALI Mireille : " Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité " in "Revue française Psychanalyse", 3/, 973-982 ; p.981

CIFALI Mireille : " Démarche clinique, formation et écriture ", in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et

CLAPAREDE Edouard : "L'éducation fonctionnelle", 1968, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p.

CLERC Françoise, GATE Jean-Pierre, ROBIN Jean-Yves (sous la dir. de) : " Agir et chercher... Chercheurs et praticiens : le dialogue est-il possible ? ", revue "Eduquer", n° 677, 2004, Paris, L'Harmattan

CLOT Yves : " Analyse psychologique du travail et singularité de l'action ", dans BARBIER J.M., CLOT Y., and all : "L'analyse de la singularité de l'action", séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, 2000, Paris, PUF, coll. Education et Formation, p.

CLOT Yves : "La fonction psychologique du travail"., 1999, Paris, PUF, 3<sup>ème</sup> édition 2002, p.

CLOT Yves : " Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. ", 2001, Editorial, in "Revue de l'Education Permanente", n°148, p.11.

CLOT Yves, FAÏTA Daniel, FERNANDEZ Gabriel, SCHELLER Livia, : " Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. ", 2001, in " Revue de l'Education Permanente ", n°148, p.

CLOT Yves, PROT B., WHERTE C. et al., : " Clinique de l'activité et pouvoir d'agir ". 2001, in " Education permanente " N° 146.

COMENIUS (J.Amos Komensky, dit) : "La grande didactique", 1952, Paris, PUF, pages photocopiées.

CYRULNIK Boris : "Les nourritures affectives.", Paris, Odile Jacob, 1993.

DANVERS Francis. : "700 mots-clefs pour l'éducation " ; 1994, Lille, Presses. Universitaires de Lille, 312p.

DE ROSNAY Joël : "Le macroscopie ", Paris, le Seuil, p.

DE VECCHI Gérard : "Aider les élèves à apprendre "; 1992, Paris, Hachette Education, Editions Pédagogies pour demain.

DERYCKE Marc : " Le suivi pédagogique : des usages aux définitions " ; " La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique " dans "Revue Française de Pédagogie ", n°132, août 2000.

DESCARTES : "Deuxième Méditations ", 1641.

DEVELAY Michel MEIRIEU Philippe : "Emile, reviens, ils sont devenus fous.", 1992, Paris, ESF, p.

DEVELAY Michel : "Propos sur les sciences de l'éducation - Réflexions épistémologiques", 2001, Paris, ESF, 127p. ; on lira des conditions d'émergence de la didactique, Ch. 5 p.91 à 103.

DEVELAY Michel : "Peut-on former les enseignants ?", Paris, ESF, 1994.

DOISE W. et MUGNY G. : "Psychologie sociale et développement cognitif", 1997, Paris, A. Colin p.

DONNAY J. et CHARLIER E. : "Comprendre des situations de formation, formation de formateur à l'analyse", 1990, Bruxelles, De Boeck Université, p.

DURNERIN C., VESLIN J., PETERFALVI B. " L'élève épistémologue", dans "Revue ASTER n°12", 1991, Paris, INRP.

FABLET D. "L'analyse des pratiques professionnelles", Paris, l'Harmattan, 1996,

FALZON P. : Les activités métafonctionnelles et leur assistance. "Le travail humain", 57, p.1 à 24.

FIJALKOW Jacques, NAULT Thérèse : "La gestion de classe.", 2002, Bruxelles, De Boeck Université, p.

FLAVEL John, cité par NOËL B. dans "La métacognition", 1991, Bruxelles, de Boeck, p.

FOULQUIE P. : "Dictionnaire de la langue pédagogique" ; 1971, Paris, PUF, 492p.

FOURNIER J.-Yves : "A l'école de l'intelligence, comprendre pour apprendre.", Paris, 1999, ESF, 231p.

FOURREZ Gérard : "Apprivoiser l'épistémologie", 2003, De Boeck, p.

