

# LE JEU D'APPRENTISSAGE ET LES THÉORIES DIDACTIQUES

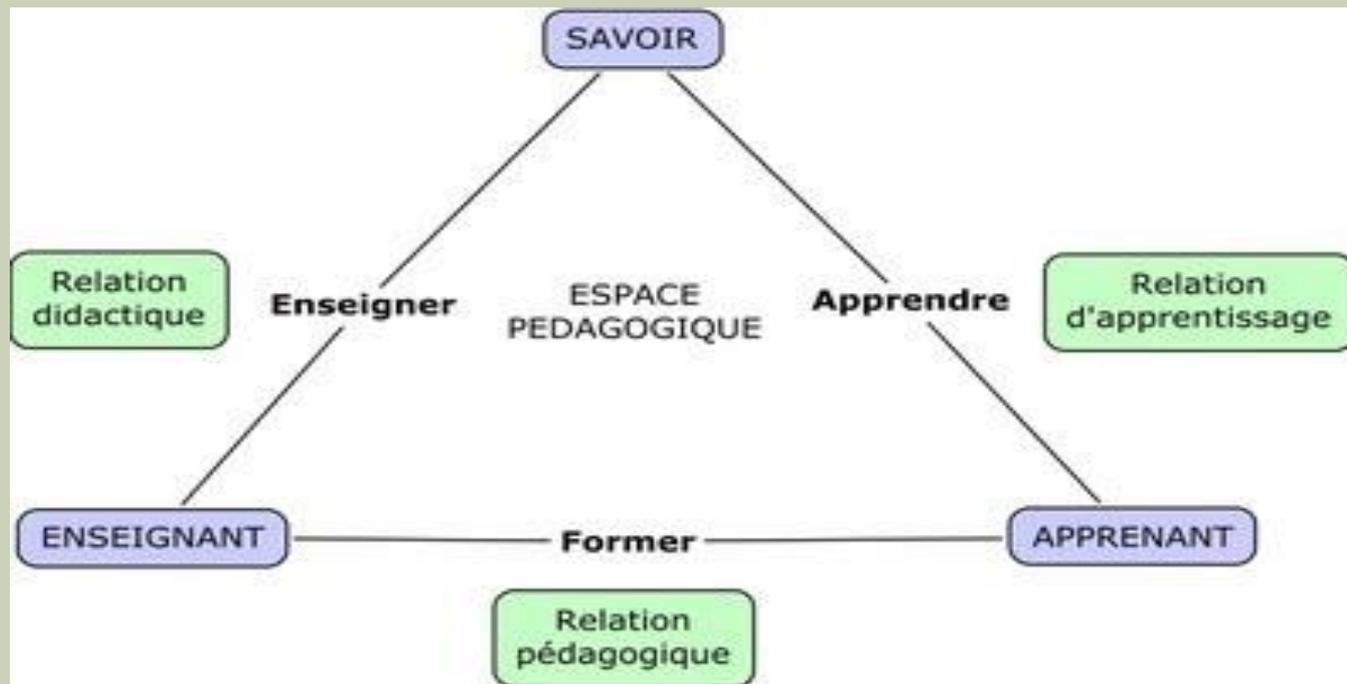
Synthèse de Philippe CLAUZARD  
MCF Université de la Réunion ESPE

# DÉFINITION DE LA PÉDAGOGIE EN CONTRASTE AVEC LA DIDACTIQUE

- ❑ **La pédagogie est l'art de conduire les élèves à apprendre. C'est un dispositif pour déployer un processus optimal d'apprentissage.**
- ❑ **Ce dispositif relève de l'intercommunication en classe, variable selon les élèves présents et l'objet de savoir à enseigner, il existe plusieurs formats pédagogiques, plusieurs situations d'apprentissages...**
- ❑ **On parle de pédagogie différenciée, de pédagogie fondée sur le tutorat, de pédagogie active, de pédagogie avec des situations ouvertes d'apprentissage, etc.**
- ❑ **La didactique s'intéresse aux objets de savoir dans ce qu'ils ont de spécifique relativement à leurs apprentissages: quelles sont leurs propriétés? Quels freins et leviers pour les faire acquérir? Comment faire pour rendre l'objet de savoir appropriable?**
- **On peut aussi dire que la pédagogie est généraliste, tandis que la didactique est singulière. Elle concerne telles ou telles science ou discipline (« didactique des mathématiques », « didactique de l'histoire », « didactique du français langue étrangère »...).**
- **La pédagogie relève de la face communication et savoir et la didactique de la face appropriation et savoir (appropriation de l'objet de savoir)**

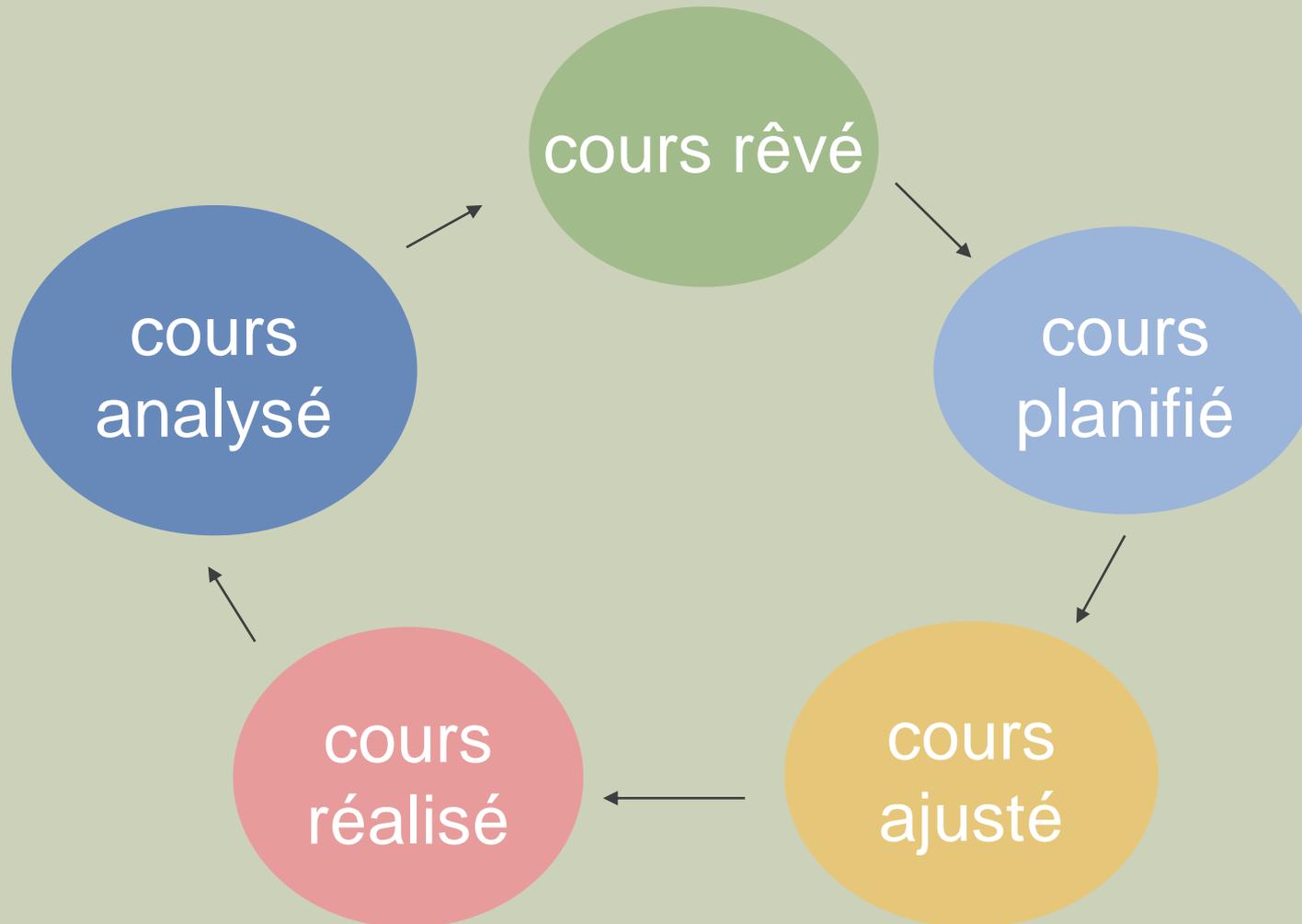
# DÉFINITION DE LA PÉDAGOGIE EN CONTRASTE AVEC LA DIDACTIQUE

- Ou autrement dit, la relation pédagogique se situe entre l'apprenant et l'enseignant; tandis que la relation didactique se situe entre l'enseignant et le savoir.
- La dernière relation dite d'apprentissage, on se trouve sur le versant de la relation d'apprentissage entre l'apprenant et le savoir – du triangle didactique défini par Houssaye



Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye, professeur de Sciences de l'Éducation, définit l'espace pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'apprenant et le savoir.

# RÊVE DE FORMATION... À RÉALITÉ : QUELS ÉCARTS?



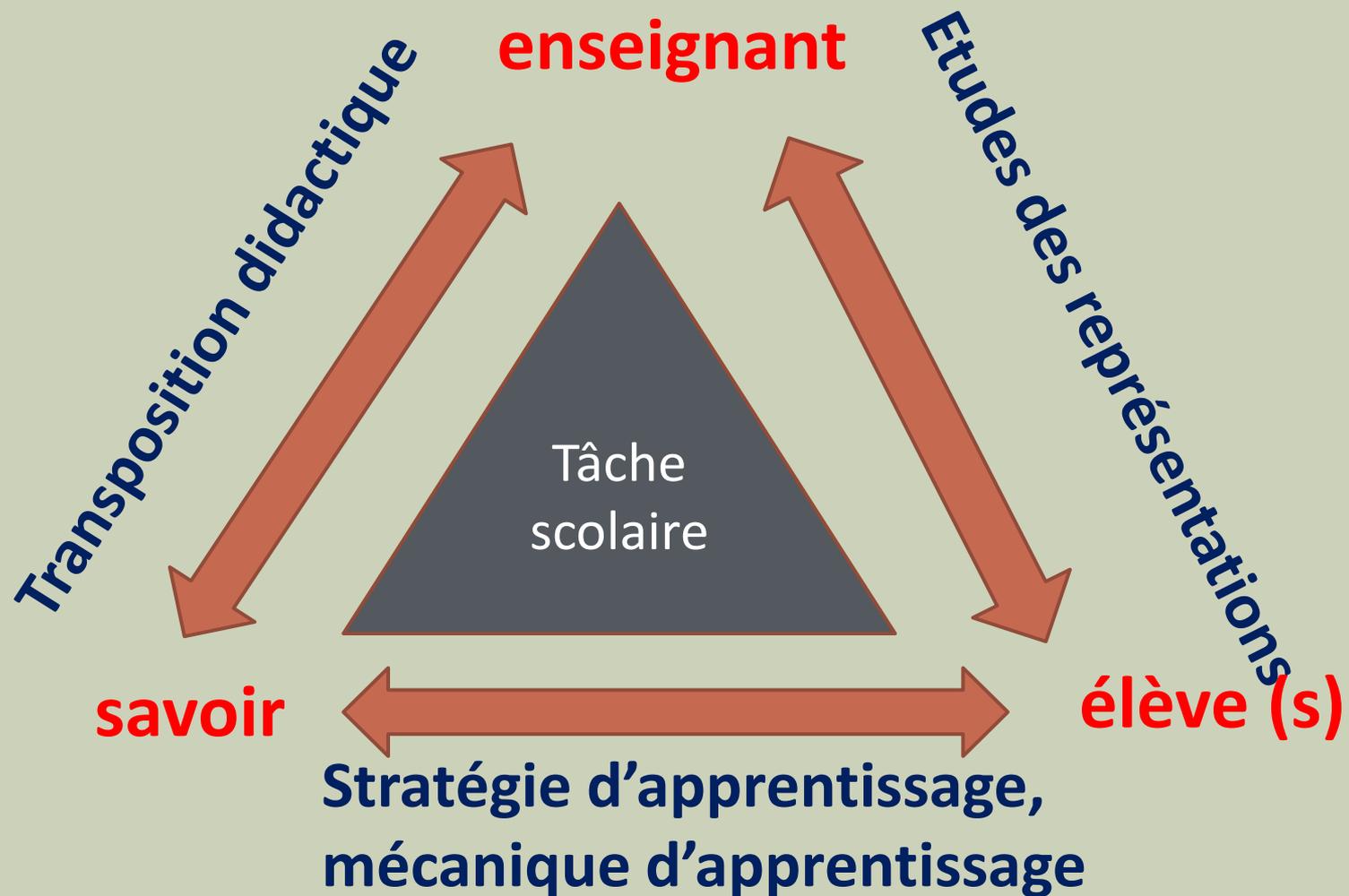
Reprenant des propos de Pastré, inspiré des travaux sur les vols aériens (Recherches et formation, quelques considérations sur l'activité enseignante), nous imaginons cette représentation qui part d'une idée, le cours rêvé, à celui qui est réalisé, passant par les phases préalables de planification et ajustement in situ. La dernière phase de cours débriefé (ou de planification post-active) correspond à l'analyse personnelle ou avec les collègues d'une séance, qui prépare la suivante grâce à la réflexivité opérée après l'action, grâce à des glissements dans la conceptualisation du métier.

# L'ACTION DIDACTIQUE



- S'interroger sur les objets de savoir, en cerner les spécificités et difficultés...
- Rendre le savoir assimilable, le transposer...
- Imaginer un scénario didactique lié aux représentations et opérations cognitives des apprenants, contenus, stratégies, déroulements...
- Agencer un dispositif didactique, environnement, ressources, transfert, problématisation...
- Jouer « le jeu de l'apprendre », réguler...

# TRIANGLE DIDACTIQUE



# THÉORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES

- **Brousseau** (didacticien des mathématiques) au travers de sa théorie des situations didactiques (1998) a modélisé la situation didactique en partant d'abord du constat qu'il existe **des situations didactiques, des situations a-didactiques et des non-didactiques**.
- **Ces dernières situations non-didactiques relèvent de la vie courante**, elles se différencient des premières dans la mesure où rien n'a été construit comme milieu pour apprendre. Une situation non didactique est ainsi une situation sans finalité didactique pour laquelle le rapport au savoir s'élabore comme un moyen pour agir en situation de façon économique : par exemple, apprendre à faire du vélo.
- **En revanche, les situations didactiques** sont des situations qui servent à enseigner. Une situation est didactique lorsqu'un individu (en général le formateur) a l'intention d'enseigner à un autre individu un savoir donné (l'apprenant).
- **Une situation a-didactique** est une nuance importante c'est la part de la situation didactique dans laquelle l'intention d'enseigner n'est pas explicite au regard de l'élève. Le sujet réagit en effet comme si la situation était non didactique : l'élève prend alors des décisions, engage des stratégies et évalue leur efficacité.
- Cette importance accordée à la situation dans la construction des connaissances provient de la didactique des mathématiques en France.
- **L'idée fondatrice est qu'une discipline qui a mis des millénaires à construire ses savoirs ne saurait être par l'apprenant à redécouvrir de manière spontanée.**

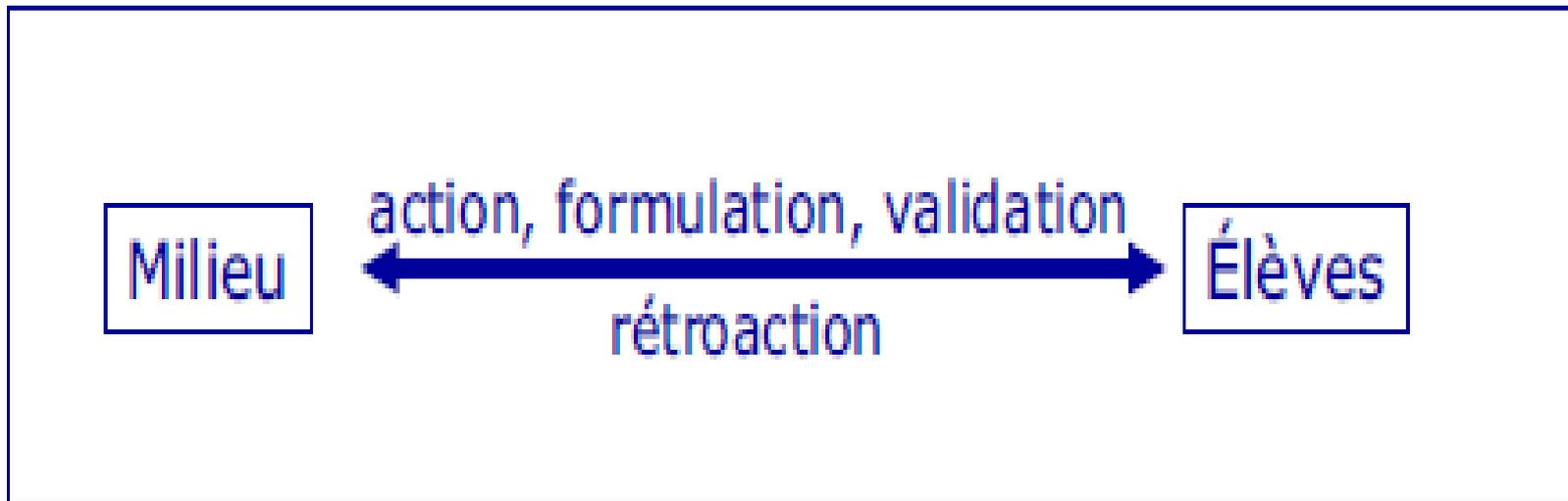
# THÉORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES

- **Du coup, l'enseignement** doit provoquer une genèse artificielle des connaissances chez l'apprenant. Ce postulat de Brousseau pose la question du faire sens des apprentissages pour l'élève, comme pour un adulte en formation. Brousseau présente une situation didactique prototypique : la course à 20 qui est l'origine de la théorie des situations didactiques. Elle est un point de départ pour entrer dans les «Fondements et les méthodes de la didactique», tels qu'il les conçoit : plaçant centre de la réflexion, la notion d'apprentissage par adaptation à des conditions qu'on cherche à décrire avec rigueur et systématisme. (Théorie des situations didactiques (1998) Grenoble : La Pensée Sauvage.) Avec cette théorie Guy Brousseau cherche à démontrer que l'échec des apprentissages en milieu scolaire s'impute en dehors des caractéristiques des apprenants, il y aurait des causes à rechercher du côté des caractéristiques des situations auxquelles sont confrontés les apprenants pour apprendre. Ce principe le conduit à privilégier la notion de milieu où l'élève va apprendre en faisant : « tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 1998).
- **Toute situation didactique est à la fois définie d'un point de vue externe par ses caractéristiques objectives et d'un point de vue interne par l'interprétation que le sujet élabore subjectivement de cette situation.** Le raisonnement de l'apprenant, face à une tâche didactique qui lui est assignée, n'est pas uniquement lié aux caractéristiques objectives de cette tâche : une part non négligeable est donnée à la signification sociale qu'il lui attribue subjectivement (Levy et Grossen, 1989). Les réponses fournies par un apprenant dépendent pour partie de son inférence contractuelle des attentes normatives de l'enseignant qu'il pense devoir satisfaire : c'est donc en référence à sa représentation du contrat didactique qu'il convient de saisir une partie du comportement de l'apprenant. Le raisonnement de l'apprenant, en situation didactique, porte ainsi sur des enjeux intersubjectifs qui dépassent le seul traitement de l'objet immédiat de l'activité : le savoir. Ne présumons donc pas que les opérations de raisonnement visent uniquement à conceptualiser et à comprendre le savoir en jeu. Il y a des « interférences » à reconnaître sur lesquelles agir.

# SITUATIONS A-DIDACTIQUES

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

# SITUATIONS A-DIDACTIQUES

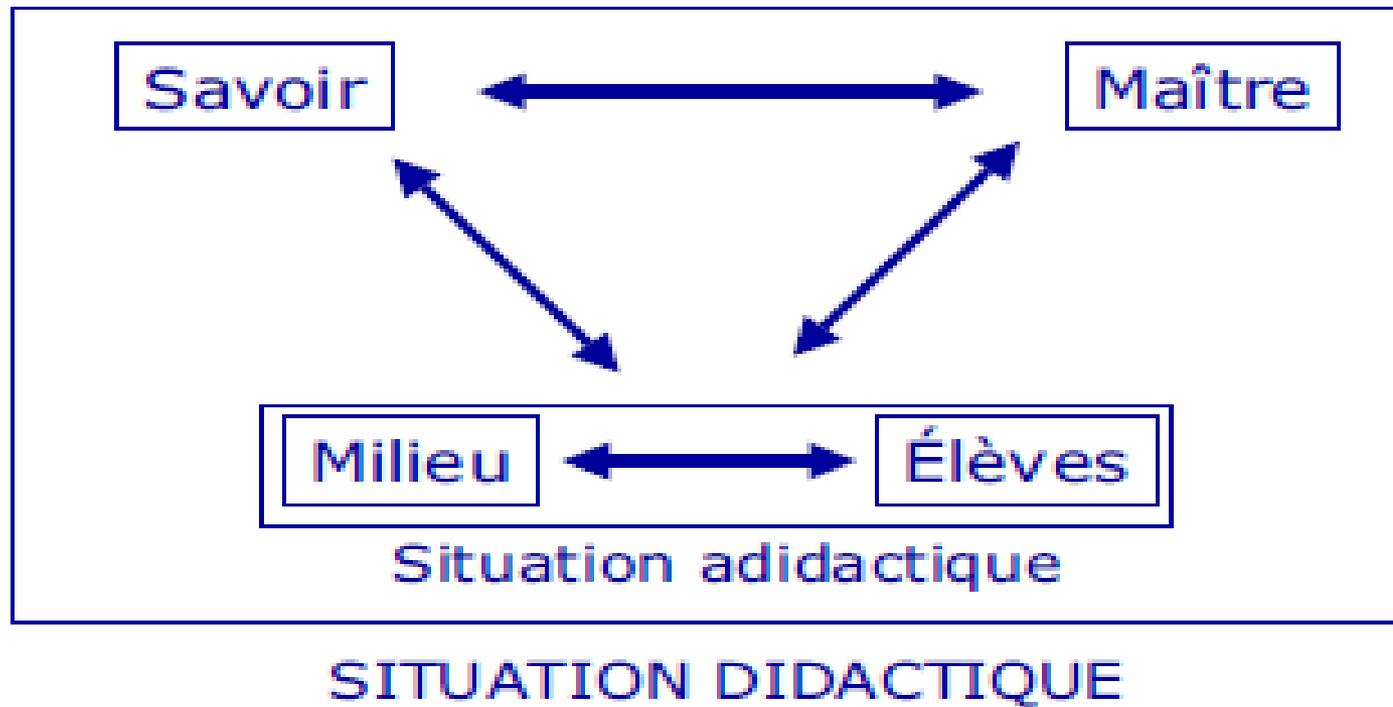


SITUATION ADIDACTIQUE

# SITUATIONS DIDACTIQUES

- **Situation de passation de la consigne** : l'enseignant ou le formateur explicite la tâche à effectuer aux apprenants,
- **Situation de dévolution** : l'apprenant s'approprie la tâche proposée par l'enseignant, il s'agit de l'ensemble des conditions permettant à l'apprenant de s'approprier la situation (enjeux intellectuels, défi, contextes favorables...)
- **Situation d'action**: l'apprenant élabore des connaissances implicites comme moyen d'action pour effectuer une tâche scolaire, individuellement et/ou collectivement, il « agit » pour résoudre une question en mobilisant des ressources, lesquelles sont visées par le formateur...
- **Situation de formulation**: l'apprenant explicite les procédures employées et les solutions obtenues, il peut démontrer les procédures et ressources mobilisées...
- **Situation de validation**: l'apprenant présente des preuves intellectuelles pour convaincre de ses résultats et démarches,
- **Situation d'institutionnalisation** : la validation étant suffisante, il est permis une généralisation de connaissances en savoir partagé, les caractéristiques de ce nouveau savoir et savoir-faire sont précisées par le formateur ou enseignant.