FREINET Célestin : " Œuvres pédagogiques ", Les invariants pédagogiques, tome 2, 1994, Paris, Le Seuil.

GAGNE R. M. : " The conditions of learning ", Holt, Rinehart et Winston, New-York, 4ème éd., 1985,

GAONAC'H D. et P. LARIGAUDERIE : " Mémoire et fonctionnement cognitif – la mémoire de travail ", Armand Colin, 284 p.

GARDNER Howard : " Les intelligences multiples : pour changer l'école ", Paris, Retz, 1993.

GENEVOIS Guy : " Etho-psychologie des communications et pédagogie ", Note de synthèse dans " Revue Française de pédagogie ", n°100, 1992.

GEORGES C. , dans MATHIEU J., THOMAS R., " Manuel de psychologie ", 1985, Vigot,

GIBSON J.J. : " The Theorie of affordances.", 1977, in R.E. Shaw & J. Bransford (eds), *perceiving, Acting, and Knowing* Laurence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

GIORDAN A. et DE VECCHI G. : " Les origines du savoir. ", 1987, 1990, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

GIORDAN André, DE VECCHI Gérard : " L'enseignement scientifique, comment faire pour que ça marche? "; Z'édicions, 1992

HABERMAS : " ".

HADJI Charles : " L'évaluation des actions éducatives ", 1992, Paris, PUF.



HALTE J.-F. (coordonné par) : "Interactions et apprentissage", revue " Pratiques " n°103, 104, novembre 1999.

HEBER-SUFFRIN Claire : " Les savoirs, la réciprocité et le citoyen. ", 1998, Paris, Desclée de Brouwer.

HIGELE Pierre : " Construire le raisonnement chez les enfants – Analyse critique des exercices " , Paris, 1997, Retz, 196 p.

HOC J. M. : " Psychologie cognitive de la planification ", Presses Universitaires de Grenoble, 1987

HOC J.M. , DARSESES F. : " Psychologie ergonomique : tendances actuelles. ", 2004, Paris, PUF, Coll. Le travail humain, introduction et conclusion.

HOUSSAYE Jean : " La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui ", éd. ESF, 1993, Paris, 3<sup>ème</sup> édition 1996. On se reportera avec intérêt aux trois parties de cet ouvrage : 1. Du côté du processus enseigner ; 2. du côté du processus former ; 3. du côté du processus apprendre.

IMBERT Francis : " L'inconscient dans la classe ", Paris, ESF, p.

JACQUARD Albert : " Eloge de la différence ", 1981

JODELET D., dans MOSCOVICI Serge (dir.) : " Problèmes et perspectives dans les représentations sociales ", 1991, Paris, PUF.

JONNAERT Philippe, VANDER BORGHT C., : " Créer des conditions d'apprentissage – un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants ", 1999, Paris, De Boeck Université, 431 p., chapitre 6.

KAËS René : " Psychanalyse et représentation sociale ", dans " Les représentations sociales " (dir.) JODELET D., PUF, 1991.

KEISER V. DE : " De la contingence à la complexité : l'évolution des idées dans l'étude des processus continus (1988, *Le travail humain*, 51, 1, 1-18) dans LEPLAT Jacques : " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p.

KOHN Ruth-C. : " Les enjeux de l'observation ", Paris, PUF, 1982, p.

LAFORTUNE Louise, SAINT-PIERRE Lise : " Affectivité et métacognition dans la classe. Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant. ", 1996, Montreal, De Boeck Université, éd. Logiques, p.

LAHIRE Bernard : " La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs." dans " Revue Française de pédagogie " n° 134, Paris, 2001, INRP, p.

LAHIRE Bernard : " L'homme pluriel - Les ressorts de l'action ", 1998, Paris, Nathan.

LAHIRE Bernard : " Logiques pratiques ", dans revue " recherche et formation ", 1998, n°27, 15-28.

LAHIRE Bernard : " Logiques pratiques. Le "Faire" et le "Dire sur le Faire". ", 1998, " Recherche et Formation " n°127, p.

LAROUSSE : " Dictionnaire encyclopédique " , éd. 1998.

LE BOTERF G. : " De la compétence à la navigation professionnelle. ", 1997, Paris, éd. De L'Organisation, p.

LECLAIRE S. : " Le pays de l'Autre ", 1991, Paris, éd. Du Seuil, p.100.

LEGENDRE P. : " Leçons II, L'Empire de la vérité, Introduction aux espaces dogmatiques industriels", 1983, Paris, Fayard.

LEINHARDT G. : " Math lesson : a contrast of novice and expert competence. ", " Journal for research in mathematics education ", 1989, 20-1, 52-75.

LENOIR H. dans " Analyser les pratiques professionnelles ", coord. Par BLANCHARD LAVILLE C. et FABLET D., L'Harmattan, p.

LENOIR H. dans Ch. 5 "L'avenir radieux de l'ingénierie" in "Analyser les pratiques professionnelles " coordonné par Claudine BLANCHARD-LAVILLE et Domonique FABLET, 1996, Paris, L'Harmattan, p.

LEPLAT J. : " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p.

LEPLAT J. : " L'analyse psychologique du travail ", dans " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p. 30.

LEPLAT J. : " Les représentations fonctionnelles dans le travail ", dans " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p.

LEPLAT J. : " Planification de l'action et régulation d'un système complexe ", dans " L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes," Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p.

LEPLAT J. : " Regards sur l'activité en situation de travail. ", 1997, Paris, PUF, p.

LEPLAT J. : "L'environnement de l'action en situation de travail". in BARBIER J.-M. , CLOT Y., and all : "L'analyse de la singularité de l'action", séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, 2000, Paris, PUF, coll. Education et Formation, p.

LEPLAT Jacques, De MONTMOLLIN Michel (sous la dir. de) : " Les compétences en ergonomie. ", 2001, Toulouse, éd. Octarès, p.

LEVI-STRAUSS Claude : " La pensée sauvage ", 1962, Paris, Plon, p.

LIEURY Alain , FENOUILLET F. : " Motivation et réussite scolaire. ", 1997, Paris, Dunod, conclusion, p.

LINARD Monique, PRAX Irène : "Images vidéo, images de soi ou Narcisse au travail", Paris, Dunod, 1984, 242p.

LOARER Even : " L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser ", on lira avec intérêt sa note de synthèse dans "Revue Française de pédagogie", n°122, 1998.

MALGLAIVE G. : "Enseigner à des adultes", Paris, PUF, 1990, p.

MARCEL Jean-François : " Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. ", 2002, dans "Revue Française de Pédagogie", n°138, p.112.

MEIRIEU Philippe : "Faire l'école, faire la classe", 2004, Paris, ESF, p.

MEIRIEU Philippe : dossier Lire écrire à la 1ère personne, dans "Cahiers Pédagogiques" n° 363, avril 1998, p.12.

MEIRIEU Philippe DEVELAY Michel : "Emile, reviens vite ... ils sont devenus fous." Paris, 1992, ESF, p.40.

MEIRIEU Philippe : "L'école ou la guerre civile." (en collaboration avec M. Guiraud), 1997, Paris, Plon.

MEIRIEU Philippe : "La pédagogie entre le dire et le faire.", 1995, Paris, ESF.

MEIRIEU Philippe : "Apprendre, oui, mais comment ?", 1992, Paris, ESF, 192p.

MEIRIEU Philippe : "L'école mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée.", 1992, Paris, ESF.

MEIRIEU Philippe : " Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie ", dans "Revue Française de Pédagogie", n°120, 1997, p.30 et 25

MEIRIEU Philippe : Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème, dans "Apprendre...oui mais comment ?", 1987, Paris, ESF, 3<sup>ème</sup> éd. 1988.

MERLEAU-PONTY M. : " Signes ", 2001, Paris, Gallimard-Folio.

MIALARET Gaston : " Pédagogie générale ", Paris, PUF Fondamental, 1991, Chapitre A1 "le savoir pédagogique".