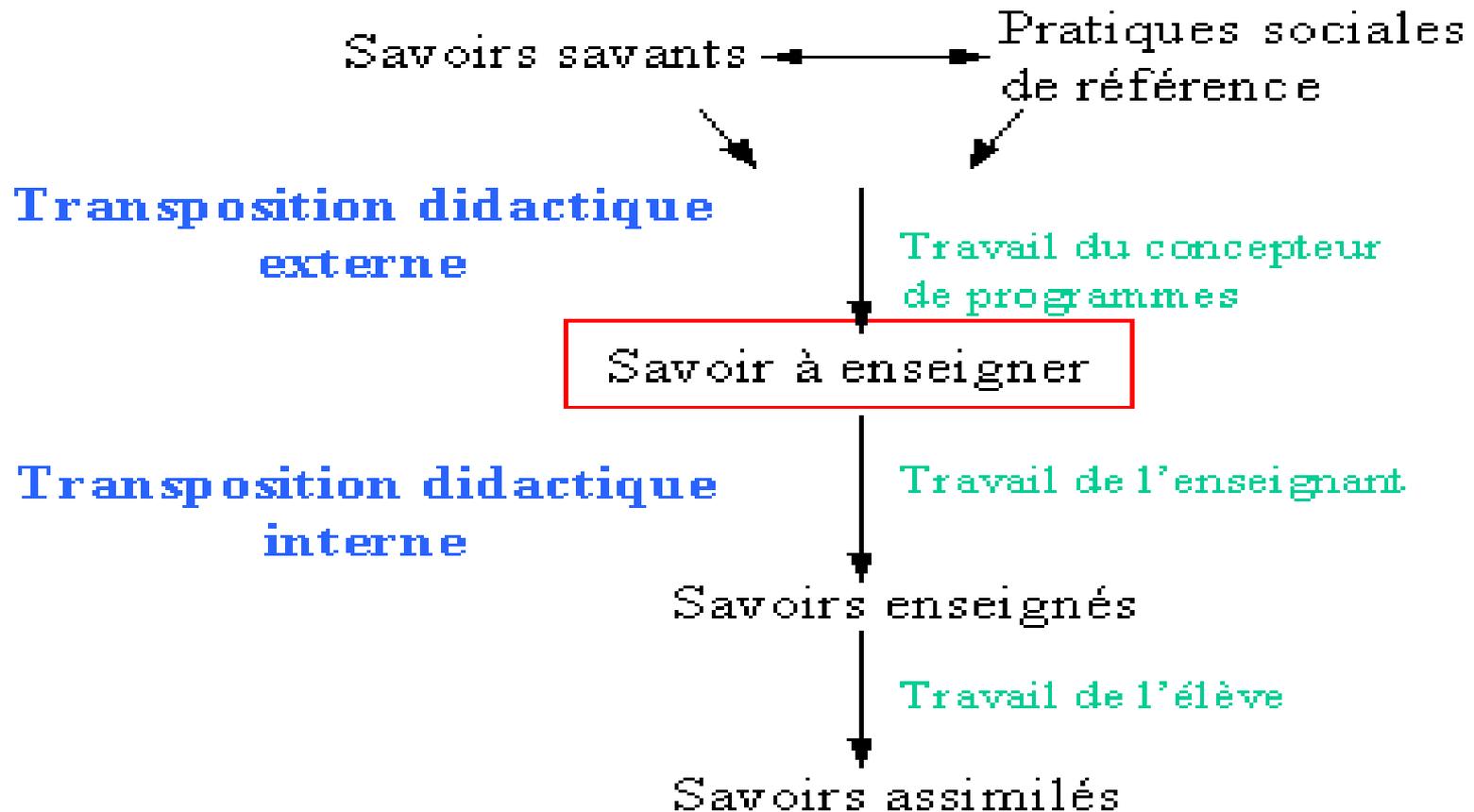
# SITUATIONS DIDACTIQUES



# LA TRANSPPOSITION DIDACTIQUE

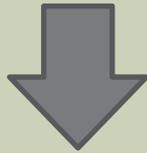
- Le concept de transposition met en avant le fait qu'un savoir existe toujours à un moment donné, dans une société et des institutions données. Un savoir n'existe que parce qu'il se soumet à certaines contraintes de l'institution et, pour cela, s'y modifie.
- La transposition << didactique >> correspond aux manipulations du savoir dans le cas des institutions d'enseignement.
- La notion de transposition didactique, issue du champ de la didactique des Mathématiques, a été introduite en 1985 par Yves Chevallard, à la suite des travaux de Michel Verret ( 1975). Chevallard la définit ainsi: << Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. >> (1985, p. 39.) La transposition didactique décrit dès lors l'ensemble des modifications opérées sur le savoir afin que celui-ci puisse être enseigné, afin que celui-ci puisse être appris par les élèves, les apprenants.
- Ces modifications ne se réduisent pas à la seule simplification du savoir, mais relèvent fondamentalement d'un authentique travail de reconstruction. Ce travail implique que soient effectués des actes de sélection de certaines composantes de ce savoir, des choix de modalités de mise en scène et d'étude didactique de celui-ci et, enfin, des décisions sur les modalités par lesquelles ce savoir va être travaillé. Il s'ensuit que le savoir enseigné effectivement, résultante du processus de transposition , présente des écarts consistants par rapport au savoir « savant » de référence. Ce processus d'apprêt didactique ou d'habillage didactique est réalisé à travers une suite d'étapes décrites ci-dessous.

# FOCUS SUR LE CONCEPT DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE

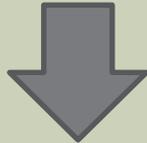


# DE L'OBJET DE SAVOIR A L'OBJET DE SAVOIR APPRIS

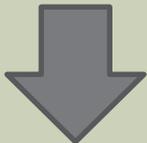
Objet de savoir (issu des savoirs savants, savoirs académiques)



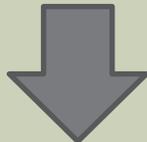
Objet de savoir à enseigner (issu de la transposition didactique externe)



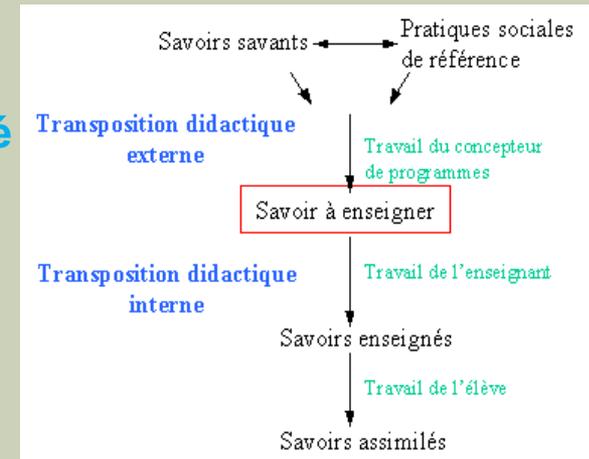
Objet d'enseignement (issu de la transposition didactique interne)



Objet de savoir prévu d'être enseigné, puis enseigné  
(issu du travail de classe)



Objet de savoir appris par l'élève  
(issu du travail de l'élève)



# LES ETAPES DU PROCESSUS DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE

- La première étape du processus de transposition didactique consiste à transformer le « savoir de référence » en « savoir à enseigner ». Elle est assurée par les membres de ce que Chevallard nomme « la noosphère », qui décident des contenus devant être enseignés : pédagogues, universitaires, inspecteurs, représentants des enseignants, etc.
- Leur activité porte sur le savoir de référence, qui est le savoir de la communauté des « savants » et des Universitaires. Elle consiste à décider ce qui va en être « retenu » et ce que, de ce fait, l'enseignant aura pour mission d'enseigner. Le « savoir à enseigner » ainsi élaboré est déjà le fruit de plusieurs modifications qui le singularisent et le rendent différent du savoir savant.
- En effet, il est décidé que certains concepts doivent être enseignés, alors que d'autres sont passés sous silence. Certaines difficultés sont abordées, d'autres sont cachées à l'élève. Certaines applications sont étudiées, d'autres non. Telle notion est introduite puis explicitée d'une certaine façon et pas d'une autre, etc.
- Ces décisions sont le fruit de la prise en compte d'une variété de paramètres: niveau d'enseignement et type de filière scolaire, complexité propre au savoir de référence, expériences passées, place au sein de l'ensemble des autres savoirs devant être abordés et lien avec les savoirs antérieurement étudiés.
- La deuxième étape de la transposition didactique consiste à transformer le « savoir à enseigner » en « savoir prévu d'être enseigné ». Elle est assurée par l'enseignant lui-même et vise à « compléter » la transposition précédente, encore largement inachevée.

# LES ETAPES DU PROCESSUS DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE

- En effet, si le savoir à enseigner comporte un certain nombre d'indications et d'orientations, il se traduit par un ensemble d'injonctions aux contours laissés libres. Il appartient ainsi à l'enseignant d'opérer une série de choix et de décisions pratiques d'enseignement: choix des activités qui vont servir à introduire le savoir, choix de la progression temporelle à adopter, choix des explications et des exemples qu'il va proposer, choix des exercices et des tâches qu'il va proposer à l'élève, choix des procédures et techniques qu'il va lui demander de mettre en œuvre, etc.
- À nouveau, ces choix singuliers (et qui varient plus ou moins d'un enseignant à l'autre) vont tendre à satisfaire un certain nombre de paramètres: le matériel qu'il peut utiliser, le temps et l'organisation temporelle à sa disposition, son expérience passée d'enseignement des objets de savoir impliqués, le niveau et les difficultés des élèves qui lui font face, sa propre compréhension du savoir en jeu, etc.
- La troisième étape du processus de transposition didactique consiste à transformer le « savoir prévu d'être enseigné » en « savoir effectivement enseigné ». Elle est assurée à nouveau par l'enseignant; mais alors qu'il réalisait l'étape précédente de façon anticipée à l'occasion de sa préparation de cours, la présente étape est conduite en direct, au sein de la classe et durant son enseignement même.

# LES ETAPES DU PROCESSUS DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE

- En effet l'enseignant est régulièrement confronté , dans une mesure plus ou moins forte, à un écart entre ce qu'il prévoyait d'enseigner et ce qu'il lui est effectivement possible de faire ici et maintenant.
- Cet écart, qu'il constate, a pour origine les réactions de ses élèves et les conditions effectives de la situation d'enseignement: certains élèves ne comprennent pas, des questions inattendues de leur part surgissent, les exercices ne sont pas réalisés de la façon prévue initialement, l'enseignant dispose de plus ou de moins de temps, où les élèves avancent dans le travail d'apprentissage plus ou moins rapidement que ce qu'il pensait, etc.
- Afin de s'adapter à ces éléments de nouveauté ou d'imprévu, l'enseignant est ainsi contraint d'ajuster son enseignement; il est conduit à opérer à nouveau un certain nombre de choix : nouvelles explications, exercices supplémentaires ou suppression de certains, passage sous silence de certains points qu'il pensait présenter, etc.

# QUESTIONS ET IMPLICATIONS COGNITIVES ASSOCIÉES A LA TRANSPOSITION

- La qualité épistémologique du processus de transposition didactique doit être une préoccupation constante au travers ce que l'on appelle classiquement une attitude de vigilance épistémologique. Plus précisément, il convient de s'interroger sur la nature et l'amplitude de l'écart (nécessaire) entre le savoir de référence et le savoir effectivement enseigné. Cet enseignement de ce savoir n'est-il pas trop éloigné du savoir académique de référence ? Le savoir n'a-t-il pas été trop simplifié ou trop dénaturé ? Certaines problématiques, difficultés, notions n'ont-elles pas été indûment passées sous silence ?
- La qualité constructiviste de la transposition didactique doit être évaluée. Dans l'optique constructiviste, il convient non pas de transmettre le savoir, mais de le faire construire par l'élève. Le questionnement induit consiste donc à se demander si les situations didactiques proposées sont effectivement de nature à permettre une authentique activité de construction. Ceci requiert une analyse des questions posées, des problèmes proposés, du type d'activité que l'élève a pu conduire.
- La nature et l'organisation des connaissances que les élèves ont à s'approprier suite aux choix didactiques réalisés durant la transposition doivent être étudiées. Quelles compétences les apprenants sont-ils supposés construire? Quels sont alors les procédures et les schèmes à acquérir? Quelle est la complexité de ces procédures, et de ces schèmes? Cette complexité est-elle adaptée aux élèves? Sur quelles connaissances conceptuelles reposent-ils? Quelle est la place de ces dernières au sein du champ conceptuel impliqué?
- La part d'implicite au sein des situations didactiques, fruit de la transposition, doit être analysée. Il convient d'évaluer l'ampleur des compétences qui sont indispensables à l'élève pour traiter les tâches en jeu et qui ne lui sont pas pour autant enseignées (compétences "proto"). Ces compétences sont passées sous silence et il est à la charge de l'élève de les développer sans l'aide de l'enseignant, ce qui est souvent source de difficultés: l'élève est censé les mettre en œuvre, mais n'a reçu aucune indication formelle et explicite à leur sujet.

# LA CONTRE-TRANSPOSITION DIDACTIQUE

- Dans le cas où aucun savoir savant adéquat n'existe, Chevallard désigne par << contre-transposition >> la création d'un savoir pseudo-savant dont on va montrer que le savoir à enseigner découle.
- La comptabilité et le français sont des exemples de contre-transposition. La langue est tout d'abord une pratique sociale.
- Les savoirs grammaticaux ont permis, à partir de l'institution du français comme langue nationale sous François Ier, d'organiser les connaissances de cette pratique sociale.
- Ce savoir s'établit à distance de la pratique sociale de la langue, et désormais on peut « savoir le français » et l'enseigner à l'école.

# LE CONTRAT DIDACTIQUE

- Le concept de contrat didactique désigne la compréhension des attentes du professeur par les élèves et la compréhension des attentes des élèves par le professeur. Ce concept a été proposé en didactique des mathématiques par Guy Brousseau mais il a été depuis utilisé pour d'autres disciplines scolaires.
- Le concept de contrat didactique repose sur la mise en évidence du paradoxe suivant, propre à toute situation d'enseignement: l'enseignant cherche toujours à obtenir de l'apprenant un certain comportement, mais il ne peut lui en signifier les termes, sans quoi il ne pourrait y avoir apprentissage.
- Le contrat didactique désigne alors « l'ensemble des comportements (spécifiques du savoir) de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. [...] Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre » (Brousseau, 1980, p. 127).
- Le contrat didactique, qui se manifeste explicitement surtout lorsqu'il est transgressé, « se nourrit des interprétations successives que les agents se font des attentes réciproques, ainsi que des sanctions et gratifications qu'obtiennent leurs différents comportements » (Schubauer-Leoni, 1986, p. 141).
- Plus précisément, l'élève tente d'inférer les termes du contrat sur la base de « ce que le maître reproduit, consciemment ou non, de façon répétitive, dans sa pratique de l'enseignement » (Brousseau, 1980, p. 127), c'est-à-dire ses choix didactiques, la nature de ses évaluations et de ses corrections, ses habitudes d'enseignement, etc.

# LE CONTRAT DIDACTIQUE

- Le contrat didactique permet dès lors à l'élève d'injecter de la signification dans l'espace didactique au sein duquel il doit agir (faire des exercices et des contrôles, répondre à des questions, etc.).
- Il lui fournit des repères relatifs à ses responsabilités propres vis-à-vis du savoir en jeu; cela, en répondant, par exemple, aux questions: qu'est-ce qui doit être fait? De quelle façon? A quel moment? Autrement dit, le décodage du contrat didactique par l'élève lui indique la règle du jeu relative au savoir impliqué; cela, en tant que ce savoir relève d'un système de normes qu'il convient de respecter afin de satisfaire les attentes de l'enseignant.
- Le contrat didactique n'est pas le contrat pédagogique. En effet, ce dernier peut être caractérisé comme un engagement dans lequel les enseignants et les élèves contractualisent effectivement: ils mettent au jour leurs attentes respectives et se mettent explicitement d'accord sur les conditions de réalisation de celles-ci.
- Le contrat didactique, quant à lui, est largement implicite; il « n'est pas un contrat effectif [car il n'implique] pas de conditions explicites ni même explicitables et connues des acteurs, pas de clause de ruptures ni de sanctions véritables » (Brousseau, 1998, p. 82). De plus, le contrat didactique repose sur des objets de savoir précis: il exprime des attentes spécifiques au savoir structurant la relation entre l'enseignant et l'apprenant; alors que le contrat pédagogique contient des règles et des conventions générales d'ordre pédagogique dépassant le cadre de telle ou telle discipline ou tel ou tel objet de savoir.

# LE CONTRAT DIDACTIQUE

- La notion de définition de la situation est la suivante: toute situation est à la fois définie d'un point de vue externe par ses caractéristiques objectives et d'un point de vue interne par l'interprétation que le sujet élabore subjectivement de cette situation.
- Le raisonnement de l'élève, face à une tâche didactique qui lui est assignée, n'est dès lors pas uniquement fonction des caractéristiques objectives de cette tâche; ce raisonnement est en effet largement fonction de la signification sociale qu'il lui attribue subjectivement (Levy et Grossen, 1989).
- C'est à travers les inférences contractuelles, visant à décoder les attentes normatives de l'enseignant, que l'élève réalise la définition des situations didactiques auxquelles il est confronté. Les effets tangibles de ces inférences sur le comportement de réponse des élèves ont été largement étudiés; on a ainsi pu montrer les effets de titres accolés à des problèmes proposés, du choix de certaines formulations de l'énoncé, de l'écart temporel séparant ces problèmes d'autres problèmes déjà réalisés en classe, etc.
- Le raisonnement d'un élève ne peut dès lors être compris qu'en référence à son interprétation (correcte ou non) des droits et devoirs qui lui incombent. Autrement dit, les réponses fournies par un élève dépendent pour partie de son inférence des attentes qu'il pense devoir satisfaire: c'est donc en référence à sa représentation du contrat didactique qu'il convient de comprendre une partie de la conduite de l'apprenant.
- Les opérations de pensée de l'élève sont orientées vers le contrat: ces opérations de raisonnement ne visent donc pas uniquement, comme cela est trop classiquement présumé, à conceptualiser et à comprendre le savoir en jeu. En d'autres termes, le raisonnement de l'apprenant, en situation didactique, porte sur des enjeux intersubjectifs qui dépassent le seul traitement de l'objet immédiat de l'activité: le savoir.
- Les didacticiens des disciplines scolaires ont mis en évidence que non seulement un contrat est présent pour tout apprentissage dirigé par un maître, mais également que le contrat est nécessaire pour que les apprentissages aient lieu.

# QUELQUES EFFETS DU CONTRAT DIDACTIQUE

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

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

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

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

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

**Effet Topaze** (d'après Topaze de Marcel Pagnol) Le maître surmonte la difficulté à la place de l'élève afin de résoudre son problème de professeur. Il suggère la réponse. Par exemple, la dictée où l'enseignant dicte les pluriels, prononçant les « s ». En quelques instants, la dictée change de nature. Il ne s'agit plus de comprendre le pluriel, indiqué par l'article, mais d'entendre les "s" qu'il faut écrire.

**Effet Jourdain** (d'après le bourgeois gentilhomme de Molière) Pour éviter le débat du savoir avec l'élève, par crainte de l'échec, le maître interprète une réponse banale comme la manifestation d'un savoir. Cet effet de contrat est ainsi nommé en référence à la scène où le maître de philosophie feint d'enseigner ce qu'est la poésie à Monsieur Jourdain. C'est se saisir d'une réponse banale pour l'instituer...

# CONTRAT DE COMMUNICATION

- La notion de contrat de communication a été développée au sein du courant de la psychologie sociale pragmatique.
- Ghiglione (1986) définit le contrat de communication comme un ensemble de principes et de règles sur lesquels les personnes en interaction s'accordent et à travers lesquels celles-ci gèrent et interprètent la situation de communication.
- Citons, à titre d'exemple, le principe de réciprocité qui implique notamment la reconnaissance du droit à la parole de chacun; ou encore, les règles situationnelles qui relèvent de l'attribution des rôles et des statuts respectifs propres à chacun des partenaires de l'interaction (ces règles vont, par exemple, conduire un adolescent à vouvoyer un adulte qui va pourtant le tutoyer).
- Le contrat de communication est, dès lors, un ensemble de normes culturelles, largement implicites, qui organisent et régulent toute situation de communication.
- En tant qu'il est une production culturelle, le contrat prend des formes particulières en fonction de l'environnement culturel au sein duquel les sujets en interaction sont immergés.