MONTEIL J. Marc : " Contexte et performances scolaires ", " Actes du colloque DPATE ", Poitiers, Janvier 2001

MORIN Edgar : " Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur ", 2000, Paris, éd. Du Seuil, p.

MORIN Edgar sous la Dir. de : " Le défi du XXI<sup>ème</sup> siècle : relier les connaissances . ", 1999, Paris, Seuil, p.

MORIN Edgar : " La méthode " – tome 1, " La nature de la nature ", 1977, Paris, le Seuil.

MORIN Edgar : " Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur ", 2000, Paris, éd. Du Seuil, p.

MORIN Edgar : " Introduction à la pensée complexe " dans " Communication et complexité ", 1996, Paris, ESF.

MOSCOVICI Serge, " La psychanalyse, son image, son public ", PUF, 1961.

MOUANS-SARTOUX : "Maria Montessori : peut-on apprendre à être autonome ? " Thèse sous la dir. de Philippe MEIRIEU, PEMF, 2001.

MOYNE Albert : " Le travail autonome . ", 1982, paris, Fleurus, préface de D. Hameline.

NEISSER, cité par HUTEAU M., " Les conceptions cognitives de la personnalité ", PUF, 1985, p.172 ;

NOËL Bernadette, ROMAINVILLE Marc, WOLFS José-Luis, " La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation " 1995, in " Revue française de Pédagogie " N°112 , p. 47 à 56

NOT Louis : " L'enseignement répondant ", 1989, Paris, PUF.

NUNZIATI Georgette : " L'évaluation formatrice " concept de G. Nunziati.

NUNZIATI Georgette : " Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice " dans "Cahiers Pédagogiques ", n°280, 1990.

NUTTIN J. : "Théorie de la motivation humaine ", Paris, PUF, 3<sup>ème</sup> éd. 1991, p.

OCHANINE D. A. : dans LEPLAT J. : "L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes,"

Tome 1, 1992, 2<sup>nd</sup> éd. 2001, Toulouse, Octarès, coll. Travail & activité humaine, p.

OMBREDANE A. dans Ombredane A. et Faverge JM. : " L'analyse du travail ", 1955, Paris, PUF, 1-18, dans

PAQUAY L. , ALTET M., CHARLER E., PERRENOUD Philippe : "Former des enseignants professionnels, quelles stratégies, quelles compétences ? ", 1998, Paris, Bruxelles, De Boeck,

PASCAL : "Les pensées ", article XVII, 1963, Paris, Seuil,

PASTRE P. : " La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. ", 1999, in revue "Education permanente " n°139, p. 13 à 35

PASTRE P. : " Travail et compétences, un point de vue de didacticien", dans LEPLAT J., De MONTMOLLIN M. (sous la dir. de) : "Les compétences en ergonomie. ", 2001, Toulouse, éd. Octarès, p.157.

PASTRE P., SAMURCAY R. : "la conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences" in "Education permanente", n° 123, Paris, 1995, p13 à 31.

PERRENOUD Philippe : "Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant ", 2001, Paris, ESF, p.43

PERRENOUD Philippe : "Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. savoirs et compétences dans un métier complexe. ", 1996; Paris: ESF, 2<sup>nd</sup> éd.,1999, introduction.

PERRENOUD Philippe : "La formation des enseignants entre théorie et pratique.", 1994, Paris, L'Harmattan, p.

PERRENOUD Philippe : "Métier d'élève et sens du travail scolaire. ", 1995, 2<sup>ème</sup> éd., Paris, ESF, 200p.

PERRENOUD Philippe : "Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. ", 1997, Paris, ESF, p.

PERRENOUD Philippe : "Construire des compétences dès l'école ", 1999, Paris, ESF, 125p., p

PERRENOUD Philippe : "La fabrication de l'excellence scolaire ", Genève, 1984, Librairie Droz, p.

PERRENOUD Philippe : "Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant. " , 1995, dans "revue Recherche et formation" N°20, p. 107 à 124 ; repris dans "Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. savoirs et compétences dans un métier complexe. ", 1996, Paris, 2nd éd. : ESF, 1999, chapitre 3.