# ENJEUX DE COMPRÉHENSION DE L'ACTIVITÉ SCOLAIRE

- **Quel diagnostic un enseignant peut-il avoir de la compréhension (correcte ou non) développée par un élève au sein d'une classe? La réponse classique, issue de la psychologie cognitive, est insuffisante.**
- **Il convient de la compléter par une approche pragmatique et d'inspiration anthropologique, approche prenant en compte le fait que l'élève tente, pour une bonne partie, de donner une réponse qui apparaisse socialement conforme aux attentes de son enseignant.**
- **Au sein du système didactique, la compréhension est généralement évaluée au travers de tâches à réaliser, ces tâches pouvant être définies comme des systèmes d'informations et de consignes données à l'élève dans le but de tester son aptitude à y faire face. Comprendre implique donc pour l'élève de mobiliser un comportement adéquat pour les tâches qui lui sont assignées, ce qui ne lui est possible que dans la mesure où il dispose de conceptualisations sous-jacentes (prérequis incontournables).**
- **Les conceptualisations sont des catégories (concepts-en-acte) et des propositions (théorèmes-en-acte). Ces *constructs* permettent d'opérer un découpage du réel. Elles sont des représentations qui filtrent le réel et en extraient les paramètres qui en régulent les modalités fondamentales de fonctionnement. Par exemple, il n'est pas possible de comprendre et de traiter correctement le problème « Pierre dépense 7 euros cet après-midi et il lui en reste 15 maintenant. Combien avait-il d'euros ce matin? » sans disposer des conceptualisations permettant de « percevoir » dans ce problème un état initial, une transformation et un état final.**

# ENJEUX DE COMPRÉHENSION DE L'ACTIVITÉ SCOLAIRE

- **Ces conceptualisations portent ici directement sur l'objet immédiat de l'activité: le problème lui-même; à ce titre, nous pouvons les qualifier d'endogènes. Dès lors, nous pouvons dire que comprendre une notion (l'addition dans notre exemple) implique pour l'élève d'avoir construit les conceptualisations endogènes qui sont associées à cette notion.**
- **Cette approche endogène est incontournable, mais elle se révèle incomplète. En effet, à elle seule, elle conduit à un réductionnisme très fréquent en psychologie cognitive, qui consiste à étudier le sujet seulement comme un système de traitement de la tâche immédiate qui lui est assignée.**
- **Or l'élève réel dans une classe réelle est bien plus que cela: il n'est pas exposé à des tâches pures et neutres, mais à des situations sociales d'évaluation, il est exposé à des situations sociales ayant pour but de tester la conformité de sa conduite, de sa réponse à ce qu'est la << culture scolaire >> de la classe (ensemble de savoirs et savoir-faire qu'il est censé avoir acquis).**
- **Le problème pour l'élève n'est pas tant de traiter la tâche qui lui est assignée que d'agir conformément à la norme attendue par son enseignant; c'est-à-dire de respecter les contraintes sociales, spécifiques au savoir, au sein desquelles la tâche est immergée.**
- **En d'autres termes, il doit conceptualiser correctement les termes du contrat didactique associé à la tâche qui est la sienne. Ce n'est qu'à cette condition qu'il a << compris >>, c'est-à-dire que l'enseignant, garant du savoir, déclare qu'il a compris. Les conceptualisations impliquées ici ne portent pas directement sur la tâche immédiate (le problème), mais sur les attentes normatives de l'enseignant relativement à cette tâche; on peut alors les qualifier de conceptualisations contractuelles, on encore de conceptualisations exogènes.**

# ENJEUX DE COMPRÉHENSION DE L'ACTIVITÉ SCOLAIRE

- **Qu'est-ce que comprendre?** Une réponse à cette question qui ne considérerait que l'élève et sa tâche immédiate est insuffisante. Il convient de s'intéresser aux modalités du fonctionnement du système didactique et aux contraintes proprement cognitives que ces modalités exercent sur l'activité de raisonnement de l'élève. Etre déclaré comme « ayant compris » requiert non seulement d'identifier les caractéristiques fondamentales de la tâche (conceptualisation endogène) mais également, et dans une large mesure, d'identifier les propriétés critiques des normes attendues de l'enseignant que doit satisfaire la conduite (conceptualisation exogène).
- **On peut définir le sens assigné par l'élève à une tâche comme relevant du lien qu'il perçoit entre les significations endogènes et contractuelles qu'il donne à cette tâche.** On dira alors qu'il y a sens lorsque ces significations sont en phase, c'est-à-dire compatibles entre elles. Au contraire, on dira qu'il y a problème ou absence de sens lorsqu'il y a une contradiction entre ces significations.
- Notons que, dans ce dernier cas, la tension cognitive ainsi générée entre les deux plans de pensée peut être à l'origine d'un développement conceptuel.
- **Ce développement a pour finalité de modifier** soit les conceptualisations endogènes de l'élève, soit ses conceptualisations contractuelles afin de retrouver une compatibilité entre ces deux registres cognitifs.
- **Comprendre implique, en classe, de traiter efficacement des tâches ayant valeur de tests socionormatifs.**
- **Agir de façon efficiente nécessite de développer deux ordres de rationalité conceptuelle : un ordre « endogène », orienté sur les caractéristiques « épistémologiques » de l'objet immédiat de l'activité (la tâche et le savoir qu'elle implique), et un ordre « contractuel », en direction des attentes spécifiques de l'enseignant (réelles ou inférées à tort) quant à la façon dont il convient de traiter cette tâche. C'est au sein de cette dialectique conceptuelle qu'il est possible de mieux cerner ce que peut être la compréhension pour l'élève.**

# L'AGENCEMENT DIDACTIQUE

- **Les attendus du dispositif** : en termes de savoirs, de savoirs faire, de savoirs être ou de dimension sociale... en fonction de quelle ZDP? Possibilités d'apprentissage ni trop, ni en deçà... à séquencer... ? Quels sont les résultats attendus en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être ? Qu'est-ce que je veux que l'apprenant comprenne? De quoi va-t-il prendre conscience? Qu'est-ce que je veux que l'apprenant sache faire? De quoi doit-il être capable? Seul ou accompagné? Qu'est-ce que je veux que l'apprenant soit? Que peut-il être? Devenir ? Changer? L'action de formation peut-elle avoir un impact social? Si oui lequel, et à quelle condition?
- **Les formes de savoirs** : sous quelle forme les savoirs vont-ils apparaître? vais-je choisir des formes de savoir discursives ? Sonores ? Virtuelles ? Iconographiques ? Vais-je varier les formes de savoir? Pour maintenir l'intérêt? Pour utiliser les atouts et contrer les limites de chacune d'elles ? Quelles seront les différentes origines des formes de savoir ? Origines réelles? Extraites de l'environnement? Construites sous forme par exemple de maquettes ? Peuvent-elles être apportées à l'apprenant? L'apprenant peut-il se déplacer pour aller voir la forme de savoir, voir le savoir dans son contexte?
- **Les activités visées chez les apprenants**: quelles activités cognitives? Quelles activités sensori-motrices? Observation ? Émission d'hypothèses? Expérimentations ? Comparaison? Déductions, analyses? Mises en relation?

# L'AGENCEMENT DIDACTIQUE

- **Quels leviers pour transformer? Quels bonds cognitifs ou éléments de secondarisation? Quelles "activités de pensées" sur le « faire » ? (Clauzard, 2008-2014)**
- **Posture du formateur : Quel sera le rôle du formateur? Directif ? Contrôleur? Étayant ? Facilitateur? Organisateur? Médiateur? Quel sera le rôle du formateur? Dirige-t-il, contrôle-t-il la séance ? Donne-t-il les consignes? S'assure-t-il que c'est compris? Recentre-t-il toutes les fois que c'est nécessaire? Soutient-il l'activité les apprenants? Encourage-t-il les interactions? Stimule-t-il l'activité des apprenants et comment? Accompagne-t-il ceux qui en ont le plus besoin et comment? Quelles aides à l'apprentissage prévoit-il? Suscite-t-il le questionnement ? Propose-t-il des régulations en cas de difficultés ? Comment organise-t-il le suivi du travail de l'apprenant ? Aide-t-il à construire la synthèse? Annonce-t-il la suite de l'agencement didactique?**
- **Consignes de travail et maintien de l'orientation ? Quelles sont-elles ? Les consignes, organisent-elles la rencontre entre l'apprenant le savoir? Disent-elles à l'apprenant ce qu'il doit faire pour comprendre sans donner la réponse? Permettent-elles d'organiser le travail du groupe? Sont-elles générales ou bien adressées à une personne en particulier? Quelles sont leurs précisions? Efficacité ? Quelle est la clarté des termes employés ? Les consignes et les orientations du travail peuvent-elles être écrites ?**

# L'AGENCEMENT DIDACTIQUE

- **Indicateurs de difficultés ?** Quelles anticipations et régulations? Quels sont les indicateurs de difficulté? Le formateur anticipe-t-il en déterminant quels sont les signes qui indiqueront que l'apprenant est en difficulté? En fonction des difficultés potentielles, le formateur anticipe-t-il et prévoit-il un certain nombre de régulations?
- **Indicateurs de résultats :** Lesquels sont-ils ? Le formateur mesure-t-il l'impact de l'action à partir des indicateurs qui le renseignent sur la construction des savoirs pour chaque apprenant? Les indicateurs de résultats tiennent-ils lieu d'évaluation « en situation » ?

## La planification des savoirs à faire apprendre



# THÉORIE DE L'ACTION CONJOINTE

- Continuons notre propos dans une perspective générale de lisibilité et professionnalisation du travail enseignant... et voyons la notion de coopération ou d'action conjointe entre l'apprenant et le formateur qui donne une intelligibilité intéressante de la situation d'enseignement - apprentissage. Nous ce faire, nous abordons les perspectives de la théorie de l'action conjointe.
- L'action didactique est par nature une action de communication qui suppose la coopération : c'est une action dialogique dont les interactions peuvent être considérées comme des transactions, autour d'un objet de savoir. Résultant d'une coopération conjointe entre des interlocuteurs qui interagissent, cette interaction dissymétrique (car c'est l'enseignant/le formateur qui mène le jeu) est tributaire de finalités transactionnelles et intersubjectives. On parle pour agir, pour transformer une réalité, les interlocuteurs se reconnaissent ainsi mutuellement comme co-locuteurs aux prises avec une situation partagée.
- À toute action didactique du professeur ou de l'élève correspond une réponse du professeur ou de l'élève; ce que signifie le préfixe « trans » de « transactions », précise Sensevy. Il ajoute : « tel élève a fait ceci, mais faisant ceci, il a accompli sa part d'une transaction dans laquelle le professeur était impliqué. »
- La notion de coopération est ainsi au cœur de l'agir enseignant. Enseigner engage une dynamique interactive en termes de co-activité professeur-élèves. Le cadre de la classe de formation est toujours interactif, des formes de coopération s'imposent par nature.

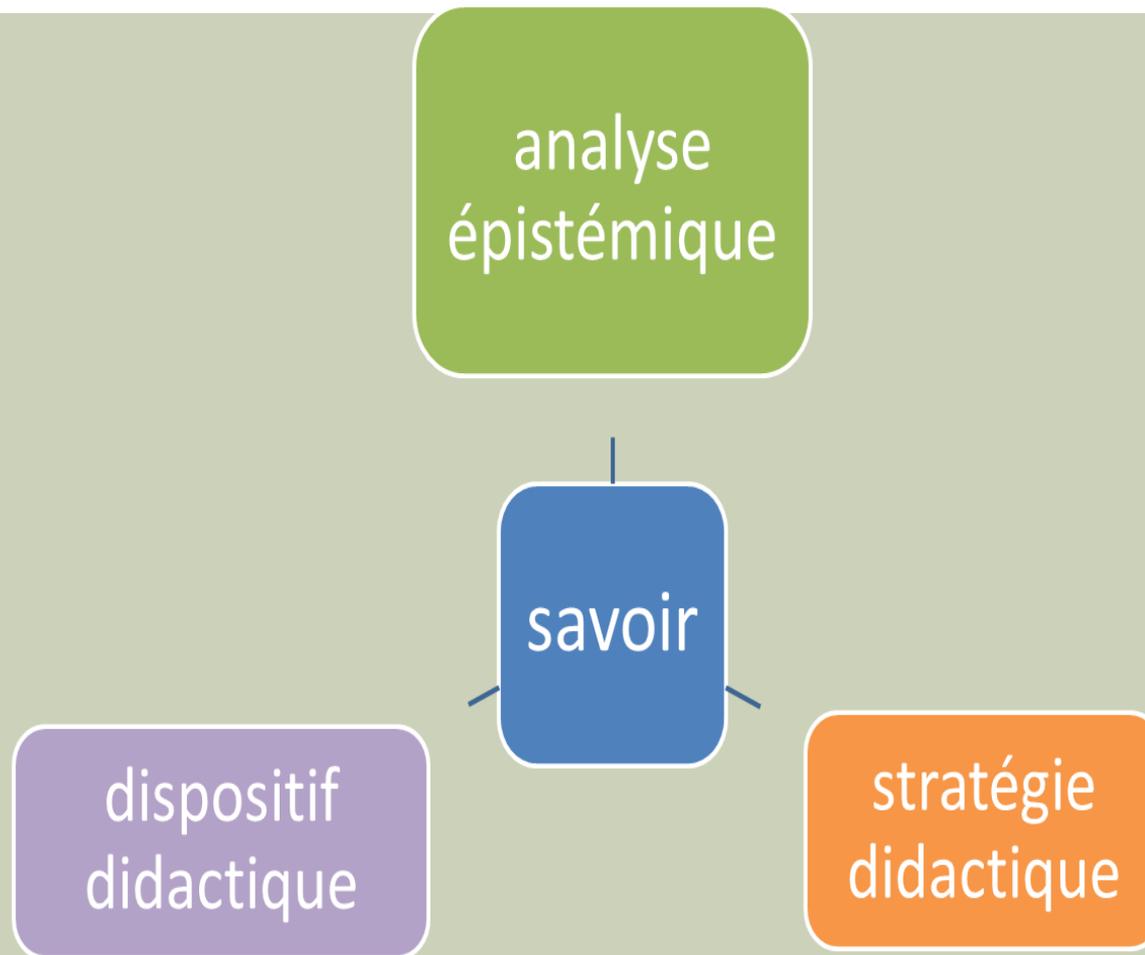
# THÉORIE DE L'ACTION CONJOINTE

- **La pédagogie coopérative** en est un bon exemple. Elle repose sur une façon de penser la classe d'apprentissage qui place l'élève en tant qu'acteur de ses apprentissages, capable de participer à l'élaboration de ses compétences en coopération avec l'enseignant et ses pairs. L'acquisition des connaissances résulte alors d'une « collaboration du maître et des élèves, et des élèves entre eux, au sein d'équipes de travail » (Jacques Carbonnel, Jacques George, La Pédagogie coopérative, Cahiers pédagogiques no 347).
- Il s'agit de mettre l'élève en situation vraie d'action, une situation où il peut exercer ses capacités de construction de réponses adaptées aux questions soulevées par la mise en œuvre de projets individuels ou collectifs. Un contrat (avec l'enseignant, les autres et soi-même) scelle la démarche coopérative.
- Les catégories d'analyse de l'action conjointe, développées par Sensevy, indiquent le lien indissociable entre professeur/formateur et apprenant, la nécessité de coopération, qu'il nomme action conjointe au sein d'un système didactique.
- **L'action conjointe est organiquement coopérative** écrit Gérard Sensevy. L'enseignant est gagnant lorsque l'élève est gagnant au jeu d'apprentissage, nous dit-il.
- On peut dire que l'opération du professeur/formateur déclenche celle de l'élève et inversement. Il apparaît une forme de co-opération au cœur de l'agir de l'enseignant, de l'agir du formateur.

# LA POSITION DU SAVOIR

- **L'action du professeur/formateur ne peut être traitée indépendamment de celle des apprenants ni de l'enjeu de savoir. La construction du savoir par les élèves repose sur une analyse épistémique du savoir (au préalable) afin de saisir les enjeux scientifiques, connaître les propriétés conceptuelles de l'objet de savoir.**
- **Ce qui permet de déterminer une stratégie didactique et une didactisation au moyen d'un dispositif didactique concordant, conforme et cohérent... (référence à une analyse épistémique du savoir, à la production d'un dispositif d'apprentissage, à l'élaboration d'une stratégie didactique.)**
- **Le Geste d'enseignement prend toute son épaisseur dans la production d'une étude pour apprendre, le rapport au savoir en jeu élaboré par le professeur, la production de dispositif dans lesquelles s'actualisent les savoirs.**
- **L'action didactique conjointe est fondée sur une relation de communication inscrite dans la durée autour d'un contenu.**
- **La relation actualise l'action qui est actualisée en retour par celle-ci. Cette relation est intrinsèquement centrée sur un objet bien précis : le savoir qui doit être transmis. Lequel actualise aussi la relation de communication.**
- **L'objet d'apprentissage donne forme aux transactions didactiques dans l'entrelacement entre les gestes d'enseignement et d'étude. La position du savoir est ainsi essentielle, au centre d'une analyse, d'un dispositif et d'une stratégie.**

# LA POSITION DU SAVOIR



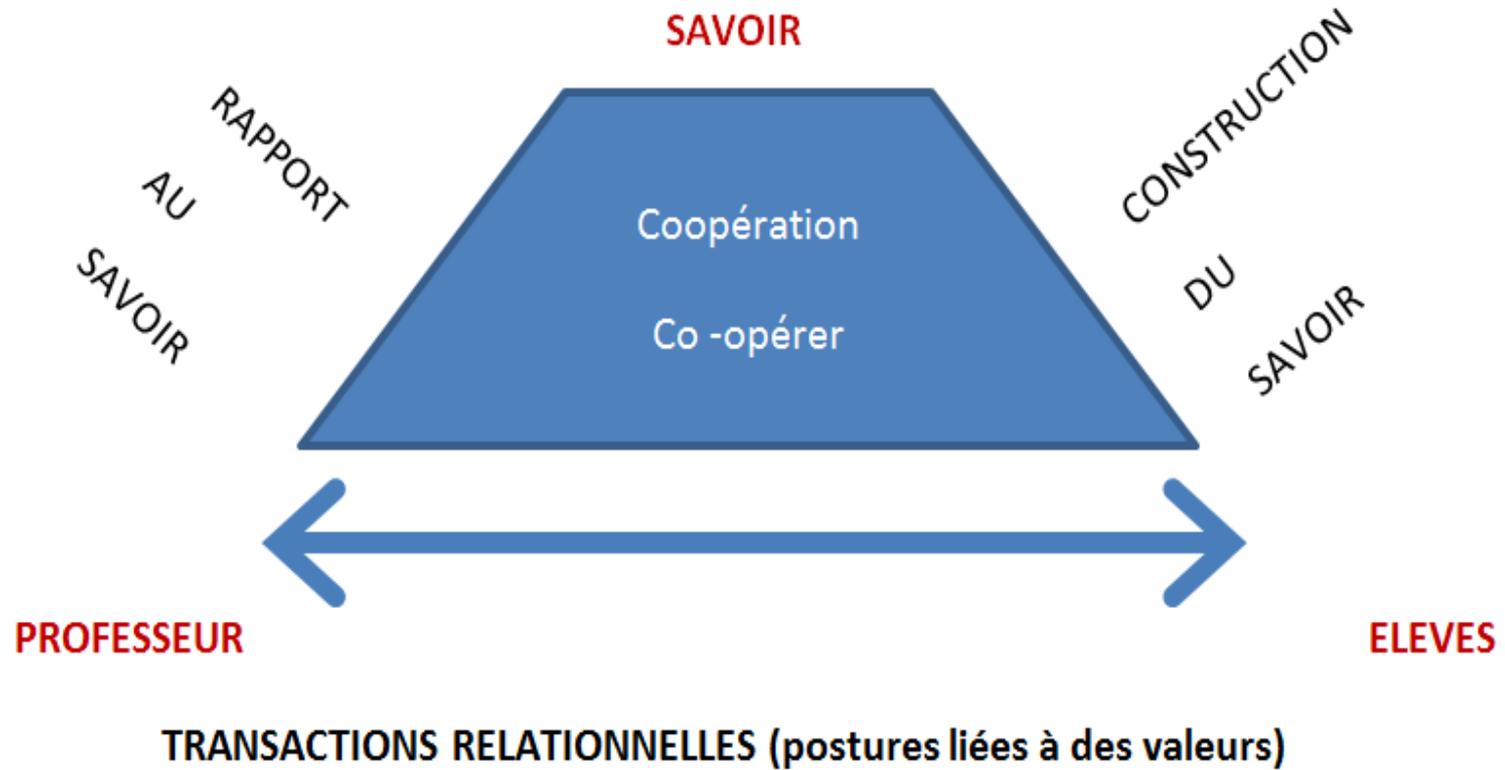
- Lien action du prof + action des élèves + action du savoir
- Didactisation
- Relation de communication dans la durée autour d'un contenu
- Rapport au savoir élaboré par le professeur

# LA POSITION DU SAVOIR

- La manière d'appréhender le savoir dans une dialectique savoir/enseignement/apprentissage renseigne sur la place transactionnelle des sujets en présence dans la classe. Une lecture de la situation d'enseignement apprentissage, en termes de théories de l'apprentissage peut s'effectuer comme suit.
- → Le savoir est chez le formateur, celui-ci le transmet chez l'apprenant. On est un peu dans l'idée d'un cerveau à remplir de briques de savoir à partir du cerveau du formateur où gît un magma de savoirs.
- → Le savoir est chez l'apprenant, il faut le mettre à jour, ce qui est le rôle du formateur. C'est une pédagogie inductive qui se dessine ici, avec le format du cours dialogué, on cherche à faire dire aux apprenants ce que l'on souhaite entendre au moyen d'un mode de questionnement (par exemple : le questionnement limite, le questionnement indice, le questionnement focalisant).
- → Le savoir est à l'extérieur de l'apprenant, il s'agit de construire un « milieu » pour faire apprendre avec une médiation circulaire entre savoir, apprenants et formateur afin de permettre une appropriation du savoir. L'entrée est « socioconstructiviste »; en référence avec les théories de Rabardel, les activités constructives sont premières par rapport aux activités productives qui ne seront que prétextes à l'apprentissage. La visée de l'activité d'apprentissage est constructive : c'est-à-dire le développement de l'individu.

# LA POSITION DU SAVOIR

## EPISTEMOLOGIE DU SAVOIR SCOLAIRE



# L'EPISTEMOLOGIE DES SAVOIRS

- **Un travail d'analyse épistémologique a pour projet de préciser les contenus enseignés, les objets de savoirs à enseigner.**
- **Les objets sont les matériaux qu'une discipline utilise en vue de son enseignement (livres, objets utilisés dans les enseignements scientifiques, etc.).**
- **Les connaissances déclaratives** correspondent aux connaissances formelles (une règle de grammaire, une définition de géographie, une loi de physique, un théorème de mathématiques), **Les connaissances procédurales** concernent les savoir-faire. **La matrice disciplinaire correspond au critère d'intelligibilité de la discipline** : les représentations y jouent un rôle essentiel...
- **Du côté professeur, un travail sur son rapport au savoir, sur ses conceptions personnelles relatives aux savoirs à enseigner, est appelé.** Il s'agit de se montrer au clair avec ses représentations sur les objets de savoir. Cela est aussi nécessaire que les bien maîtriser avant de les enseigner.
- **Du côté élèves, le rapport au savoir et à l'apprentissage de l'élève est aussi à prendre en compte, ainsi que sa capacité à construire du savoir**
- **Dans ce que Vygotski appelle une zone de proche développement, ou zone de proche apprentissage, les concepts s'élaborent à partir d'une restructuration des représentations initiales qui sont bousculées, dans les termes piagétiens d'assimilation et accommodation, une réorganisation interne des schèmes chez l'apprenant.** Cette zone proximale de développement est l'écart entre la performance actuelle et la performance atteinte devant une résolution de problème. C'est l'espace où un sujet est capable d'utiliser pleinement l'aide qu'on lui apporte. C'est la zone où on sait faire. Différente de celle où on ne sait pas faire même si on nous aide. C'est la zone intermédiaire où les gens ont l'intelligence d'utiliser l'aide qu'on leur accorde. C'est une zone d'instabilité où l'on n'est pas encore apte à résoudre un problème, mais que l'on saura résoudre avec l'aide d'un expert ou d'un pair.
- **La conceptualisation est l'opération du sujet.** Les enseignants transmettent des représentations, mais l'activité de conceptualisation du sujet est personnelle.
- **C'est le sujet qui construit sa conceptualisation. Un enseignant est un facilitateur qui s'inscrit dans la zone proximale de développement.**

# CO-CONSTRUCTION DU SAVOIR

- Les élèves peuvent être amenés à émettre une hypothèse, à analyser une situation ou une proposition (pourquoi telle affirmation serait fausse, par exemple) ou encore, plus classiquement, à élaborer une procédure de résolution.
- Les problèmes sont travaillés au cours d'une séquence formée d'une suite de séances qui alternent diverses organisations de travail. Ces séances, sous forme d'étapes de cheminement de la pensée, ont pour but de permettre à l'élève d'élaborer une réflexion et une expression personnelle, mais également d'avoir accès à celles des autres élèves et de conduire dans un cadre collectif des discussions contradictoires.
  
- Séance 1 = PRODUCTION INDIVIDUELLE
- Séance 2 = COMPARAISON ET DISCUSSION SUR LES PRODUCTIONS INDIVIDUELLES
- Séance 3 = PRODUCTION COLLECTIVE D'APRES CONFRONTATION
- Séance 4 = RAPPORT ÉCRIT INDIVIDUEL PUIS COLLECTIF SUR LE DEROULEMENT VÉCU
- Séance 5 = COMPARAISON ET DISCUSSION SUR LES PRODUCTIONS COLLECTIVES
- Séance 6 = SYNTHESE GENERALE ET FIXATION DES SOLUTIONS
- Séance 7 = REINVESTISSEMENT DES SOLUTIONS PERTINENTES
  
- Le cadre méthodologique décrit rapidement ici est clairement positionné dans un référentiel socioconstructiviste. Au sein de ce dernier, issu des travaux de Lev Vygotski, la connaissance n'a de statut scientifique que dans la mesure où elle est le fruit d'une authentique coconstruction sociale en réponse à un problème.
- D'où le rôle central qui est donné à l'argumentation : celle-ci permet aux apprenants de confronter leurs points de vue propres; elle est alors source d'une élaboration de connaissances dont l'efficacité (pour traiter le problème posé) doit être démontrée aux autres, et pas simplement affirmée.

# MODELE DU JEU D'APRENTISSAGE (SENSEVY)

- Nous savons que le rôle de la formation est de **conduire les apprenants à la formation de concepts, à la formation de savoirs, savoir-faire ou savoir-être...** et nous pensons au travers de « **jeux d'apprentissage** ».
- Le **modèle du jeu** (comme **théorie de l'activité**) est pertinent, car il souligne divers aspects de l'activité humaine: **des aspects affectifs, cognitifs et pragmatiques de l'action**;
- Le modèle du « **jeu** » souligne aussi la coopération : **le jeu est fondamentalement coopératif**, en plus d'être mobilisateur de ressources.
- On peut ainsi **décrire le jeu du professeur sur le jeu de l'élève** par le truchement d'une **topogenèse** , qui informe de la place que chacun prend dans la transaction au sein d'une **genèse conceptuelle** visée par le cours.
- On peut **mesurer le jeu des élèves/apprenants sur le jeu du professeur/formateur** et inversement on peut mesurer le jeu du professeur/formateur sur le jeu des élèves/apprenants.
- On peut **mesurer également la manière de rentrer dans le jeu et de se prendre au jeu tout comme la façon de jouer au jeu**. Notons que pour **gagner au jeu didactique**, le joueur doit produire des **stratégies gagnantes par lui-même**. C'est une façon de comprendre le trait d'union entre enseigner et apprendre, en lien avec la théorie de l'action conjointe. C'est une forme de **lisibilité de la classe de formation**.

# MODELE DU JEU D'APRENTISSAGE (SENSEVY)

- Dans la **coactivité dialogique de la classe de formation**, les mots engagent des actions et des attitudes, les feed-back des élèves amènent à conduire ou à aider le jeu, à des régulations et étayages en vue de **secondarisation**, **métacognition** et **institutionnalisation**.
- Comme **condition de dévolution (1<sup>er</sup> niveau)**, nous avons « **se prendre au jeu** » et « **rentrer dans le jeu** » afin de « **jouer au jeu** ».
- Comme **condition de régulation**, nous avons « **conduire le jeu** » en fonction d'un scénario ou script de la séance. Comme **conditions de l'étayage**, « **aider le jeu** » correspond à un soutien individuel. Des représentations, des opinions et des observations sont appelées. (2<sup>e</sup> niveau)
- Comme **condition de la secondarisation et de la métacognition (3<sup>e</sup> niveau)**, nous avons « **penser au jeu et le jeu** ». C'est-à-dire **exercer des activités de pensée sur le jeu (penser le jeu et son objet de savoir)** et ainsi **abstraire le savoir mais aussi s'abstraire du jeu didactique (en pensant les stratégies du jeu d'apprentissage – métacognition)**.
- Comme **condition de l'institutionnalisation**, nous avons « **finir le jeu** » en fixant et partageant le savoir en question.
- **Ce sont des repères pour lire et bâtir une séance d'enseignement apprentissage, pour tenter de comprendre l'intrigue de la classe : que se passe-t-il ? À quel jeu se livrent-ils ? Quelle est la place de chacun ? Quel est le rôle de chacun dans les transactions ? Qui prend en charge les transactions ? Quels levier ou artefact sont employés pour développer un bond informationnel dans les transactions ?**
- **L'idée est de saisir à quel jeu se livrent les individus dans les transactions de construction du savoir dans la classe. De quelle manière coopèrent-ils ? Nous pensons que c'est à ce prix qu'il est possible de saisir l'action professorale.**

# Modèle de Sensevy revisité

**institutionnalisation**

**finir le jeu :**  
fixer et partager le savoir

**secondarisation +  
métacognition**

**penser au jeu et le jeu :**  
exercer des activités de pensée sur le  
savoir et ses stratégies

**régulation**

**Conduire le jeu:**  
l'intrigue ou script  
didactique, bilan d'étape,  
synthèse...

**étayage**

**Aider le jeu:** réponse individuelle à  
des élèves en difficultés

**enrôlement**

**Rentrer dans le  
jeu**

**dévolution**

**Se prendre au jeu**

**action**

**Jouer au jeu**

secondarisation +  
métacognition

**SECONDARISATION**

=

Réflexivité sur l'objet de  
savoir en APPRENTISSAGE

:

QUOI ? A QUOI CA SERT ?  
EN QUOI, C'EST RELIE ?

**METACOGNITION**

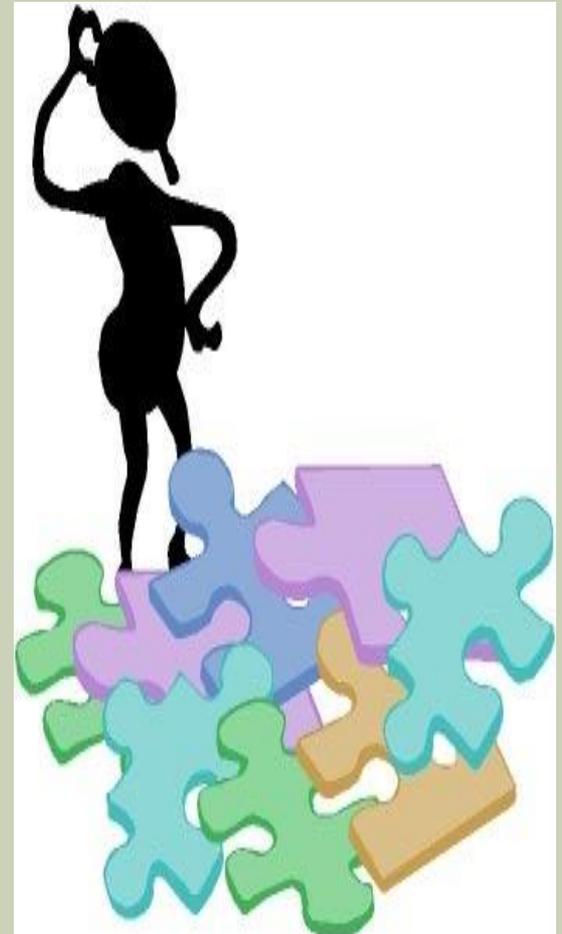
=

Réflexivité sur les  
PROCESSUS MENTAUX  
d'apprentissage :  
COMMENT ai-je  
APPRIIS ? COMMENT  
LES STRATEGIES ?

DÉFENSE ET ILLUSTRATION DES BILANS  
MÉTACOGNITIFS ET CONCEPTUELS

# MODELE DU JEU D'APRENTISSAGE

*Comprendre l'activité du professeur, c'est tenter de reconstituer une « intrigue » : comment le professeur « joue le jeu » de construction et de régulation du « jeu d'apprentissage » ? C'est en comprendre les déterminations : comment le professeur fait jouer le jeu in situ dans la classe ? Comment prépare-t-il le jeu en amont ? Quel sera le jeu sur le savoir qu'on peut prévoir eu égard à la spécificité du savoir et des élèves ? Quelle part d'action intentionnelle in situ ? Quelle part d'action ajustée ? Quelle part d'action inconsciente ou incorporée à la situation ou au sujet enseignant, dont il n'a pas la conscience ? Quel est son jeu sur le jeu de l'élève ? Quelles réactivités des joueurs ? Quel est le jeu sur le savoir exprimé dans les transactions didactiques ?*



# TOPOGÈNESE ET INTERACTIONS

- ❑ Les actions de l'élève et les actions du professeur sont **reliées par un intermédiaire qui est la relation de communication**. L'action didactique est par nature une **action de communication qui suppose la coopération** : c'est une action dialogique dont les interactions peuvent être considérées comme des transactions, autour d'un objet de savoir.
- ❑ **À toute action didactique du professeur ou de l'élève correspond une réponse du professeur ou de l'élève**; ce que signifie le préfixe « trans » de « transactions », précise Sensevy. Il ajoute : « tel élève a fait ceci, mais faisant ceci, il a accompli sa part d'une transaction dans laquelle le professeur était impliqué. »
- ❑ Résultant d'une coopération conjointe entre des interlocuteurs qui interagissent, **cette interaction dissymétrique (car c'est l'enseignant qui mène le jeu) est tributaire de finalités transactionnelles et intersubjectives**. On parle pour agir, pour transformer une réalité, les interlocuteurs se reconnaissent ainsi mutuellement comme co-locuteurs aux prises avec une situation partagée qui vise une élucidation ou une résolution...

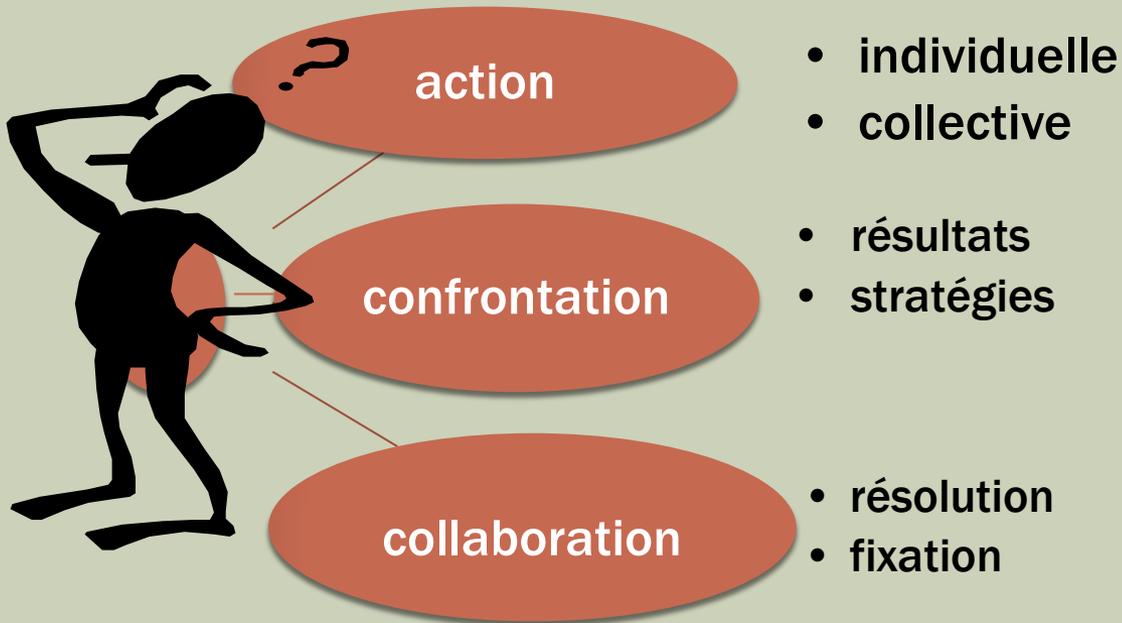
# TOPOGÈNESE ET INTERACTIONS

- ❑ **Au travers des conflits de cognition agissante, il s'agit bien de co - opérer, d'opérer conjointement de manière à élucider la situation problématique dans des transactions qui confrontent les opinions entre les élèves et entre le professeur et les élèves, qui vont progressivement abstraire le jeu, le construire en objet de savoir (conditions de la secondarisation).**
- ❑ **Dans cette perspective, les savoirs, qui sont des contenus de la relation entre enseignant/élèves et objet de la communication, constituent des objets transactionnels. Ils vont prendre forme dans un espace transactionnel, passant de l'extériorité du sujet vers une appropriation personnelle enrichissant ses ressources internes. Les objets de savoir sont donc des objets transactionnels dans une aire transitionnelle de formation des concepts (cf. Winnicott).**
- ❑ **Une co-opération est ainsi coordonnée entre professeurs et élèves au sein du système transactionnel, de l'aire transitionnelle, du « topos »(lieu de genèse du savoir).**
- ❑ **La topogénèse est un descripteur des transactions, des formes de coopération de la transaction.**
- ❑ **Elle souligne un système de rôles, de places dans la relation de l'action conjointe. Les rôles et places se comprennent en liaison avec une analyse épistémique, une analyse des savoirs en jeux.**

# TOPOGÈNESE ET INTERACTIONS

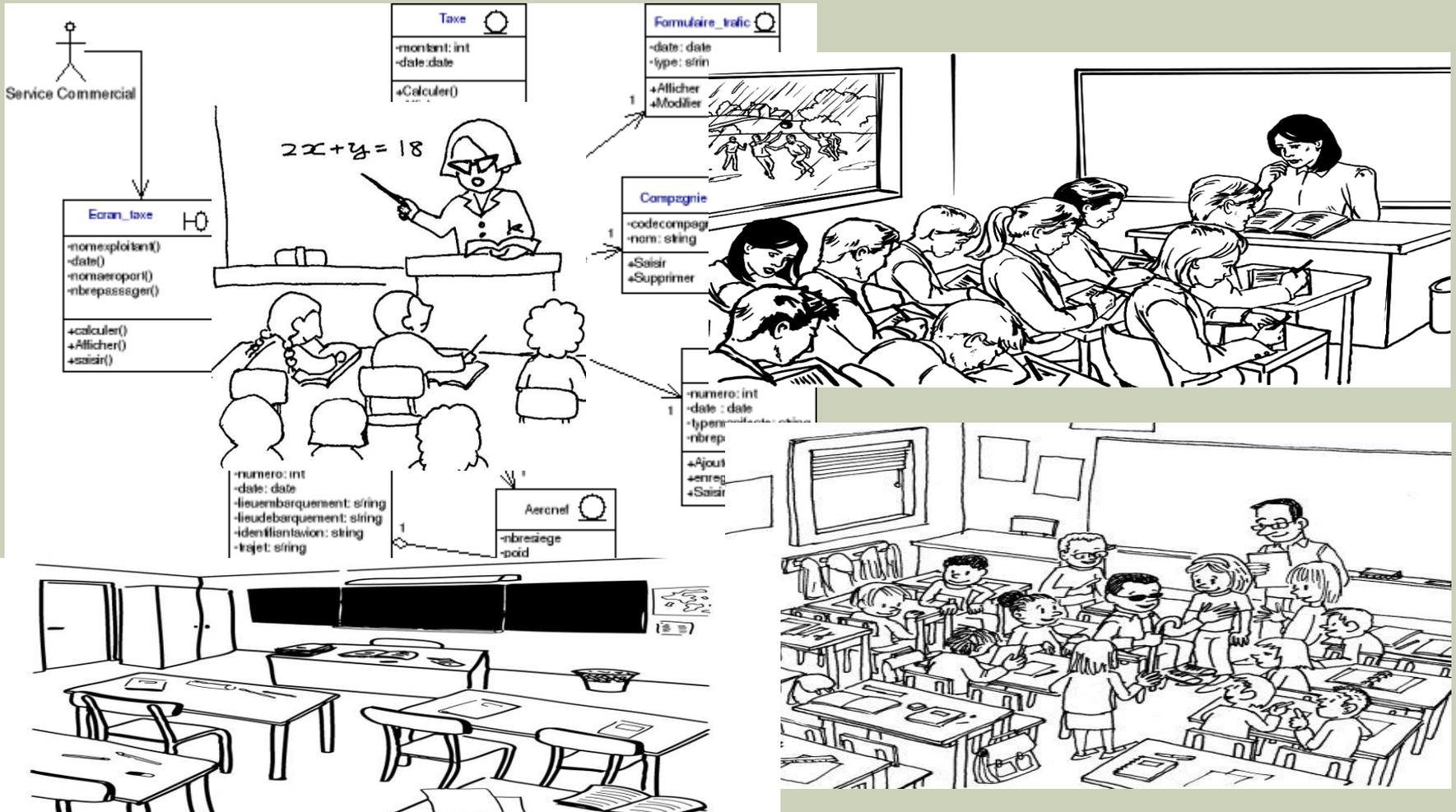
- ❑ **Nous pouvons interroger ici à quel jeu se livrent les acteurs de la scène d'apprentissage, dans une co-activité dialogique où les mots engagent des actions et des attitudes. Au jeu de l'un répond le jeu de l'autre et inversement. On ne peut négliger l'influence des feedbacks des élèves que des professeurs peuvent redouter ou bien souhaiter.**
- ❑ **La transaction se joue à la fois sur l'épistème, sur la confrontation et la concession fondée par la situation didactique auto-validante, un milieu pensé et construit par le didacticien.**
- ❑ **L'analyse de l'action conjointe pose alors les questions : quelle est la part d'action de chacun dans la transaction ? Qu'est-ce que chacun fait avec les savoirs ? Comment chacun s'approprie-t-il, reconnaît-il les savoirs ?**
- ❑ **L'environnement de l'action, le sens de la situation, le rapport des interlocuteurs ou co-acteurs au problème et au savoir rencontrés dans une situation partagée informent sur le caractère des transactions au sein du « topos ». L'action de chaque sujet s'explique comme une co-action ou une co-opération coordonnée au sein du système transactionnel entre les sujets et entre les sujets et leur environnement**
- ❑ **Confrontations et contradictions n'empêchent in fine de se retrouver sur le terrain d'une collaboration, d'une coopération pour résoudre le problème dont il est question, ce qui préoccupe la classe d'apprentissage...**

# LA TOPOGÉNÈSE DU CO-OPÉRER COMME TERRAIN DE JEU DIDACTIQUE EN VUE DE FORMATION DU CONCEPT



- actions de l'élève et actions du professeur → reliées par un intermédiaire qui est la relation de communication; supposant la coopération
- interaction dissymétrique (car c'est l'enseignant qui mène le jeu) tributaire de finalités transactionnelles et intersubjectives.
- topogénèse (lieu de genèse du savoir) = descripteur de cette coopération.

# QUELQUES CATÉGORIES D'ANALYSE



# LES CATÉGORIES DE BRUNER (TUTELLE)

- Bruner est un psychologue de l'éducation qui a étudié une manière de rendre opérationnel le concept de Vygotski de « zone de proche développement » et montrer comment un adulte vient en aide à quelqu'un de moins expert que lui, dans une situation de tutelle auprès de jeunes enfants.
- La tutelle peut se définir comme l'aide judicieuse d'un adulte qui porte sur ce que l'enfant peut déjà comprendre sans qu'il puisse encore le produire seul.
- Bruner définit la tutelle comme fournissant ce qui est nécessaire et suffisant pour permettre à l'enfant de mener à bien la tâche proposée. Autrement dit, l'adulte prend en main des éléments de la tâche excédant les capacités de l'enfant, il se montre facilitateur. De manière générale, la tutelle désigne donc les moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui.
- Et ainsi sont distinguées six catégories de la tutelle, dont certaines sont relativement connues et passées dans le langage courant.
- Ces catégories sont fondatrices de l'étayage: on enrôle, on simplifie au besoin, on maintient le cap/l'orientation de la tâche scolaire, on signale ce qui est pertinent pour exécuter la tâche, on montre un modèle pour dénouer la résolution de la tâche, on évite la frustration et démotivation de l'élève.
- Cela étant, il convient dans la tutelle de ne pas créer une trop grande dépendance de l'élève à l'égard de l'enseignant, il faut intervenir mais... ni trop, ni trop peu.
- C'est finalement ce que vous faites lorsque vous passez dans les rangs auprès des élèves ou des groupes d'élèves s'ils travaillent en commun. C'est une grille de lecture de ce que peut être le soutien, l'étayage des élèves en général.

# LES CATÉGORIES DE BRUNER

- **l'enrôlement** : engager l'intérêt et l'adhésion du sujet dans la tâche; c'est-à-dire soutenir l'intérêt du sujet par rapport à la tâche,
- **la réduction des degrés de liberté** : réduire l'ampleur de la tâche, simplifier la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution, afin de réguler le feed-back de façon à pouvoir l'utiliser comme moyen de rectification; il s'agit donc de simplifier la tâche pour aider l'apprenant à résoudre le problème posé avec une prise en charge par le tuteur des tâches les plus complexes ensuite rétrocédées à l'apprenant pour éloigner ainsi une surcharge cognitive en début d'activité,
- **le maintien de l'orientation** : éviter que le sujet s'écarte du but assigné par la tâche, maintenir la poursuite d'un objectif défini, en faisant que cela vaille la peine de risquer un pas de plus, non seulement maintenir l'enfant dans la poursuite des buts et sous-butts de la tâche, mais aussi faire en sorte qu'il s'oriente vers des tâches plus complexes.
- **la mise en évidence des caractéristiques déterminantes de la tâche** : attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche pour son exécution, pendant le traitement de la tâche par l'apprenant, fournir des indications sur l'écart entre le résultat obtenu et le résultat à atteindre.
- **le contrôle de la frustration** : installer un climat de confiance, éviter que les difficultés que l'apprenant rencontre ne se transforment en échec et le démotivent dans son entreprise de résolution de la tâche, mais ne pas créer une trop grande dépendance de l'élève à l'égard de l'enseignant,
- **la démonstration** : démontrer ou présenter des modèles de solutions pour une tâche; comme aide pour son achèvement; on peut détailler les étapes de la tâche.

# LES CATÉGORIES DE BROUSSEAU

- Le didacticien des mathématiques, **Brousseau** avait établi un ensemble de situations qui rythment une leçon, une séquence en classe, dans sa **théorie des situations didactiques** (dont certaines sont entrées dans le vocabulaire des enseignants et formateurs).
- **Son projet était d'enseigner un contenu mathématique tout en laissant à l'élève la marge de manœuvre et d'initiative la plus grande possible.** Les types de situations qu'il identifie amènent l'élève à objectiver les connaissances utilisées pour résoudre un problème, sous la conduite de l'enseignant qui en facilite le déroulement.
- Ces situations correspondent aussi à des gestes professionnels de l'enseignant qui conduit sa classe.
- **Situation de passation de la consigne** : l'enseignant explicite la tâche à effectuer aux élèves,
- **Situation de dévolution** : l'élève s'approprie la tâche proposée par l'enseignant à partir de ses connaissances anciennes,
- **Situation d'action**: l'élève élabore des connaissances implicites comme moyen d'action pour effectuer une tâche scolaire, individuellement et/ou collectivement,
- **Situation de formulation**: l'élève explicite les procédures employées et les solutions obtenues,
- **Situation de validation**: l'élève présente des preuves intellectuelles pour convaincre de ses résultats et démarches,
- **Situation d'institutionnalisation** : la validation étant suffisante, il est permis une généralisation de connaissances en savoir partagé, les caractéristiques de ce nouveau savoir et savoir-faire sont précisées.
- Bien sûr, on peut observer que ces définitions correspondent à une théorie de l'apprentissage constructiviste où l'élève construit son savoir par des actions, où il peut réussir avant de comprendre ce qu'il a fait (d'où l'élaboration implicite de moyens d'action pour effectuer une tâche dont il prend conscience ensuite et peut expliciter au groupe classe). Les notions d'action, formulation et validation, si on ajoutait celle d'établissement d'hypothèses ressemblent à la démarche scientifique.
- **Cela étant, c'est un cadre collectif qui permet de lire une situation de classe et de s'orienter dans une conduite de classe.**

# LES CATÉGORIES DE SENSEVY

- **Les gestes professionnels définis par Sensevy/CREAD** font suite à ceux de Brousseau. Sa description didactique est fortement liée au contenu d'enseignement et à une construction d'une didactique singulière. Cette description s'oriente à partir des grandes catégories qui sont la mésogenèse, la chronogenèse et la topogenèse. Elle dépasse l'espace d'une séquence, notamment avec la chronogénèse.
- **La mésogenèse** relève de la constitution d'un milieu pour apprendre au sens de Brousseau. Elle s'intéresse aux contenus. En réponse au « comment quoi ? », il s'agit de décrire comment s'effectue la tâche scolaire, d'identifier le contenu épistémique précis des transactions didactiques. C'est une catégorisation descriptive pour étudier la co-élaboration par l'enseignant et les élèves du contenu de l'interaction.
- **La chronogenèse** est la progression de l'apprentissage dans le temps, une catégorisation liée à la progression de tout enseignement. Le contenu se modifie incessamment, le savoir se disposant sur un axe temporel. Il s'agit de faire avancer le temps didactique, de faire avancer les apprentissages. En réponse à « comment quand ? », il s'agit d'identifier la temporalité, la nature et les raisons du passage à certains moments d'un contenu épistémique à un autre.
- **La topogenèse** interroge la part accordée à chacun des protagonistes dans le procès d'apprentissages, le processus de l'apprendre (la suite d'opérations menant à la conceptualisation/apprentissage). Nous observons ici le partage des responsabilités de la transaction didactique entre les élèves et le professeur. C'est un espace de co-construction de la conceptualisation.
- Qui introduit telle ou telle manière d'agir, qui a validé la manière de faire, qui porte le travail sur les contenus d'enseignement. La topogenèse répond donc à « comment qui ? » : il s'agit d'identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants.