PERRENOUD Philippe : "Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. ", 1997, Paris, ESF, p.

PERRENOUD Philippe : Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience ; dans PAQUAY L. , ALTET M., CHARLER E., PERRENOUD Philippe : "Former des enseignants professionnels, quelles stratégies, quelles compétences ? ", 1998, Paris, Bruxelles, De Boeck, p.195

PERRET-CLERMONT A. M., NICOLLET M. (sous la dir. de) : "Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. ", Fribourg, DelVal, 1988

PIAGET Jean et INHELDER B. : "L'image mentale chez l'enfant. ", 1996, Paris, PUF, p.

PIAGET Jean et INHELDER B. : "Mémoire et intelligence ", Paris, PUF, 1968.

PIAGET Jean : "Essai de logique opératoire. ", 1972, Paris, Dunod.

PIAGET Jean : "Réussir et comprendre. ", 1974, Paris, PUF.

PIAGET Jean : "Biologie et connaissance. ", 1967, Paris, Gallimard, coll. Idées,

POIRIER PROULX L. : "la résolution de problème en enseignement, cadre référentiel et outils de formation. ", 1999, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. Perspectives en éducation.

POSTMAN N. : "Enseigner, c'est résister ", 1981, Paris, Le Centurion.

QUERE Louis : " Singularité et intelligibilité de l'action ", dans BARBIER J.-M., CLOT Y., and all : "L'analyse de la singularité de l'action", séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, 2000, Paris, PUF, coll. Education et Formation, p.148 et 169.

RABARDEL Pierre : Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel

RAYNAL Françoise. et RIEUNIER Alain. : " Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive. ", 1997, Paris, ESF, 3<sup>ème</sup> éd. 2001, 420p.

REBOUL Olivier : " Les valeurs de l'éducation ", dans " Encyclopédie Universelle " t.1, l'Univers philosophique, volume dirigé par André Jacob, 1989, Paris, PUF, p.200, 201.

REBOUL Olivier, " Qu'est-ce qu'apprendre ? ", PUF, 1980

REY Bernard : " Les compétences transversales en question. ", 1995, Paris, ESF, Notamment la question du transfert p.78, les compétences méthodologiques ne sont pas des capacités p.138 et le chapitre 6 : compétences transversales ou intentions transversales ?

RICHARD J.-François : " Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions ", 1990, Paris, 2<sup>nde</sup> éd.1998, Armand Colin, 435p.

ROGALSKI Janine : " Y a-t-il un pilote dans la classe ? ", dans " Recherche en didactique des mathématiques", 2003, Paris, p.343 à 388.

ROGERS Carl : "On becoming a person. " 1961, Boston, Traduit en français sous le titre " Le développement de la personne ", L. Herbert, 1966, Paris, Dunod.

ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane et Gérard, article : " La construction sociale de l'échec scolaire " in " Revue Française de Pédagogie ", n° 100, juillet 1992.

ROUSSEAU Jean-Jacques : " Emile ou de l'éducation " livre II, 1966, Paris, Gallimard, p.112,113.



SAMURCAY R., PASTRE P. : " Recherches en didactique professionnelle ", 2004, Toulouse, Octarès, p.23.

SCHÖN Donald A. : " Le praticien réflexif ", 1994, 1996, Montréal, éd. Logiques, p.114.

SPERBER D. : " L'étude anthropologique des représentations " dans JODELET D. (dir.) " Problèmes et perspectives dans les représentations sociales ", 1991, Paris, PUF, p.115.

STENGER Isabelle : " Médecins et sorciers, les empêcheurs de tourner en rond ", éd. Synthélabo, 1995, p.

TARDIF Jacques : " Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.", 1992, Montréal, De Boeck Université, éd. Logiques,

TARDIF Jacques, " Le transfert des apprentissages ", Montréal, 1999, Les éditions Logiques, 223p.

TARDIF Maurice, LESSARD Claude : " Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels. " ; 1999, Paris, De Boeck, p.23.