# LES CATÉGORIES DE SENSEVY

Catégories plus larges qui dépassent l'espace temps d'une leçon (correspondant aux fonctions du professeur de planificateur/animateur/évaluateur)

- - La **mésogénèse**: la constitution d'un milieu pour apprendre: la situation didactique pour apprendre
- - La **chronogénèse** : la progression de l'apprentissage dans le temps: le temps de l'apprentissage
- - La **topogénèse**: la part accordée à chacun des protagonistes dans le procès d'apprentissage, partage des responsabilités de la transaction didactique entre les élèves et le professeur : espace de co - construction de la conceptualisation

En outre, la mésogénèse comprend 4 autres catégories d'analyse :

- **1. Définition du jeu** : L'enseignant précise le but de la tâche scolaire
- **2. Dévolution** : Les élèves s'approprient le problème posé par l'enseignant.
- **3. Régulation** : Elle consiste en l'étayage, l'aide qu'apporte l'enseignant dans la réalisation de la tâche scolaire des élèves.
- **4. Institutionnalisation** : C'est l'explicitation et la généralisation de la règle.

# LES CATÉGORIES DE BUCHETON

- Didacticienne du français, Danièle Bucheton, de l'IUFM de Montpellier travaille à décrire finement les gestes qu'effectuent les enseignants dans la classe au moyen de séquences qui sont filmées.
- Nous avons 4 catégories de gestes.
- **1- le tissage** qui est une articulation entre les différentes unités de la leçon. Il s'agit d'une opération de liaison que fait opportunément l'enseignant. Ce tissage comprend les entrées en matière (mise en train, l'articulation des tâches, le bout du tunnel, l'instrument papier), les types de transition (la transition implicite, l'absence de transition, la transition conclusive), la gestion matérielle afférente ;
- **2- l'étayage** qui se définit comme ce que l'enseignant effectue parce que l'écopier ne peut pas agir seul. Il comporte :
  - - les fonctions de soutien où le professeur accompagne les élèves dans leur démarche d'apprentissage (appui sur les savoirs et l'expérience, le dépistage-focalisation, le comment faire, le synthétiseur comme sous-catégorisations),
  - - les fonctions d'approfondissement où l'enseignant se focalise sur un élément du discours des élèves pour les amener à le creuser (approfondissement personnel ou collectif, effet miroir, reformulation-explication),
  - - les fonctions de contrôle où le pédagogue veille au contrôle des réponses
  - (l'œil averti, la validation, l'impatience sont des sous-catégorisations) ;

# LES CATÉGORIES DE BUCHETON

- **3- l'atmosphère** qui relève du climat cognitif et relationnel autorisant ou non la parole aux apprenants. Cette catégorie se subdivise en sous-classe avec les fonctions ludiques qui sont des diversions par rapport aux cadres didactiques (par exemple les « anecdotes » ou la « spontanéité » qui ont pour but de détendre l'atmosphère de classe et pouvant présenter un lien sous-jacent avec le travail en cours). Autre sous-classe : les fonctions d'affectivité : le « ne... pas » vise le retour à l'ordre et les « gratifications » sont les félicitations et encouragements du professeur accordés aux élèves. La fonction d'enrôlement règle la participation dialoguée des élèves (par le verbal ou le muet).
- **4- la quatrième catégorie est celle du spatio-temporel** qui comprend la gestion du temps par l'enseignant (le timing), la boîte à outils (qui renvoie essentiellement à l'affichage en classe), le parcours du combattant qui sont les déplacements de l'enseignant pour réprimander les élèves, consolider le groupe classe, contrôler et rectifier les erreurs, préciser une consigne ou gérer le matériel scolaire en distribuant du matériel. La sous-catégorie « bougeotte » est la gestion des déplacements des élèves.
- La dernière et cinquième catégorie concerne les spécificités didactiques. C'est le « **faire apprendre** » grâce aux dispositifs conçus par le maître d'école. Cela est fonction de la discipline enseignée et non reproductible à l'identique d'une discipline scolaire à l'autre.

# LES CATÉGORIES DE BUCHETON

- **1- le tissage** qui est une articulation entre les différentes unités de la leçon.
  - **2-l'étayage** qui se définit comme ce que l'enseignant effectue parce que l'élève ne peut pas agir seul.
  - **3- l'atmosphère** qui relève du climat cognitif et relationnel autorisant ou non la parole aux apprenants.
  - **4- le spatio-temporel**
  - **5- le faire apprendre**
- 
- Ces catégories méritent de nous y arrêter un peu plus et de les regarder en détail, car elles « parlent » bien aux enseignants, elles sont nommées de manière imagée, mais réaliste. Le travail de catégorisation permet un décortilage de la complexité.
  - Dans la mesure où l'activité enseignante s'inscrit dans une architecture psychologique dense, il convient de décomposer cette complexité. Ainsi, un ouvrage de catégorisation permet de déplier les composants de cette activité, pour mieux l'analyser.
  - Ce travail de catégorisation permet d'accéder aux artefacts utilisés, aux savoirs travaillés, aux tâches scolaires, à la temporalité entre les leçons, au climat de classe ; bref à la gestion de la classe et à la gestion des savoirs. →

# CATÉGORIES DE BUCHETON + EN DÉTAIL

- Les catégories définies paraissent recouvrir les événements essentiels du déroulement d'une leçon. La mise en mot de chaque catégorie renvoie à l'action enseignante proprement dite. La nominalisation de ces catégories conceptuelles facilite la compréhension: on peut assez aisément ainsi visualiser les actions enseignantes.

## CATÉGORIE 1 : LE TISSAGE

### ➤ *L'entrée en matière*

- **la mise en train:** « *Alors maintenant on va travailler les mots qu'on entend pour savoir si on les entend au début, à la fin ou au milieu* »
- **l'articulation des tâches:** « *alors, j'ai marqué juste quelques mots* »
- **Le bout du tunnel:** « *Eh ben, figurez-vous que dans ce texte, il y a des mots outils. Et vous savez quoi ? il y en a 17 que vous connaissez* ».
- **l'instrument papier:** « *vous prenez vos cahiers blancs* ».

**Les transitions:** *l'implicite, la gestion du matériel, l'absence de transition:* « *Bon, alors très bien (fin d'unité). Aujourd'hui, donc on va, le texte s'appelle Dans le jardin, on va donc apprendre la lettre (...) c'est la lettre qui s'appelle comme ça. (début de l'unité suivante)* »;  
**la conclusive:** « *Vous laissez le texte, vous posez le texte sur le dessus, hein, sur le cahier vert...* »

# CATÉGORIES DE BUCHETON + EN DÉTAIL

## CATEGORIE 2 : L'ETAYAGE :

### ➤ Les fonctions de soutien :

- Appui sur les savoirs et l'expérience : « *Et comment tu sais que c'est son lit ?* »
- Le pistage-focalisation : « *Quelle autre couleur y a, où y a le jji ?* »
- Le comment faire : « *je rappelle, vous partez de ce qui est en général, où ça se passe, qui est là, et c'est seulement après qu'on commence à raconter l'histoire* ».
- Le synthétiseur : « *Alors, on en a trouvé deux ! on a trouvé jumelles et jaune* ».

### ➤ Les fonctions d'approfondissement :

- Personnel : « *Alors quel est le premier mot outil ? (à Chloé)* »
- Collectif : « *Allez, y'en a d'autres, qu'est-ce qu'on peut dire ?* »
- Effet-miroir : « *Farid dit « fou ». L'enseignant répond : « fou ».*
- La reformulation-explicitation : « *le jardin c'est ce, c'est le morceau de terrain qu'ya juste à côté de la maison* ».

### ➤ Les fonctions de contrôle :

- L'œil averti : « *ti, rou, ar, est-ce que j'ai dit OU ? Ti, rou, ar ?*
- La validation : « *ça se passe dans une maison, oui.* »
- L'impatience : « *mais oui, mais cactus, y'a pas de jji* »

# CATÉGORIES DE BUCHETON + EN DÉTAIL

## CATEGORIE 3 : ATMOSPHERE

- Le ludique :
- les anecdotes : « *vous connaissez Zorro, Zorro ? vous savez le cowboy tout noir avec le masque là, et qui signe avec la pointe de son épée là (imite la signature avec sa baguette). »* »
- La spontanéité « *Punaise, ça vaut le coup d'être malade ! après, super forts ! »* »
- Les fonctions d'affectivité :
- Le ne...pas : « *je vais confisquer la règle, vous me fatiguez, toi tu t'avances... »* »
- Les gratifications : « *Très bien Ismaël ».* »
- L'enrôlement :
- Le verbal : « *Alors Carmen »* »
- Le muet : Ex : *l'enseignant tend la craie à Nadia qui passe à son tour au tableau.*

# CATÉGORIES DE BUCHETON + EN DÉTAIL

## CATEGORIE 4 : LE SPATIO TEMPOREL

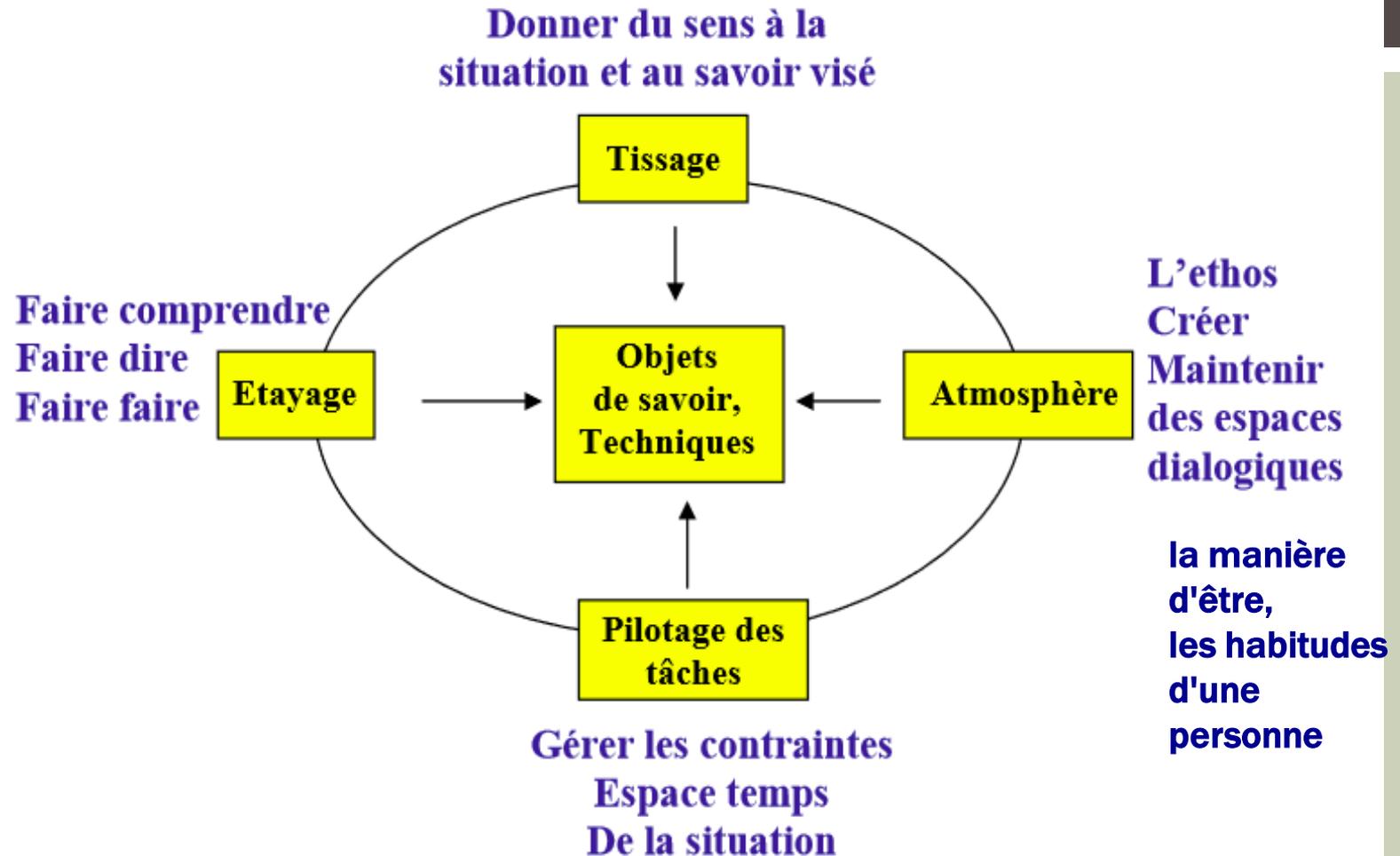
- Le timing : Par ex : *l'enseignant regarde sa montre.*
- La boîte à outils : *L'enseignant montre la série d'affiches de mots-outils accrochées au mur.*
- Le parcours du combattant : déplacements successifs de l'enseignant qui visent à : Réprimander les élèves, Consolider le groupe classe, Contrôler et rectifier les erreurs commises par les élèves, Gérer le matériel scolaire (par ex : *l'enseignant circule dans les rangs, redonne la consigne, distribue des crayons de couleurs si nécessaire*)
- La bougeotte : « *non, viens me montrer* ».

## CATEGORIE 5 = LE FAIRE APPRENDRE A...

La spécificité didactique, ou le dispositif mis en place par l'enseignant visant à faire acquérir les bases de la lecture. Par ex. concernant la lecture, la catégorie d'objectivation de la langue et celle relative aux dispositifs de lecture.

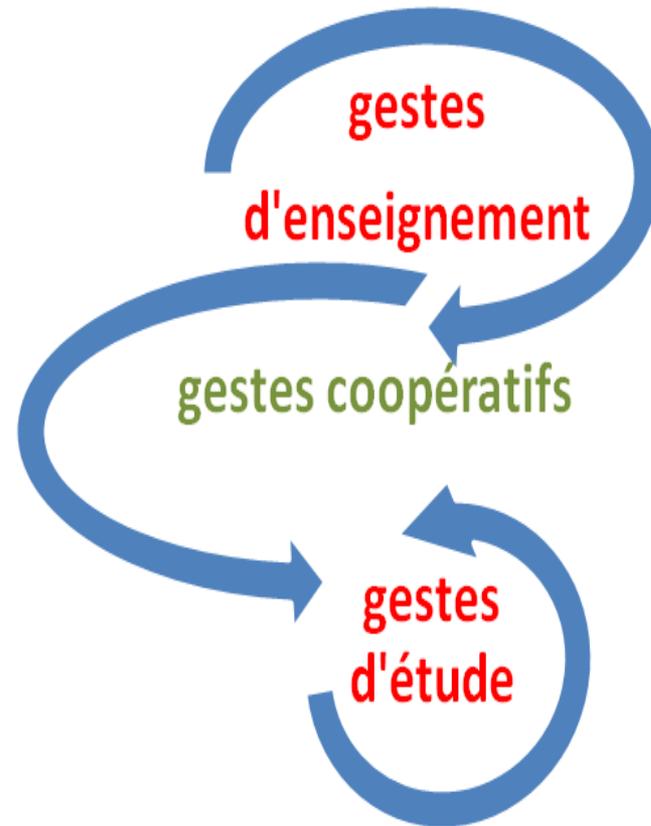
- **C'est la catégorie la plus au cœur des apprentissages, au centre de la didactique.**

# Modèle de Bucheton



LE MULTI AGENDA

# POUR CONCLURE, LA « GESTUELLE » DE CLASSE



# GESTES D'ENSEIGNEMENT & GESTES D'ÉTUDE

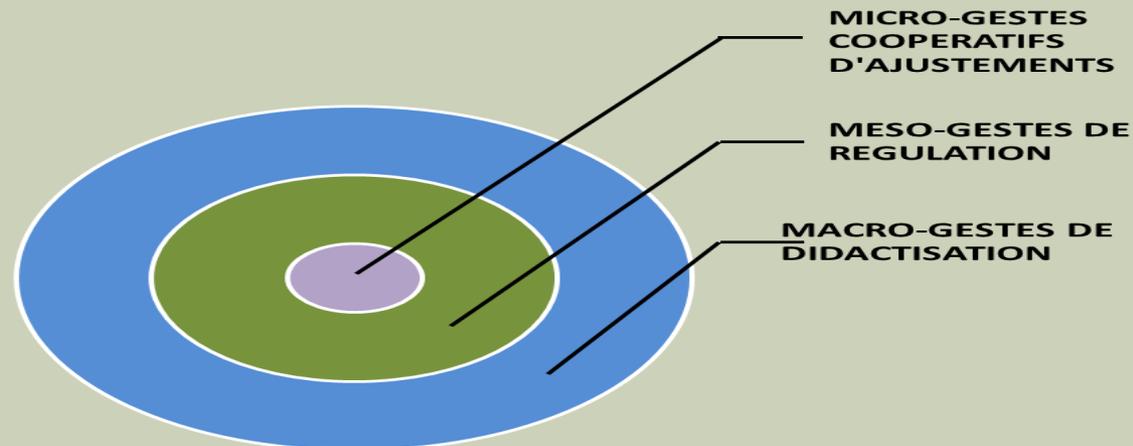
- Enseigner convoque un ensemble de gestes en dialogue : des gestes d'enseignement auxquels répondent des gestes d'études des apprenants.
- C'est un système complexe de gestes imbriqués les uns aux autres, appartenant à l'inventaire technique du métier...
- Ces gestes sont observables, descriptibles, analysables dans une dimension corporelle, langagière, symbolique, sémiotique.
- Le geste est physique et symbolique, situé et partagé. Il est piloté par des logiques identitaires (les invariants du sujet, Vinatier) et des logiques situationnelles (configuration de la classe et des savoirs, les invariants de la situation – Vergnaud).
- Enfin, le geste d'enseignement est référé au savoir, il est intimement lié au savoir, il est spécifié par le savoir, la discipline d'enseignement dont il est question...
- Le geste d'études pour l'élève/l'apprenant est une combinaison de gestes pour s'emparer et résoudre la tâche et répondre aux attentes didactiques du professeur/formateur. On peut y observer des gestes de perception, de représentation, de catégorisation, d'inférence, de réflexivité, de secondarisation...

# GESTES D'ENSEIGNEMENT & GESTES D'ÉTUDE

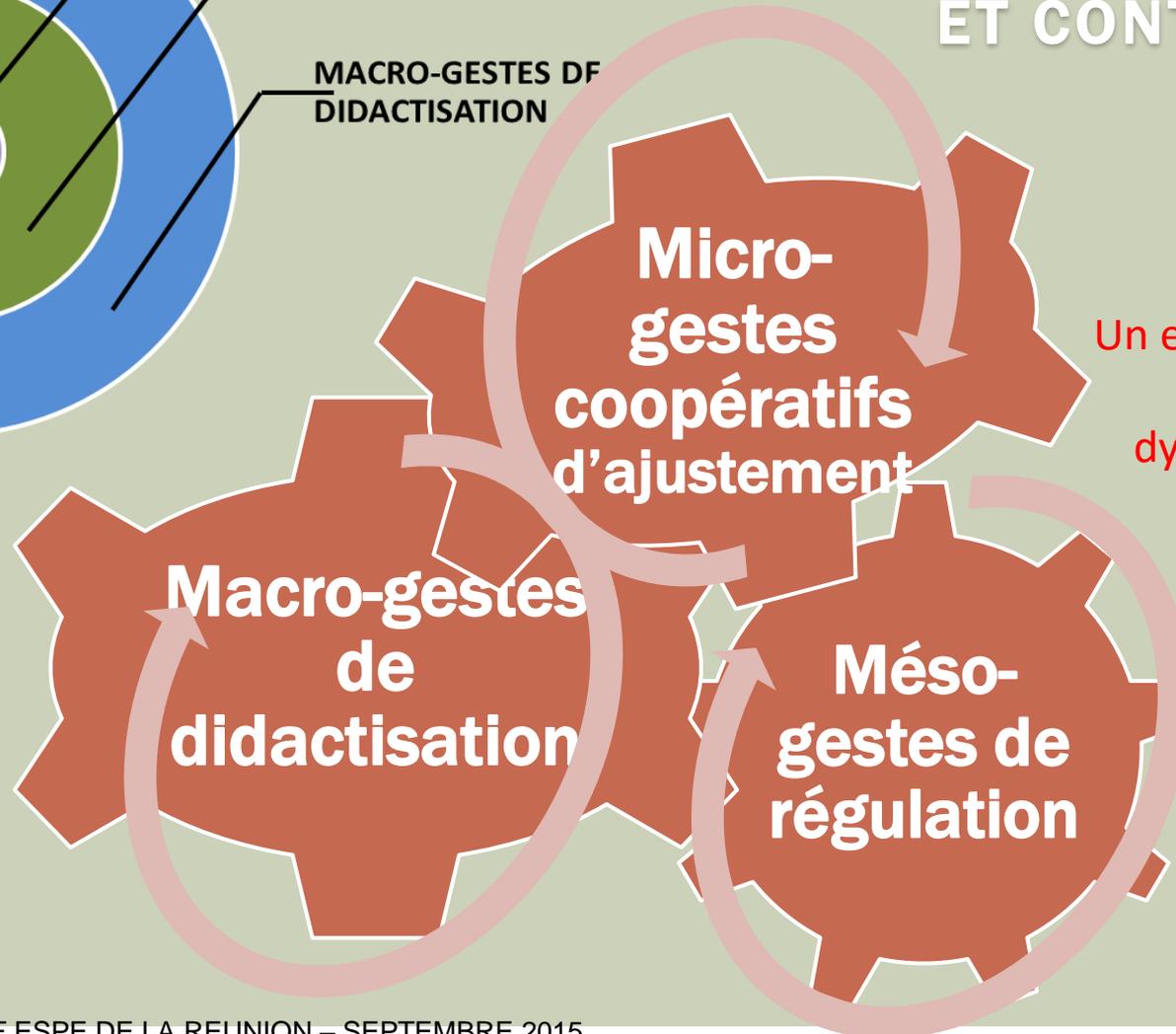
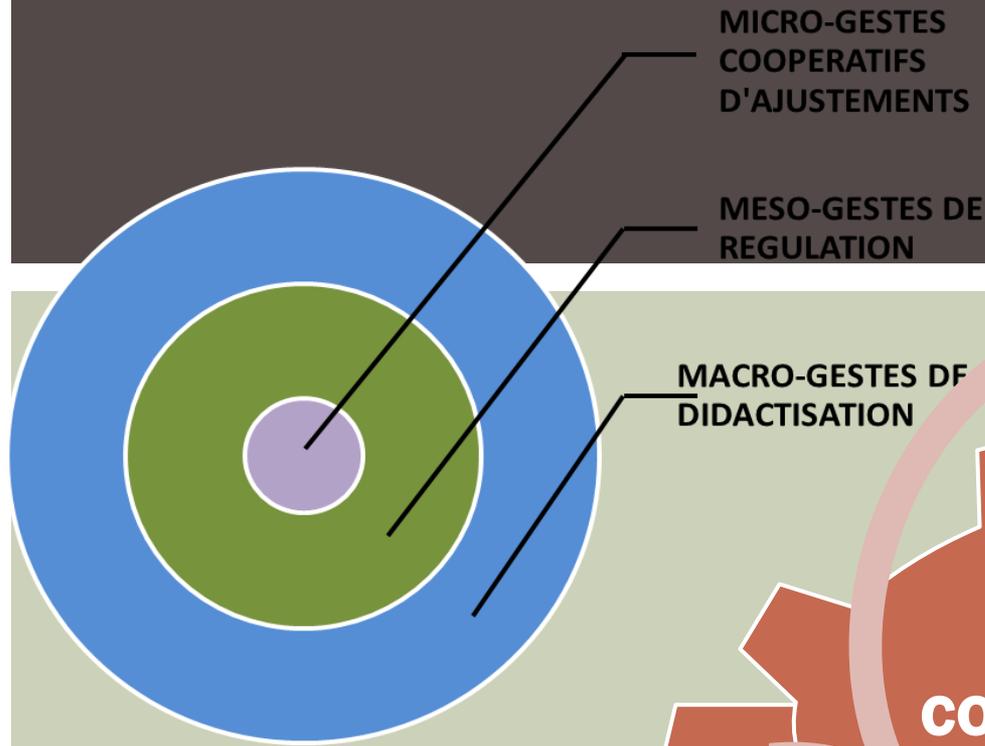
- Nous faisons l'hypothèse de l'existence d'un geste de « co-opération » à l'intersection des 2 gestes d'enseignement et d'étude prenant corps dans les transactions du jeu d'apprentissage, le « topos » où se joue la conceptualisation, l'apprentissage, la formation de concepts scientifiques et pragmatiques. C'est un geste qui permet l'adaptation, l'arrangement, les ajustements en fonction des étayages spécifiques rendus nécessaires selon le public scolaire.
- Ces gestes font tout le sel et l'efficience du jeu d'apprentissage : levier, ressource, artefact dans la co activité ; les postures de coopération en tension sont à la source d'une activité conjointe...
- Dans notre modélisation personnelle suivante, nous avons déterminé des **macro-gestes de didactisation** (auxquels le formateur pense lors de la planification et qui renvoie au groupe classe), des **méso-gestes de régulation** (qui s'adressent à des groupes d'apprenants qui travaillent ensemble, qui coopèrent ensemble dans des tâches d'apprentissage en petits groupes), et des **micro-gestes coopératifs d'ajustement** qui suggèrent que le formateur s'adresse à l'individu, il personnalise ici l'apprentissage dans une co-opération pour co-construire l'apprentissage, la formation de concepts.
- **Le « grain » d'intelligibilité de la situation de classe est ici variable.**

# MODÉLISATION DES GESTES D'ENSEIGNEMENT

- Nous pouvons comme suit définir des macro-gestes de didactisation, des méso-gestes de régulation (très liés à des éléments gestuels de communication verbale et non verbale), des micro-gestes coopératifs d'ajustement.
- **La co-opération, du côté de l'enseignant, répond à un impératif d'ajustement.**
- **Le substantif « geste »** conduit à penser l'inscription des actes dans le corps, mais aussi dans la pensée, se référant à Vergnaud qui dit que « la pensée est un geste ». Le concept de gestes renvoie à une activité conçue comme un processus qui mobilise une intelligence en acte.
- **On peut considérer le « geste » à la fois dans une dimension « praxis » (les actes corporels et langagiers) et « logos » (les aspects sémiotiques sous-jacents).**



# MODÉLISATION DES GESTES D'ENSEIGNEMENT EN FORMATION INITIALE ET CONTINUE



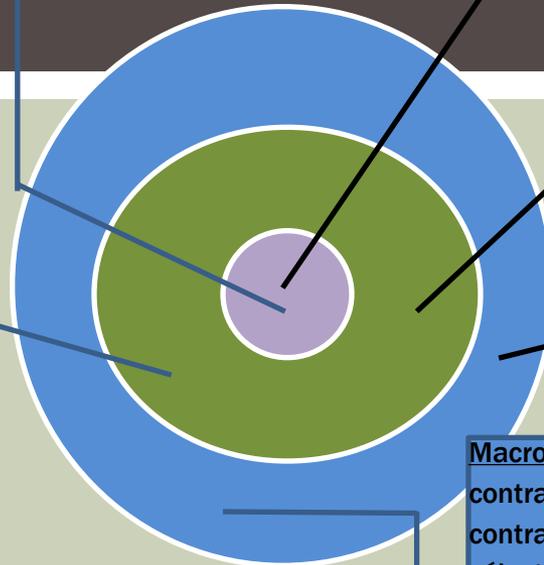
Un engrenage au sein d'une situation dynamique ouverte traversée par les contextes

Micro-gestes coopératifs pour s'ajuster au spécifique du public scolaire empêché de poursuivre le jeu ; geste de questionnement (indice, focalisant, limite), geste de différenciation ou diversification, geste humoristique, geste anecdotique ...

= Gestes qui éteignent le feu d'un empêchement de « gagner le jeu » didactique... agissant sur le cognitif et l'affectif...

Méso-Gestes de régulation : geste de tissage entre les mini-séquences, geste de maintien et orientation du travail, geste de filtrage des réponses / de mise en évidence d'affirmations, geste de guidance, geste d'étayage, geste transitionnel, geste de synthèse, geste de communication langagière, physique et spatial (déplacement, écoute, regard...), geste de gestion du temps, geste de gestion d'atmosphère (climat, gratification, reproche...), geste de contrôle de la complicité de genre, geste de reformulation, de synthétiseur-bilan, geste de pistage -focalisation, geste d'étayage neutre (effet miroir), geste de reformulation - explicitation - clarification, geste de gestion du rythme (alternance des activités, durées...), ...

= gestes qui s'actualisent dans le feu de l'action, le « faire classe »... c'est plus ou moins anticipé...



**MICRO-GESTES  
COOPERATIFS  
D'AJUSTEMENTS**

**MESO-GESTES DE  
REGULATION**

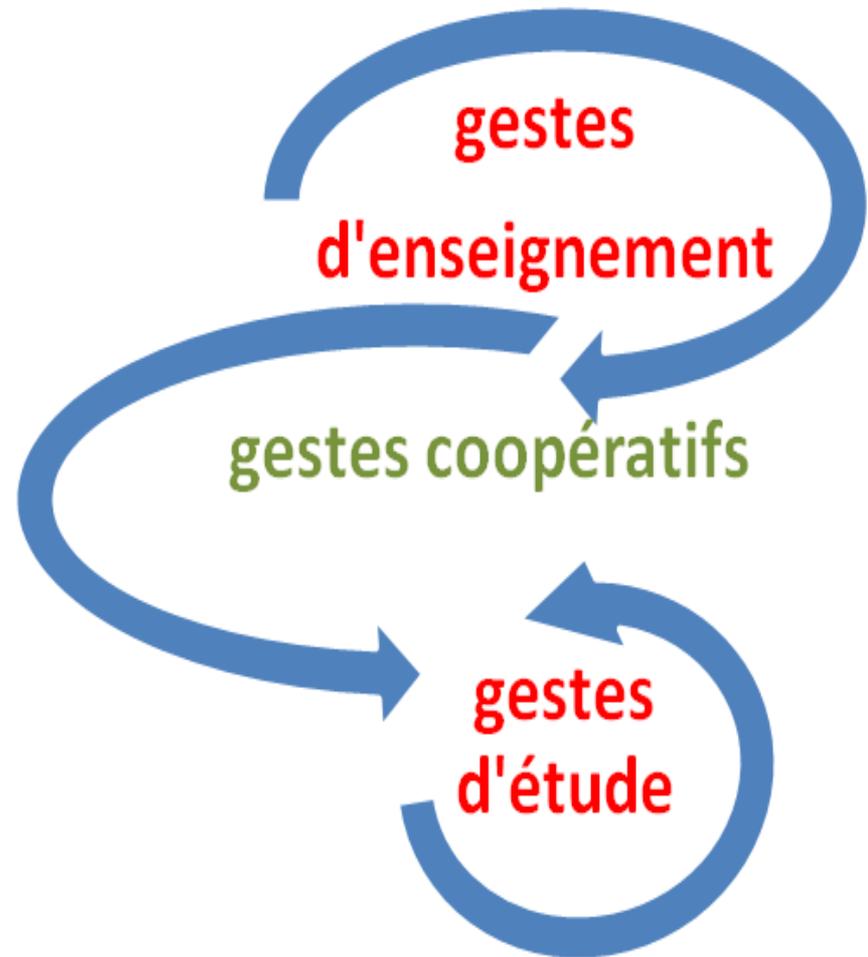
**MACRO-GESTES DE  
DIDACTISATION**

Macro-gestes de didactisation : geste de contractualisation (geste de mise en route, contractualisation didactique, explicitation d'enjeu, sélection de tâche), geste d'articulation (geste de tissage avec le « déjà là », rapprochement, appel aux représentations), geste d'orientation (geste de définition du jeu, passation de la consigne), geste de dévolution, geste de régulation (accompagnement de l'action), geste d'arbitrage (confrontation, discussion, résolution), geste de facilitation (geste de conduite au glissement conceptuel / secondarisation, à une métacognition), geste de fixage (geste d'institutionnalisation, de consolidation, de transférabilité des acquis)...

= Gestes qui s'actualisent en amont hors du feu de l'action, lors de la planification de la classe, lors de la construction d'un milieu didactique pour faire apprendre, lors d'une « didactisation », c'est le « mémo du suivi » de classe, la fiche de préparation...

# LE GESTE DE COOPÉRATION... ... COMME UN INTERCALAIRE

- **fine adaptation du prof aux élèves**
- **co-opérer autrement**
- **carte joker du jeu didactique**
- **étayage particulier**
- **artefact efficace**
- **impératif d'ajustement**



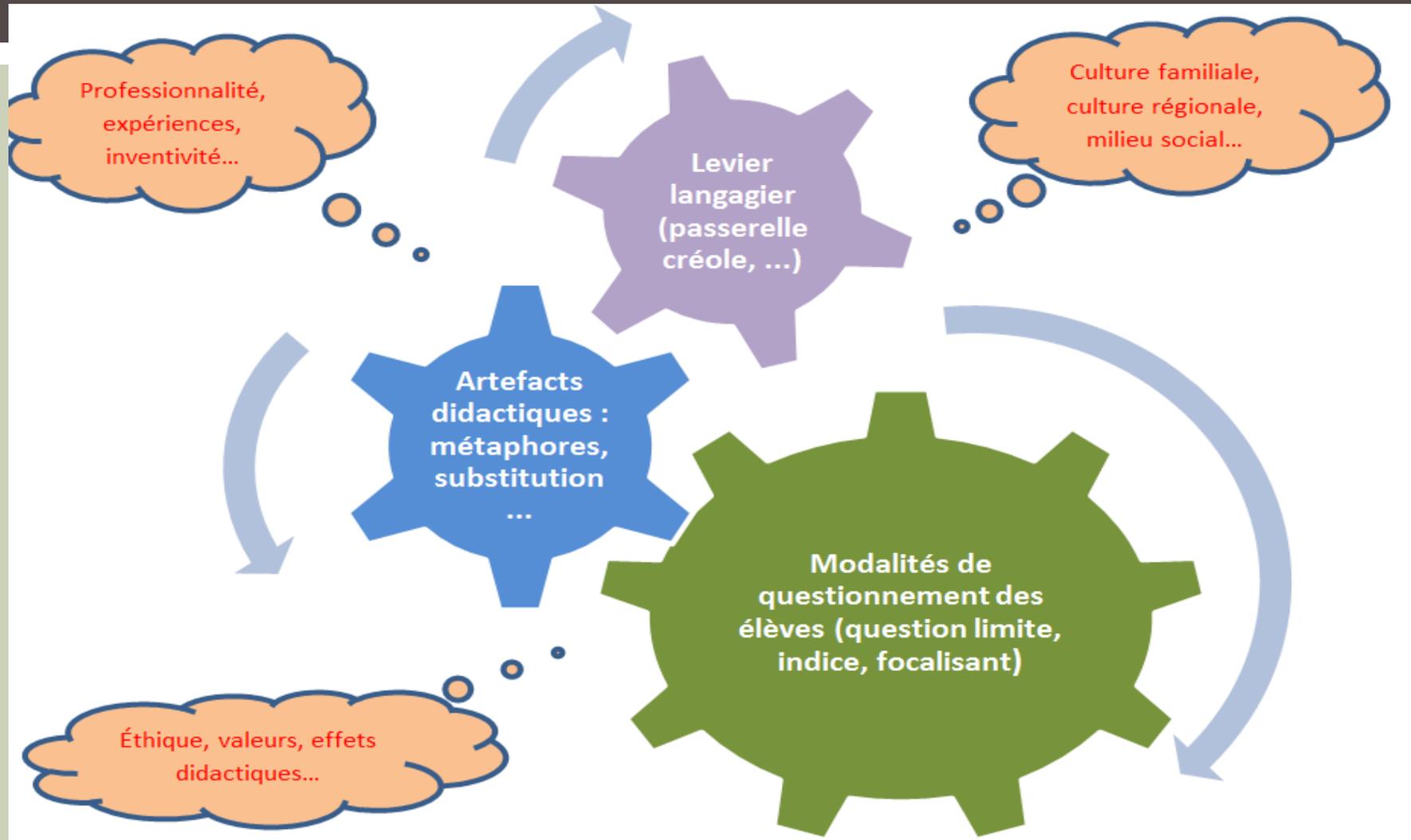
# LE GESTE DE COOPÉRATION COMME INTERCALAIRE

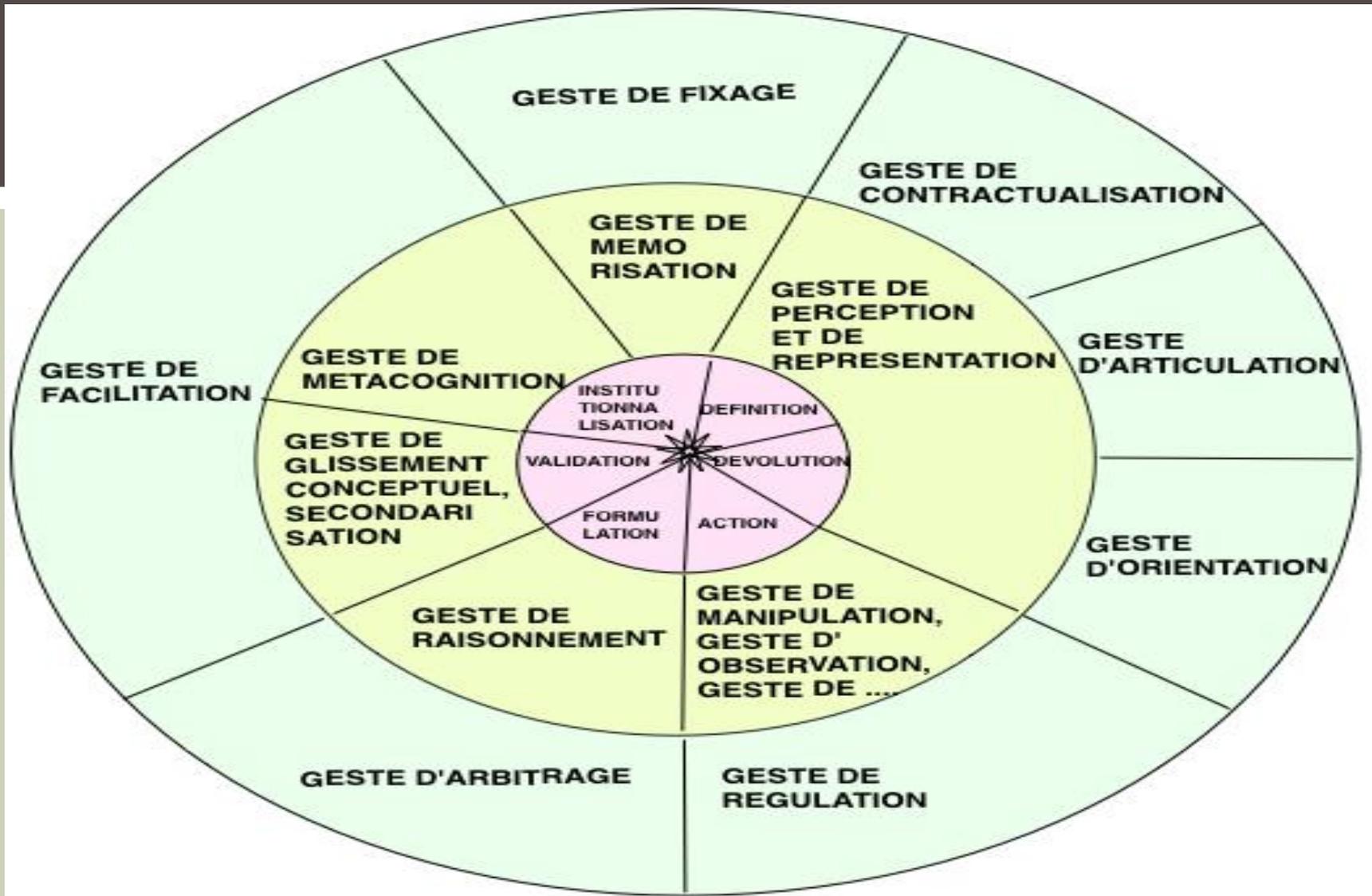
- Nous pensons que le geste de co-opération incarne une forme de fine adaptation au public scolaire, empêché de poursuivre le jeu didactique.
- Le simple arbitrage ne suffit plus, il faut co-opérer avec une autre manière de mobiliser les ressources cognitives de l'élève.
- Le « jeu » exige un « joker » afin de poursuivre le jeu d'apprentissage, de lever les ambiguïtés, les empêchements, les erreurs de raisonnement...
- Il s'agit de tirer son épingle du jeu didactique en tirant une « carte joker »
- Nous définissons le geste de coopération comme un geste d'intersection d'attentes au sein du contrat didactique (cf. Brousseau) : celles du professeur vis-à-vis des élèves (une tâche à résoudre afin de produire du savoir) et celles des élèves (répondre aux attentes de l'enseignant, trouver des solutions).
- Ce geste s'actualise dans la discipline scolaire et la tâche. C'est un intercalaire entre les gestes d'enseignement et les gestes d'études. Il forme un étayage particulier, un artefact efficace afin que l'apprentissage continue à se développer.
- La coopération répond toujours pour le professeur - formateur à un impératif d'ajustement.

# CE GESTE DE COOPÉRATION SINGULARISE L'ACTION DIDACTIQUE

- Ce geste de coopération singularise l'action didactique,.
- Il permet l'adaptation, l'arrangement, les ajustements en fonction des étayages spécifiques rendus nécessaires selon le public scolaire.
- Il est réponse aux préoccupations d'adaptation du professeur et aux empêchements de relever le défi du jeu didactique chez les élèves.
- Il offre une adaptation entre le monde comment du professeur et les mondes communs des élèves/des apprenants.
- Ce geste constitue ainsi la manière dont se manifeste une **didactique adaptée de l'enseignant** dans les tâches et les objets de la discipline concernée.
- C'est une **nouvelle co-opération dans la façon de régler son action en direction des élèves, de réguler leurs transactions, de gérer leur activité.**
- Le geste **coopération facilite le glissement conceptuel, la secondarisation.**
- Pour reprendre le modèle théorique de l'action comme jeu, c'est un **jeu adaptatif**, en réponse à des cultures enfantines, familiales, sociales, régionales spécifiques... (cf. La Réunion et la question du créole à l'école)
- In fine, ce geste est un **intercalaire entre les gestes d'enseignement et les gestes d'étude**, l'expression d'un artefact que nous pouvons étudier sous divers angles de vue dans divers protocoles.

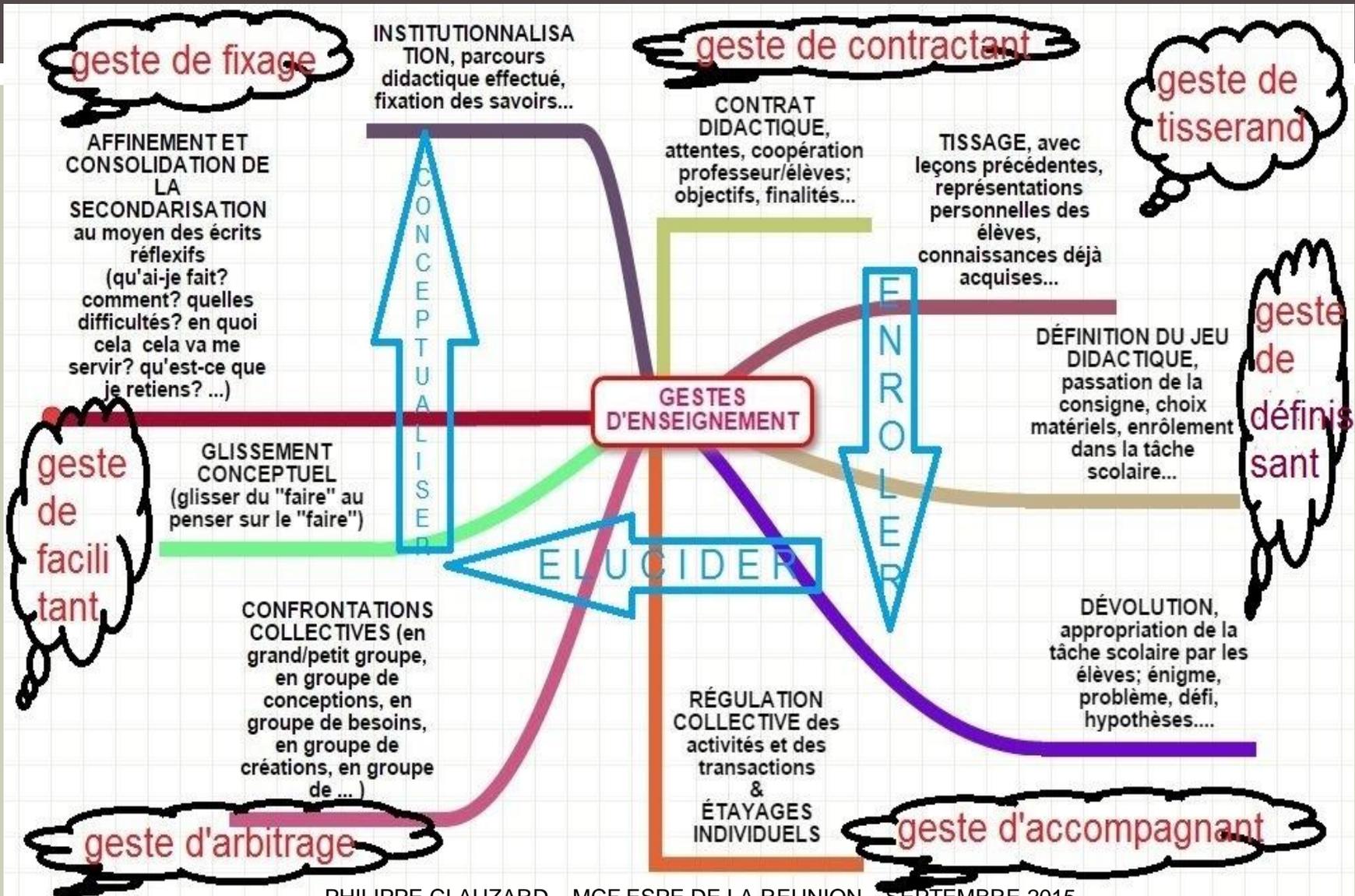
# LA COOPÉRATION COMME « JEU ADAPTATIF »