TIBERGHIE G. : "Contexte and cognition :introduction", dans " Cahiers de psychologie cognitive ", 1986, 6,2.

TIBERGHIE G. : " La mémoire oubliée ", 1997, Liège, éd. Mardaga, p.

TOCHON F.V. : " L'enseignant expert. " , Paris, 1993, Nathan.

TOZZI Michel Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe, thèse de doctorat NR en Sciences de l'éducation, sous la direction de P. Meirieu, Université Lumière Lyon II, 1992, p.165 à 190.

VERIN A., BELL N., DROUIN A.M., GENZLING JC., SZTERENBARG M., FILLON P., ROBERT A ET

VERMERSCH Pierre (sous la dir. de) et MAUREL Maryse : "Pratiques de l'entretien d'explicitation", 1997, Paris, ESF, 260 pages, p.

VERMERSCH Pierre : "L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue.", 1994 Paris, ESF, p.

VYGOTSKI L. S. : "Théorie des émotions. Etude historico-psychologique", 1933, 1998, Paris, L'Harmattan.

VYGOTSKI Lev Semenovitch : "Pensée et langage". Titre original : "Myslenie i rec" – 1<sup>ère</sup> éd. 1934, 1<sup>ère</sup> éd. Française 1985 - Traduction de Françoise Sève – suivi du commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean PIAGET – 3<sup>ème</sup> édition, traduction revue - éd. La dispute – 1997 – 538p.

WEIL BARRAIS Anne (sous la dir. de) : "L'homme cognitif.", 1993, 4<sup>ème</sup> éd. 1998, Paris, PUF.

WOOLF Virginia : "Mrs Dalloway" Préf. B. Bruggière, trad. M. Claire Pasquier, Folio classique, Paris, 1994, Gallimard, p.

## REVUES

"ASTER, " Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales" , dans "revue ASTER" n°3 ; p.51, INRP, Coll. "Rapport de recherche", 1985.

"Cahiers Pédagogiques ", n°280, 1990.

"Cahiers Pédagogiques " n° 363, avril 1998

"Cahiers Pédagogiques " n°338 , novembre 1995.

"Cahiers Pédagogiques " La motivation " dans "Cahiers Pédagogiques ", n° 300, 1992.

"Cahiers pédagogiques : " L'intelligence ça s'apprend ? ", dans "Cahiers Pédagogiques ", n°381, février 2000

JDI : revue "Journal des Instituteurs", juin 2000, Paris, Nathan "Entretien avec Philippe PERRENOUD "; propos recueillis par Anne Popet.

"L'année de la recherche en sciences de l'éducation" : "Les métiers impossibles et les impasses du schéma fins-moyens", in 1994, Paris, PUF.

"La Nouvelle revue de l'AIS " N°11, 3<sup>ème</sup> trim. 2000

"Le Nouvel Educateur ", n°117, mars 2000, "pratiques de classe, les échanges de savoirs, notre marché des connaissances", p.16 à 18 ; revue de l'Institut coopératif de l'Ecole moderne, Pédagogie Freinet

"Revue Française de Pédagogie " n°120, 1997.

"Revue française de pédagogie" 138 (janvier - mars 2002)

"Revue Française de Pédagogie ", n°132, août 2000

"Revue Française de pédagogie ", n°100, 1992

"Revue Française de pédagogie " n° 134, 2001

"Revue Française de pédagogie ", n°122, 1998

"Revue française de Pédagogie " N°112

"Revue Française de Pédagogie ", n° 100, juillet 1992

"Revue Française de Pédagogie ", N°107, 1994

"Revue Française Psychanalyse ", 3/, 973-982

"Pratiques " n°103, 104, novembre 1999 IREM de Grenoble : on peut se reporter à l'expérience sur "*l'âge du capitaine*" menée par l'Institut de Recherche pour l'Enseignement des Mathématiques, 1980.