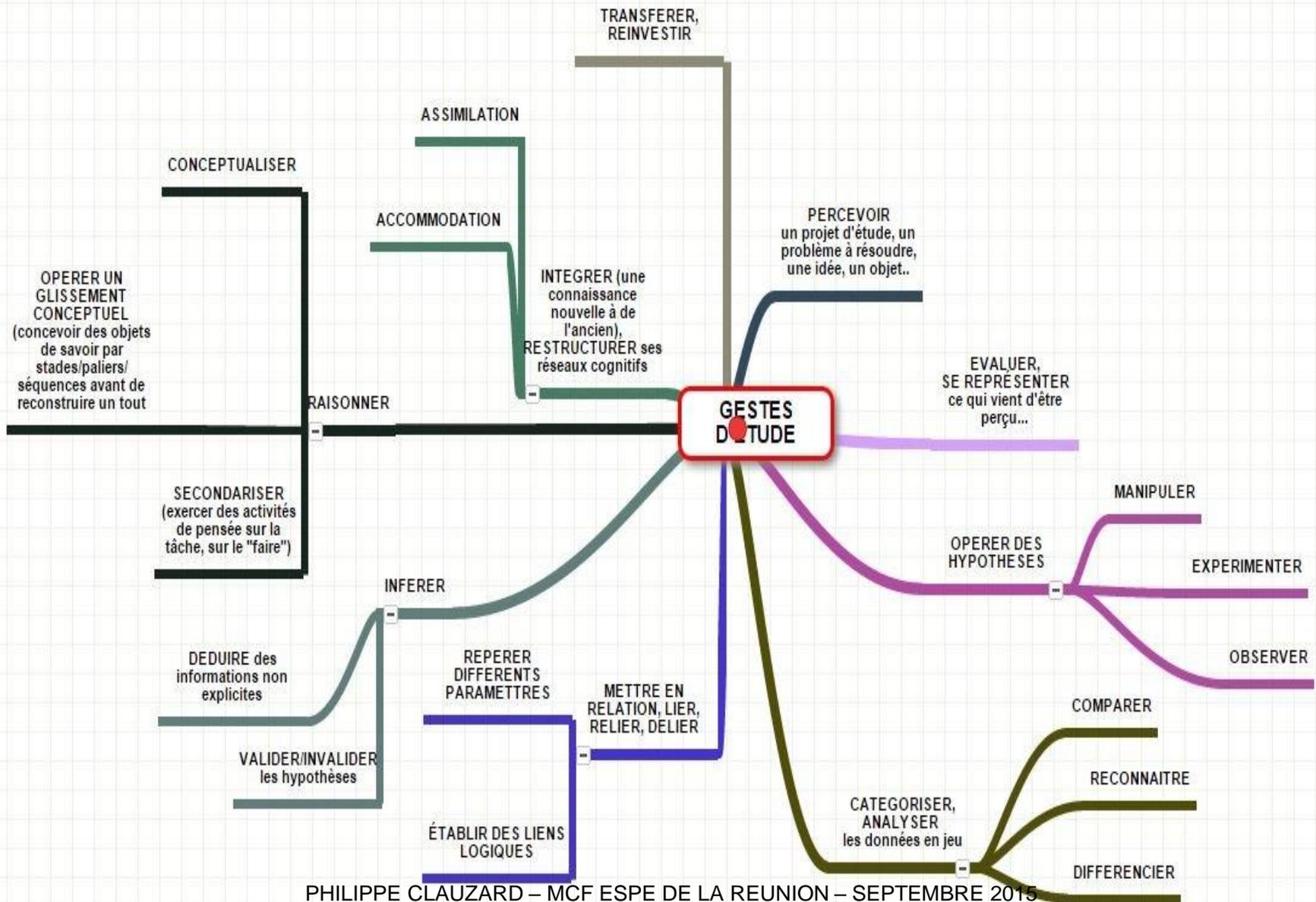


**Matrice d'entrelacement entre gestes d'enseignement et d'étude,**  
**essai de formalisation Ph. Clauzard**

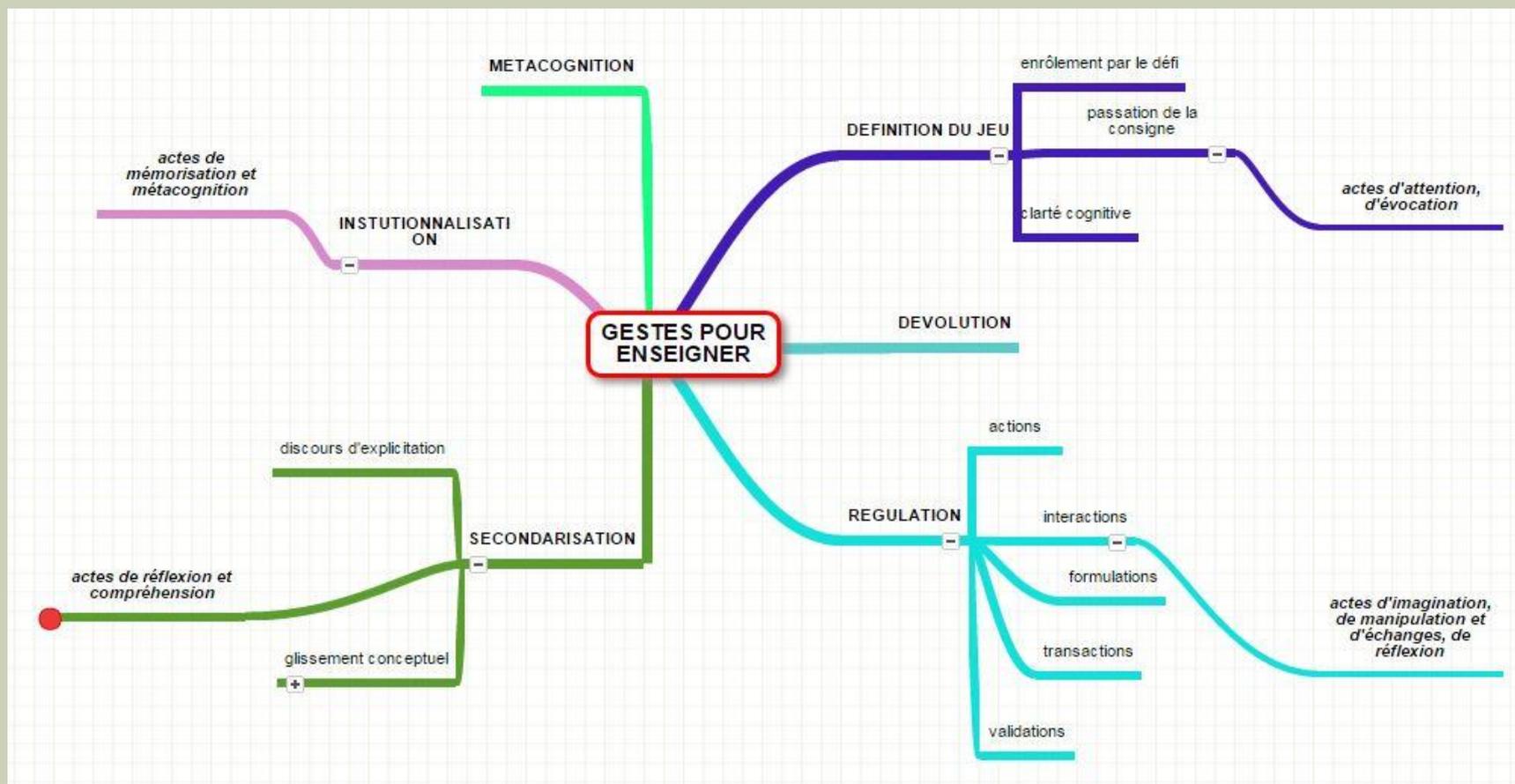
# FORMALISATION DES GESTES D'ENSEIGNEMENT

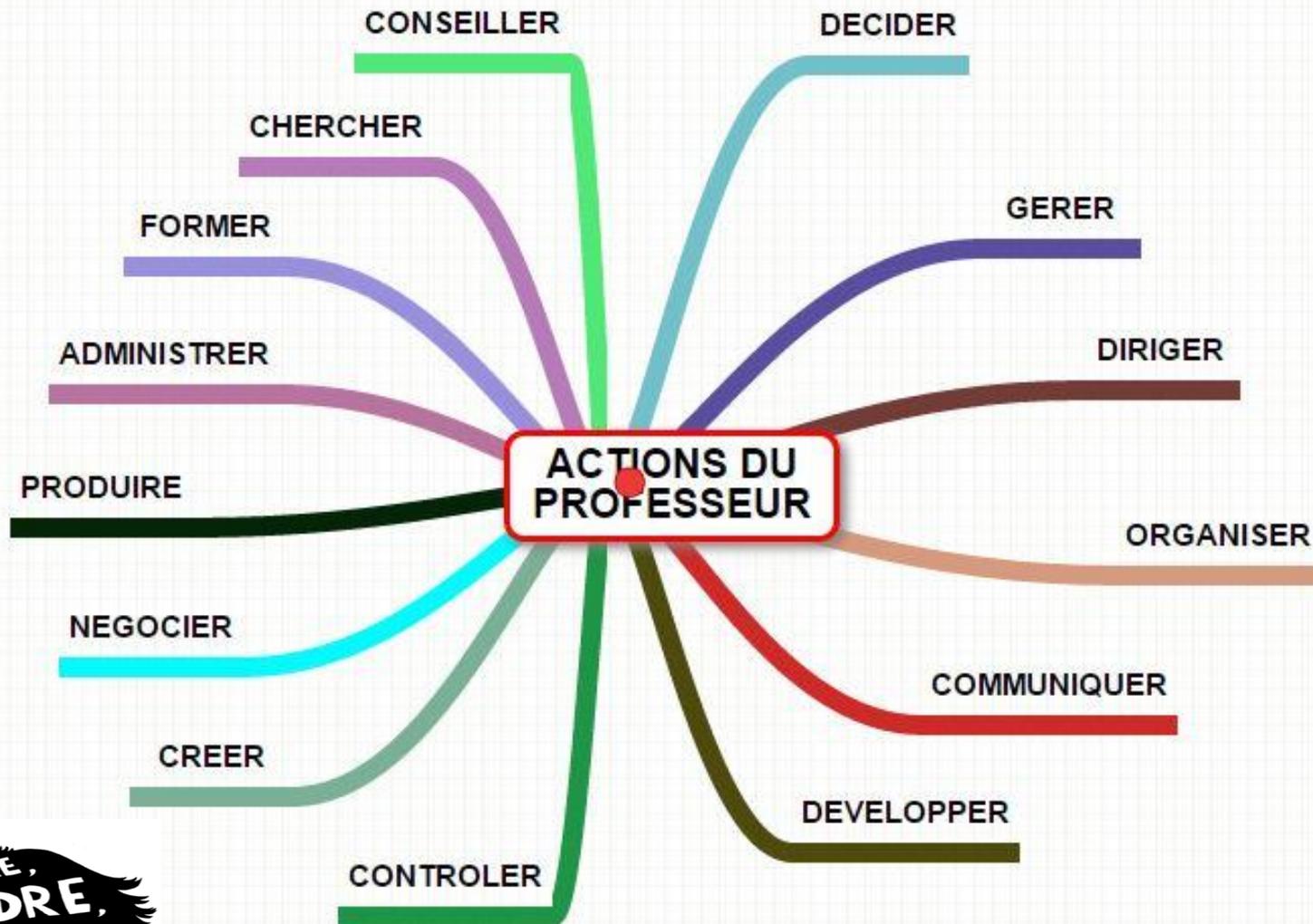


# FORMALISATION DES GESTES D'ÉTUDE



# VERS UNE SCÈNE D'APPRENTISSAGE POUR PENSER LE TRAVAIL ENSEIGNANT : DES GESTES POUR ENSEIGNER EN VUE D'ACTES POUR APPRENDRE





# SCRIPT POUR LA CLASSE ?

- Nous l'avons vu, l'activité d'enseignement, est caractérisée par un ensemble d'activités effectives en classe pour faire apprendre (des attitudes, des gestes, des discours opératoires en situation qui sont singuliers, génériques et complexes).
- Cette diapositive montre une vue pyramidale des opérations pour préparer et conduire une procédure d'enseignement – apprentissage, vraisemblablement efficace. Je dis vraisemblablement, car la « bonne pratique d'un enseignement » n'existe pas en soi, car une activité d'enseignement est toujours contextualisée et singularisée par de nombreuses variables extérieures, mais aussi internes, aucun enseignant ne se ressemble, car on enseigne toujours en fonction de ce que l'on est. Et c'est tant mieux, imaginons des enseignants et des formateurs tous semblables, à l'activité de classe identique et standardisée, ce serait vraisemblablement un vrai cauchemar. La diversité des enseignants/formateurs et de leur pratique est une richesse.
- Lorsqu'on parle de modèle, de script pour faire classe, il s'agit toujours de balises, de repères pour naviguer dans une pratique de la classe d'enseignement-formation : on a besoin de repères pour se construire progressivement son style d'enseignement, sa manière personnelle d'enseigner. Ce style se façonne à partir d'un genre professionnel, une manière commune de faire classe, un canevas que l'on va réinterpréter à sa manière...

**VUE PYRAMIDALE DES  
OPÉRATIONS POUR  
PRÉPARER ET CONDUIRE  
UNE FORMATION, UNE  
INTELLIGIBILITÉ DES**

(c) Philippe Clauzard, MCF  
Université de la Réunion-ESPE

**SITUATIONS  
D'ENSEIGNEMENT &  
APPRENTISSAGE**

**Une séance  
de formation  
planifiée,  
animée, évaluée**

**Des gestes d'enseignement et des  
gestes d'études à penser**

**Une méthode  
d'enseignement à choisir  
(l'exposé, l'étude de cas, la situation problème...)**

**Un format pédagogique à privilégier  
(gestion des relations/ communications)**

**Une transposition didactique à effectuer  
(gestion des savoirs)**

**Une théorie d'apprentissage à laquelle s'adosser  
(behavioriste, constructiviste, traditionnelle...)**

# PHASAGE DE SÉANCE DE CLASSE

Synopsis du faire classe : un exemple de phasage parmi d'autres

- 1.Présenter la tâche**
- 2.Faire démarrer le travail**
- 3.Être disponible**
- 4.Intervenir au besoin**
- 5.Gérer le temps**
- 6.Faire présenter le travail fait**
- 7.Faire participer**
- 8.Confronter le travail**
- 9.Susciter le questionnement**
- 10.Faire la synthèse**
- 11.Compléter les informations**
- 12.Clore la tâche**

**SYNOPSIS DE CLASSE :  
UN SCRIPT COMME AU  
CINÉMA**

# CONSIGNES ET PHASAGE DES SÉQUENCES

- **C'est à travers les consignes et leur traitement au niveau cognitif que les élèves peuvent « entrer » dans les tâches et problèmes proposés.** La consigne et sa prise en charge sont des éléments clés pour comprendre l'activité de traitement de tâche ou de résolution de problème des apprenants.
- **Une introduction à un exercice scolaire comporte généralement deux parties.**
- **La première partie est informative:** elle présente les données constitutives de l'exercice; celles-ci peuvent être exprimés sous la forme d'un texte ou d'un énoncé oral, d'une image, d'une représentation graphique ou schématique ou d'une combinaison de ceux-ci.
- **La seconde partie est injonctive** (elle se traduit alors par une phrase à l'impératif ou interrogative; elle constitue la consigne de l'exercice. D'un point de vue sémantique, les mots qui constituent la consigne relèvent du lexique relatif au savoir visé à travers l'activité requise.
- **Les consignes prennent des formes très variées.** Elles peuvent se présenter sous une forme orale ou écrite. Lorsqu'elles sont sous forme interrogative, elles peuvent être ouvertes (lorsque, par exemple, elles sont formulées sous une forme interrogative impliquant des mots du type: combien, quand, pourquoi, etc.) ou fermées (elles induisent alors une réponse de type oui/non). Enfin, elles peuvent être à faible ou fort guidage de l'élève; dans ce dernier cas, elles contiennent alors des conseils pour la réalisation.
- **Une consigne peut exprimer une tâche ou un problème.**
- **Une tâche est un but à atteindre dans des conditions déterminées telles que l'apprenant dispose des procédures nécessaires. Un problème, quant à lui, est caractéristique des situations pour lesquelles l'élève ne dispose pas des procédures requises: il lui appartient alors de les construire à travers une activité dite de résolution de problème.**

# CONSIGNES ET PHASAGE DES SÉQUENCES

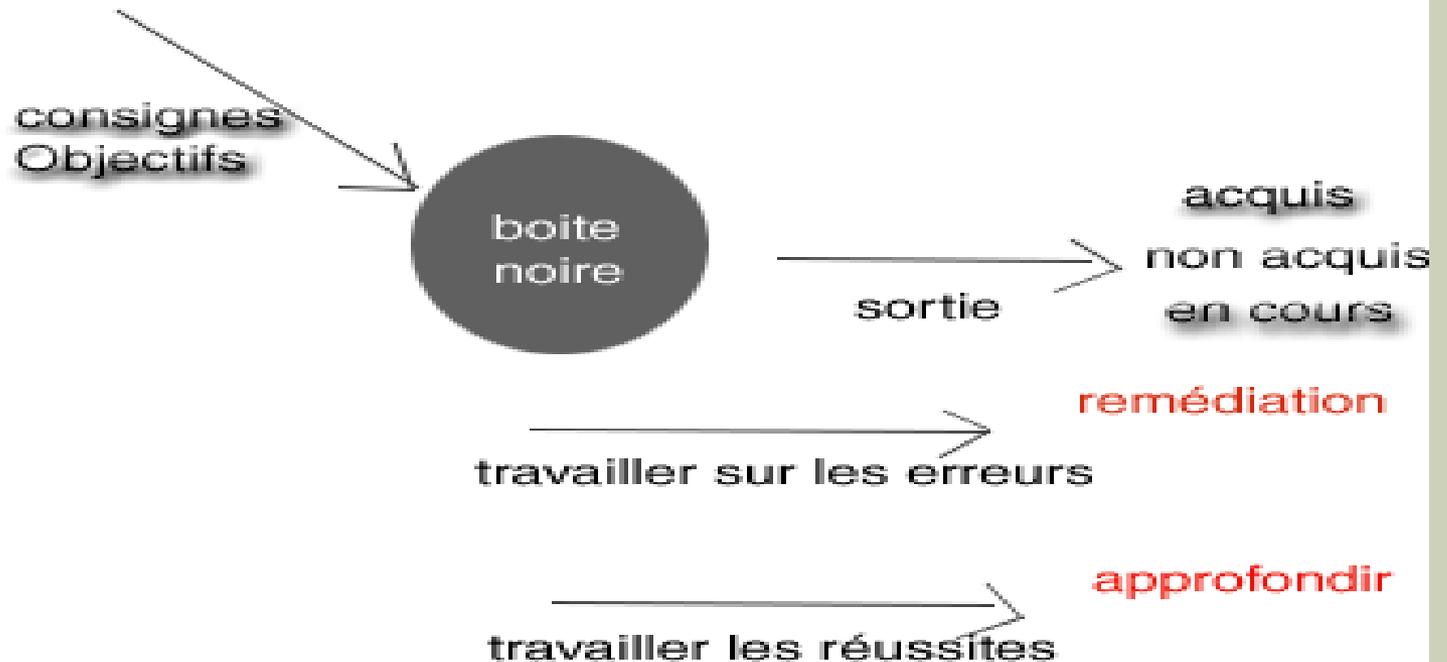
- **La construction d'une représentation de la consigne est une activité centrale du traitement de tâche comme de la résolution de problème:** elle permet à l'élève d'entrer dans la tâche et, dès lors, d'agir.
- **À un premier niveau,** elle implique une identification du but à atteindre, une redéfinition éventuelle de ce but (on parle également de transposition du but) en fonction des conditions et du contexte ainsi que des compétences de l'élève. À un second niveau, la construction d'une représentation de la consigne implique l'activation (voire la fabrication ad hoc) de connaissances- en-acte; ces dernières permettent un « découpage » en catégories opératoires de pensée de la situation à laquelle l'élève est confronté. Ce découpage peut, par exemple, rendre possible une catégorisation de la tâche, c'est à dire son assignation à une classe de tâches relevant d'un champ conceptuel connu. Il rend également possible des opérations de sélection des données nécessaires, de tri et de classement de ces données afin de traiter la tâche. Notons que la complexité sémantique (présence trop forte de vocabulaire spécialisé) ou grammaticale (présence de tournures complexes), si elle n'explique certainement pas entièrement les difficultés de construction d'une représentation de la tâche, peut être de nature à mettre en difficulté cette élaboration, voire à l'empêcher.
- **La sélection, voire la construction, d'une procédure d'action consiste à choisir** (si elles sont présentes dans le stock de procédures à disposition de l'apprenant) ou à élaborer (lorsque ce n'est pas le cas) l'ensemble des règles conditionnelles d'action qui vont générer l'action proprement dite de l'élève; ces règles peuvent s'exprimer sous la forme suivante: SI [condition] ALORS [action].
- **Cette activité relève entre autres d'une planification, c'est-à-dire d'une décomposition du but en sous-buts à atteindre successivement:** que faut-il faire dans un premier temps, puis ensuite, etc.
- Notons que l'activité de planification est d'autant plus nécessaire que le guidage présent dans la consigne est faible, laissant ainsi la charge à l'élève de se mouvoir seul dans l'espace de la tâche. Ajoutons également que la planification peut reposer, d'un point de vue pratique mais largement effectif, sur une gestion et une organisation du matériel à utiliser s'il y en a.

# CONSIGNES ET PHASAGE DES SÉQUENCES

- Il est fréquent de constater que des concepts et des procédures, souvent maîtrisés par l'élève, ne se trouvent pas mis en œuvre face à certaines consignes dont ils relèvent pourtant. Dans ce cas, ce n'est plus alors le savoir et le développement conceptuel de l'apprenant qui peuvent permettre d'expliquer son comportement.
- Un contrat didactique : Le problème suivant, pose par Guy Brousseau à des enfants de l'école primaire, illustre la notion de contrat didactique: « Un berger a 360 moutons et 10 chiens. Quel est l'âge du berger? » La majorité des élèves répondent en additionnant les nombres ou en proposant une évaluation de l'âge; mais très peu s'autorisent à répondre que ce problème est impossible à traiter. Il s'agit là d'un effet du contrat didactique: si l'enseignant propose un énoncé, c'est que ce dernier est correct et doit permettre le traitement de la tâche ou la résolution du problème impliqué; plus encore cette tâche (ou ce problème) doit être traitée avec l'aide de savoirs et savoir-faire récemment abordés en cours. Toute interaction sociale, dont l'interaction didactique, est régie par un contrat qui règle les échanges entre les partenaires (ici élèves et enseignants); ce contrat leur assigne des droits et des devoirs en instaurant un code de comportement qui prend valeur de norme.
- Or, le contrat est pour partie largement implicite, c'est-à-dire qu'il est à la charge des élèves de le décoder. Toute consigne est dès lors le vecteur d'un contrat dont l'élève doit inférer les termes afin de les respecter. Les inférences réalisées, au-delà de la seule question de la « compréhension » du savoir impliqué, sont souvent source de représentations erronées de l'activité attendue par l'enseignant.
- Une complexité structurelle : Une consigne est dite complexe lorsqu'elle implique, pour l'élève, plusieurs actions à effectuer. Cette complexité se traduit souvent au niveau syntaxique, ce qui rend ardue l'identification de tous les buts à atteindre. Les consignes complexes génèrent souvent des non-traitements de certains buts prescrits, pourtant indiqués dans l'énoncé. Dans certains cas, il est possible d'invoquer un problème de surcharge cognitive: la mémoire de travail de l'apprenant est saturée, elle ne peut supporter toutes les informations à traiter (tâches assignées, informations conceptuelles, informations procédurales, etc.).
- La consigne est un facteur déterminant de l'activité de l'élève. Elle peut étayer son action et le raisonnement qui lui est sous-jacent lorsqu'elle comporte des éléments de guidage. Mais elle peut également être source de difficultés de par sa complexité même comme en raison des inférences contractuelles erronées que l'élève peut réaliser à son sujet.

TOUT COMMENCE PAR UN TRAVAIL SUR LES  
REPRÉSENTATIONS RELATIVES À L'OBJET DE SAVOIR  
→ SÉANCES « OUVERTES »...