"Education permanente", n° 123, Paris, 1995

"Education permanente " n°139

"Revue de l'Education Permanente", n°148

revue "Eduquer", n° 677, 2004

## ENQUETES

PISA enquête (Program for International Student Assessment) : rapport international Apprendre aujourd'hui réussir demain. Premiers résultats de PISA, Déc. 2003, Paris, OCDE. L'enquête PISA 2003 était principalement axée sur les maths, mais elle s'est aussi centrée sur les capacités à résoudre des problèmes, sur les performances en sciences et en lecture ainsi que sur l'engagement à l'égard de l'apprentissage à l'école.

TIMSS étude : the Third International Maths and Sciences Study, conduite par l'Association Internationale pour l'Evaluation du niveau de l'Education (IEA), La Recherche, n° 298, p.12.

## COLLOQUES ET NOTES PERSONNELLES

CNAM : Centre national des arts et métiers : "L'analyse de la singularité de l'action. Séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM." Paris, 2000, PUF, col. Education et Formation, p.107 à 132.

COLLOQUE LYON 2 : « Chercheurs et praticiens dans la recherche » colloque auquel j'ai participé, organisé par l'Université Lumière Lyon2 et l'Université catholique de l'Ouest et l'IUFM de Lyon, nov. 2004.

CLERC Françoise : " Savoirs pratiques, savoirs théoriques ", "notes personnelles de séminaire", Univ. Lyon 2, juin 2001

ASTOLFI J.-P. : "Conférence Sciences et techniques, quelles activités, quels acteurs ? ", mes notes personnelles, 29/03/1994, Rouen.

TOZZI Michel : philosophe à l'école, stage national CPAIEN, de Boisseron, 1996.

## ASSOCIATIONS GROUPES INSTITUTIONNELS

CEFRAP : Cercle d'Etude Française pour la Formation et la Recherche active en Psychologie, fondé en 1962.

GLEM : " De l'entraide aux arbres de connaissances ", " n° spécial de *Freinésies*. " (revue du Groupe Lyonnais de l'Ecole moderne)

SCAPE Séminaire d'Analyse des Pratiques Educatives : fonctionnent dans de nombreux IUFM selon des modalités différentes. Des groupes de recherches se sont mis en place, tels que le GRAPE : Groupe de Recherche d'Analyse des Pratiques Educatives, conduit par L. GADEAU et M.Cl. BAIËTTO, réunissant à Grenoble un collectif de formateurs en analyse des pratiques, dont je fais partie – publication citée -. A l'instar des groupes Balint, GEASE, l'analyse des pratiques éducatives constitue un lieu de parole et d'échange qui prend appui sur les expériences singulières et concrètes de chacun, autant en termes de réussite que d'échec, pour réfléchir aux différentes lectures qui peuvent en être faites, d'en explorer la dimension intersubjective et d'ouvrir à une prise en compte renouvelée de la part d'équation personnelle présente dans la relation éducative.

## DICTIONNAIRES

RAYNAL Françoise. et RIEUNIER Alain. : " Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive. ", 1997, Paris, ESF, 3<sup>ème</sup> éd. 2001, 420p.

HOUSSAYE Jean : " La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui ", éd. ESF, 1993, Paris, 3<sup>ème</sup> édition 1996. On se reportera avec intérêt aux trois parties de cet ouvrage : 1. Du côté du processus enseigner ; 2. du côté du processus former ; 3. du côté du processus apprendre.

FOULQUIE P. : " Dictionnaire de la langue pédagogique " ; 1971, Paris, PUF, 492p.

BUISSON Ferdinand. : " Nouveau dictionnaire de pédagogie ", 1911, Paris.

CHAMPY Philippe. et ETEVE C. (sous la dir. de) : " Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation ", Paris, 2<sup>nd</sup>e éd., 1998, Nathan, 1118p.

## MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

M.E.N. : " Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? – les nouveaux programmes", CNDP, éd. XO, 2002, 287 p.

M.E.N. : *ibid.*, " Documents d'accompagnement des programmes", CNDP.

Rapport BANCEL, 1989, a préconisé le développement de dispositifs d'aide ou d'accompagnement à l'entrée dans le métier.