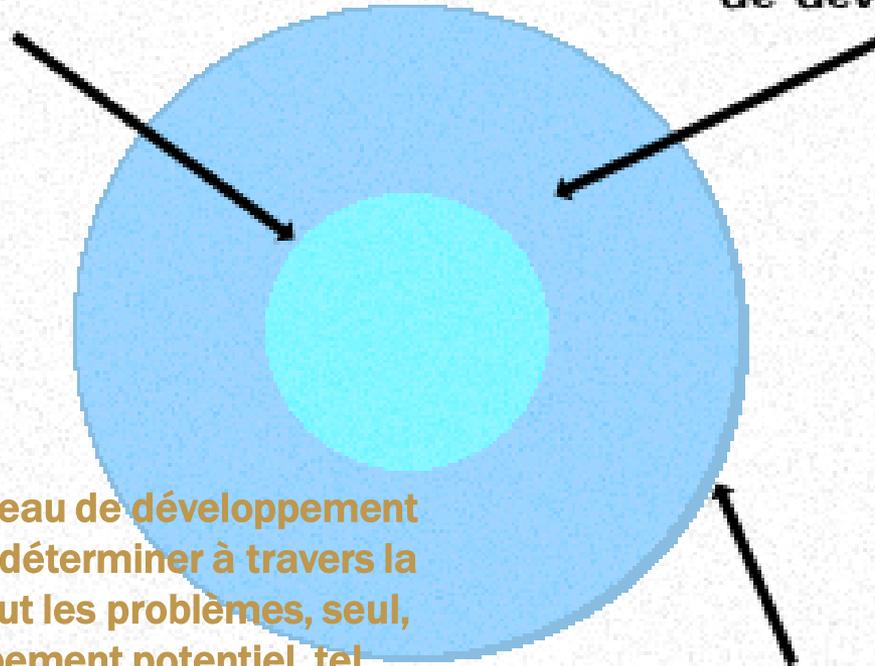
Partir  
des représentations mentales



# ... ET SE POURSUIT EN PRENANT EN COMPTE LA ZPD...

Niveau actuel de  
développement  
cognitif

Zone proximale  
de développement

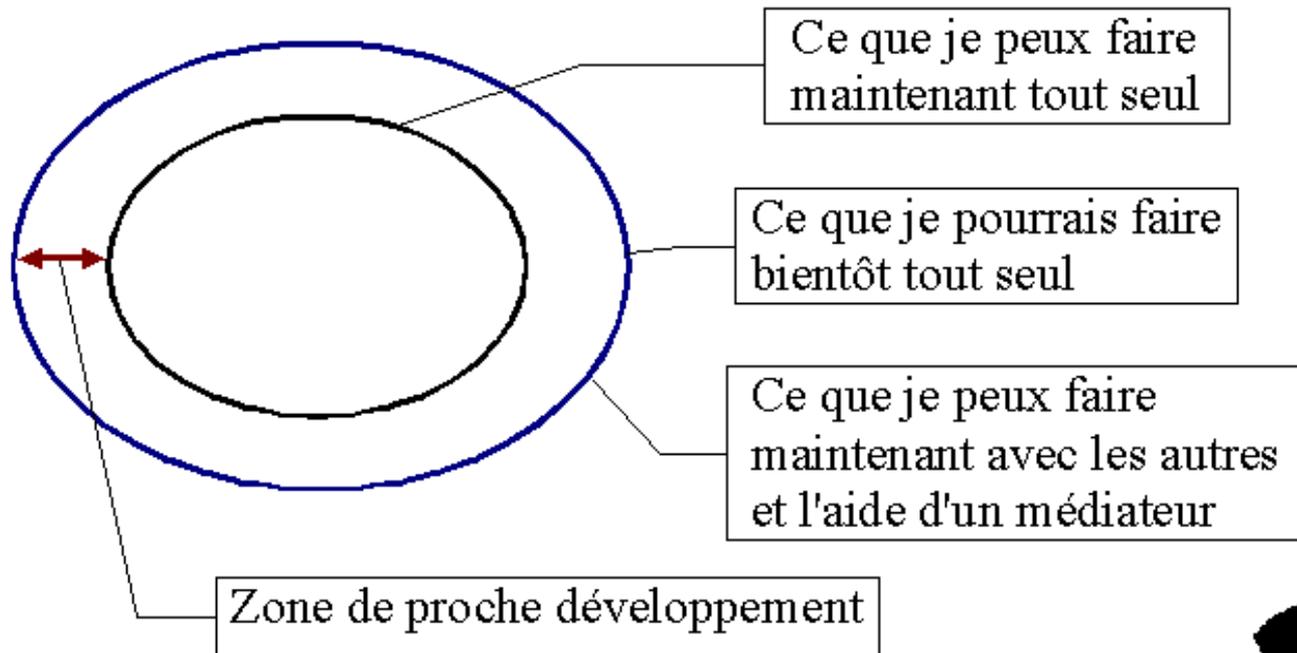


Niveau potentiel  
de développement  
cognitif

« la distance entre le niveau de développement 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 d'un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés ».

# Courants médiationnels

## Zone de proche développement



ALTRA 2001 - LD - Mises TIC Picthoz (9)



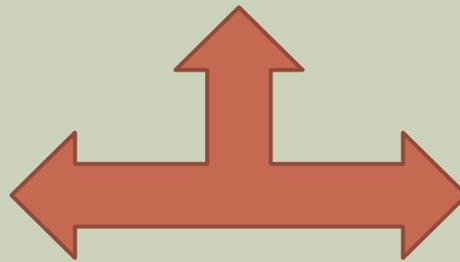
# ... ET LES PARAMETRES DE LA MÉDIATION

## Négocier la référence commune :

*élaborer, avec ses élèves, une « coréférence » où apprenants et formateurs s'accordent sur une définition des caractéristiques de l'objet de savoir étudié, on parle de la même chose*

## Intervenir:

*Mais... ni trop ni trop peu.*



## Équilibrer l'étayage et le format :

*trouver un équilibre entre s'adapter à l'apprenant et respecter le format/le modèle de raisonnement attendu*

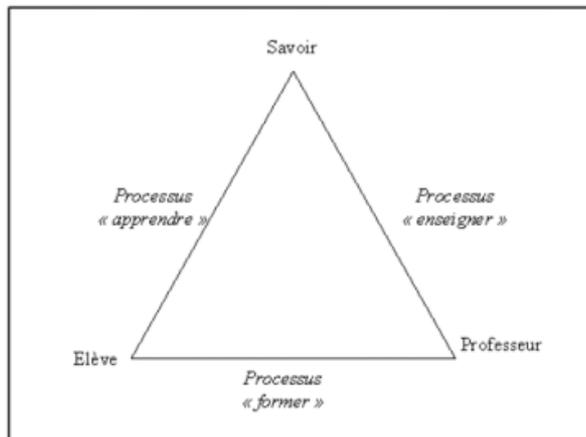


Figure 1 - Triangle didactique.

# CONFLIT SOCIO-COGNITIF

*Sachant qu'apprendre crée un conflit entre ce que l'on sait ou croit savoir et ce qui est transmis, provoquant au sens de Piaget déséquilibre et adaptation, le conflit sociocognitif est la confrontation à un problème entre plusieurs apprenants. Il est formateur dans la mesure où il permet la prise de conscience du point de vue d'autrui et de reformuler le sien. In fine, il permet de réaménager ses cadres de pensée après avoir pris du recul sur le problème, sur la situation, sur de nouvelles solutions possibles...*

DÉFINITIONS	CE QUE FAIT L'ÉLÈVE	RÔLE DU PROFESSEUR
<p><b>CONFLIT COGNITIF</b></p> <p>Il y a conflit, déséquilibre, face à de l'inconnu ...</p> <p>Il y a un problème avec mes cadres de pensée, mes représentations qui m'amènent à décider:</p> <p>« Je dois faire quelque chose... »</p> <p>« Il y a des choses à apprendre »</p> <p><i>Il y a tension entre ce que je perçois et ce que je suis- entre là où je suis et ce que je veux faire ...</i></p>	<p>Fait des essais pour résoudre le problème</p> <p>Recherche des réponses à la situation</p>	<p>Crée une situation complexe adaptée aux possibilités des élèves</p> <p>Fait émerger les représentations</p> <p>Complexifie les situations successives</p>
<p><b>CONFLIT SOCIOCIGNITIF</b></p> <p>Dans une situation d'interaction sociale il y a une confrontation des représentations qui provoque leur modification et améliore la compétence de chacun.</p> <p><i>Il y a tension entre des représentations, des équilibres provisoires ...</i></p>	<p>Echange, confronte, compare avec d'autres.</p> <p>Réalise, avec des pairs, une tâche commune pour prendre conscience qu'il y a des alternatives.</p> <p>Prendre consciences de conceptions autres</p>	<p>Organise les groupes,</p> <p>Veille au respect des contraintes,</p> <p>Reformule les consignes,</p> <p>N'apporte pas d'information</p> <p>Met à disposition des ressources,</p> <p>Choisit le mode de confrontation le plus efficace.</p>

# CONFLIT COGNITIF ET CONFLIT SOCIO-COGNITIF

- Un conflit cognitif se développe lorsqu'apparaît, chez un individu, une contradiction ou une incompatibilité entre ses idées, ses représentations, ses actions et ce que le formateur propose. Cette incompatibilité, d'abord inconsciente, devient la source d'une tension qui peut jouer un rôle moteur dans l'élaboration de nouvelles structures cognitives.
- Le conflit sociocognitif est la confrontation à un problème entre plusieurs enfants/ ou des adultes. Il est formateur dans la mesure où il permet à l'enfant /l'adulte de prendre conscience du point de vue d'autrui et de reformuler le sien. Après avoir pris du recul sur le problème, l'enfant ou l'adulte va construire sa réponse en jugeant laquelle des solutions est la plus adéquate....
- Doise et Mugny présentent les interactions entre pairs comme source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs. Selon ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes.

# SECONDARISATION ET MÉTACOGNITION

En psychologie, la métacognition est la « cognition sur la cognition ». Autrement dit, la métacognition consiste à avoir une activité mentale sur ses propres processus mentaux, c'est-à-dire « penser sur ses propres pensées », penser en l'occurrence sur ses propres procédures et stratégies personnelles d'apprentissage. Secondariser revient à penser à l'objet de savoir même qui peut se cacher derrière la tâche scolaire ou le problème à résoudre, qui n'est que prétexte pour apprendre. C'est exercer des activités de pensée sur la tâche, sur ce qu'on a fait, sur l'objet de savoir...

DÉFINITIONS	CE QUE FAIT L'ÉLÈVE	RÔLE DU PROFESSEUR
<p><b>MÉTACOGNITION</b> Prendre conscience des méthodes de pensée, Réguler ses propres processus de pensée.</p>	<p>Verbalise la méthode de pensée qu'il vient d'appliquer En prend conscience et peut agir dessus.</p>	<p>Aide à formuler, Stimule, encourage, accepte toutes les propositions, Multiplie les prises de parole.</p>
<p><b>SECONDARISATION</b> Conduire les élèves à exercer des activités de pensée, à réfléchir sur leur « faire », sur la sensibilité qui existe derrière l'effectuation de la tâche scolaire: il ne s'agit pas de faire pour faire mais de faire pour théoriser, il faut sortir de la matérialité de la tâche scolaire/abstraire</p>	<p>Verbalise ce qu'il a fait, quelles furent ses difficultés devant la tâche scolaire, quelles furent ses stratégies pour réussir, ce qu'il retient-il, à quoi cela va t-il lui servir ?</p>	<p>Aide à formuler Stimule, encourage l'explicitation Multiplie les prises de paroles chez les « bons » élèves ET les « moins bons » élèves</p>

# GESTE DE SECONDARISATION

**C'est un geste d'étude pour l'apprenant, un geste d'enseignement pour le formateur**

Que fait-on?

De quoi parle-t-on?

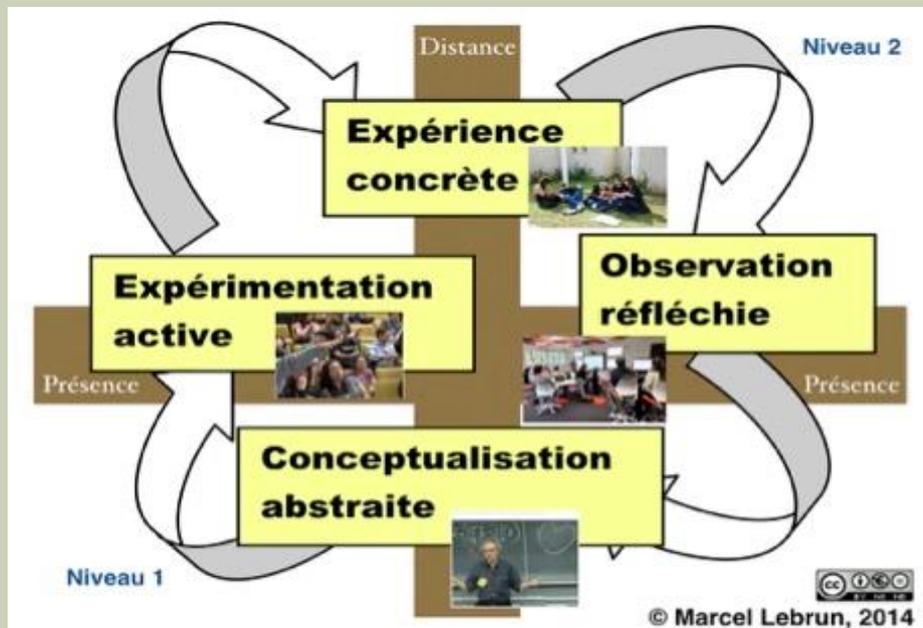
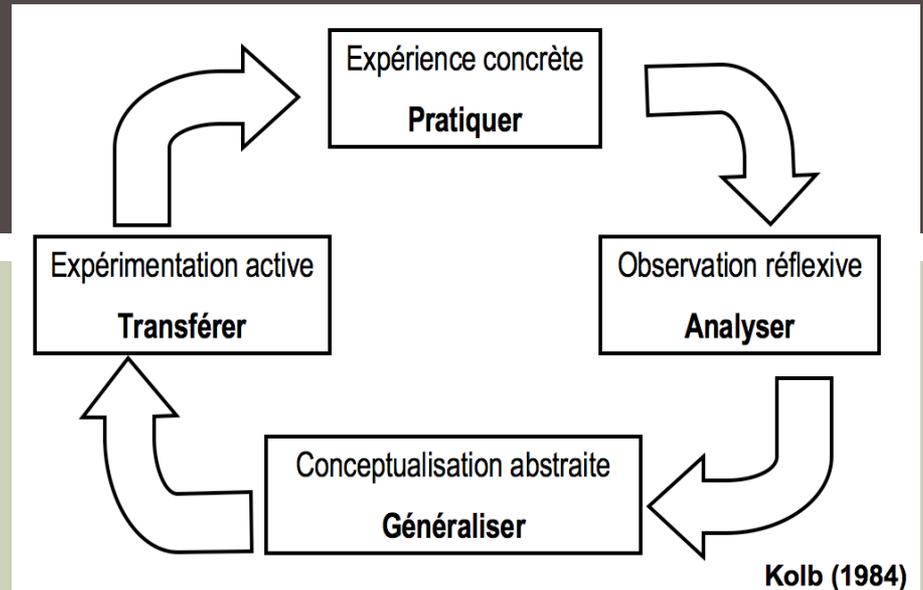
Comment as-tu fait?

Qu'en retiens-tu?

A quoi ça sert?

=

**EXERCER UNE ACTIVITE DE PENSEES SUR CE QUI EST FAIT, PENSER LE FAIRE AFIN DE THEORISER , ABSTRAIRE, CONCEPTUALISER**



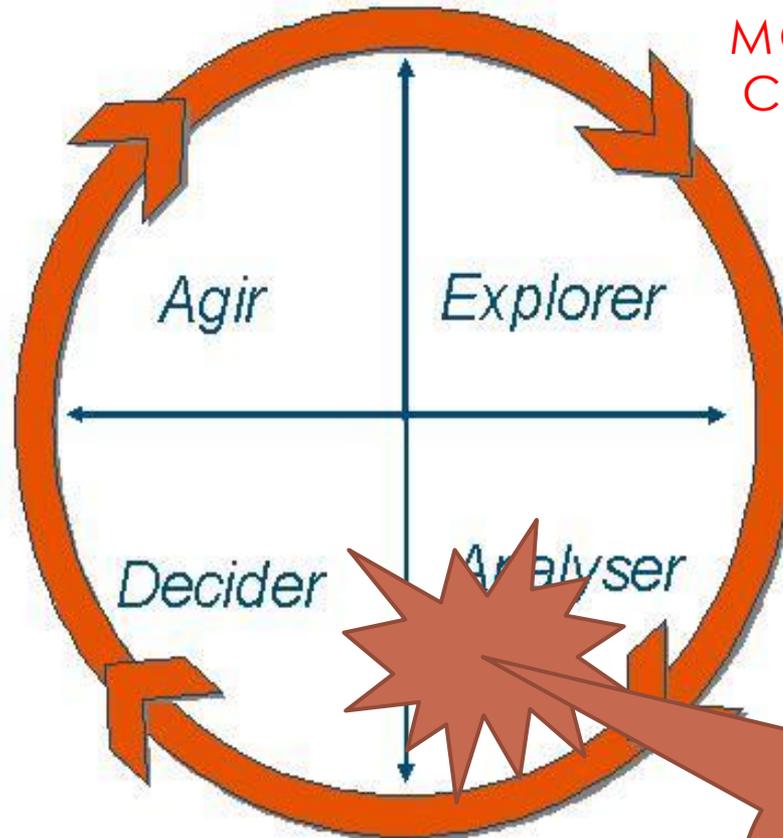
MOUVEMENT  
GÉNÉRAL DE  
CONSTRUCTION  
DE  
L'ABSTRACTION,  
MOUVEMENT DE  
CONCEPTUALIS  
ATION

1. Faire et  
expérimenter

Monde  
concret

4. Appliquer  
compétences

Monde  
abstrait

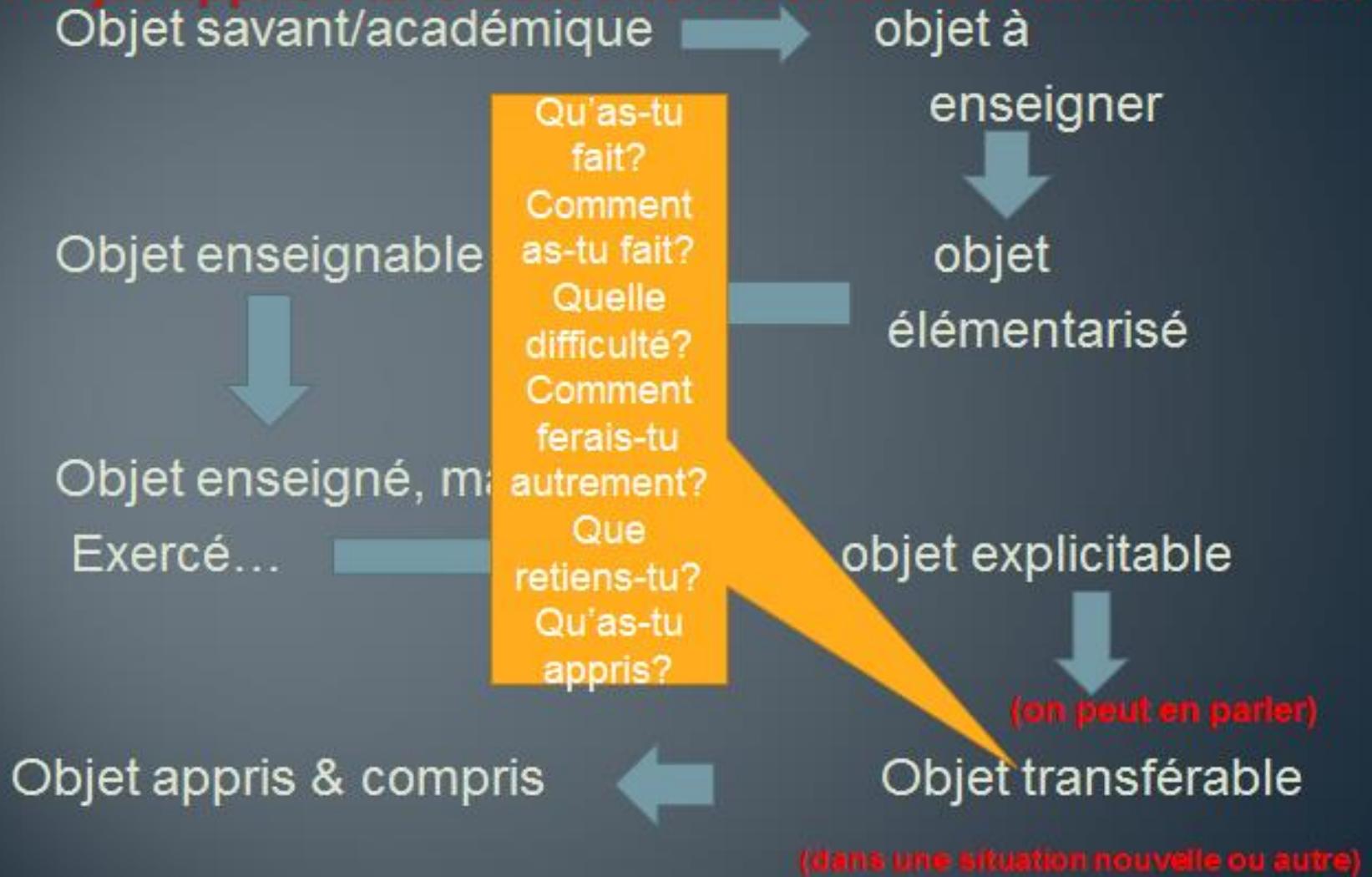


2. Réfléchir et  
observer

3. Faire l'analyse critique  
et généraliser

SAUT  
INFORMATIONNEL  
BOND COGNITIF =  
SECONDARISATION =  
GLISSEMENT  
CONCEPTUEL

# Circularité de l'apprentissage de l'objet à enseigner à l'objet appris via le saut informatif de la secondarisation



# LE GLISSEMENT CONCEPTUEL

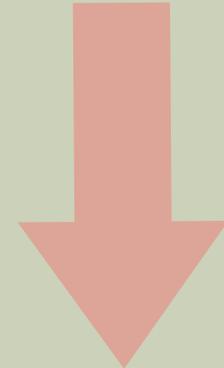
Le *glissement conceptuel* est un moyen d'étayer la dynamique développementale du « réussir et comprendre » à condition de l'accompagner de la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique approprié comme les *écrits réflexifs des apprenants*.

L'enseignant est conduit à user d'indices pour obtenir une idée du cheminement de la conceptualisation dans la tête des apprenants.

À ce titre, le journal des apprentissages est une procédure favorable pour amener les apprenants à dire comment ils ont exécuté la tâche scolaire, ce qu'ils en retiennent et comprennent. De manière à rectifier au besoin, à compléter, à reprendre...

C'est aussi lutter contre tous les implicites qui malmènent la tâche de former, tous les malentendus qui s'immiscent dans la formation : c'est expliciter, clarifier et accompagner. Des bilans métacognitifs et conceptuels réguliers sont aussi très utiles.

**FAIRE,  
LA MATERIALITE DU FAIRE  
ASPECTS OPERATOIRES**



**DIRE ET PENSER LE FAIRE,  
SORTIR DE LA MATERIALITE  
DU FAIRE  
EXERCER DES ACTIVITES  
DE PENSEE SUR LES  
ASPECTS OPERATOIRES,  
REFLEXIVITE ET  
CONCEPTUALISATION**

# LA CONCEPTUALISATION : PILOTER DOUBLEMENT LA TÂCHE ET LA SECONDARISATION POUR FORMER

- *Comme premier moyen, il a le choix des tâches scolaires. Mais cela ne suffit pas, car une tâche scolaire n'est pas une fin en soi : la réussite de la tâche proposée par le formateur ne suffit pas pour qu'il se développe également une assimilation du savoir qui y est impliqué.*
- *Il faut que la réalisation de la tâche scolaire soit l'objet de ce que Bautier et Goigoux appellent une « secondarisation » (2004) en s'assurant que ce qui a été acquis par l'adulte en formation n'est pas seulement une réussite de la tâche proposée, mais une réelle appropriation du savoir.*
- *C'est ainsi que le formateur dispose d'un deuxième moyen pour entraîner ce saut épistémique: mettre l'accent sur les « épisodes de glissement » qui font passer de la réussite à la conceptualisation (Clauzard, 2005).*

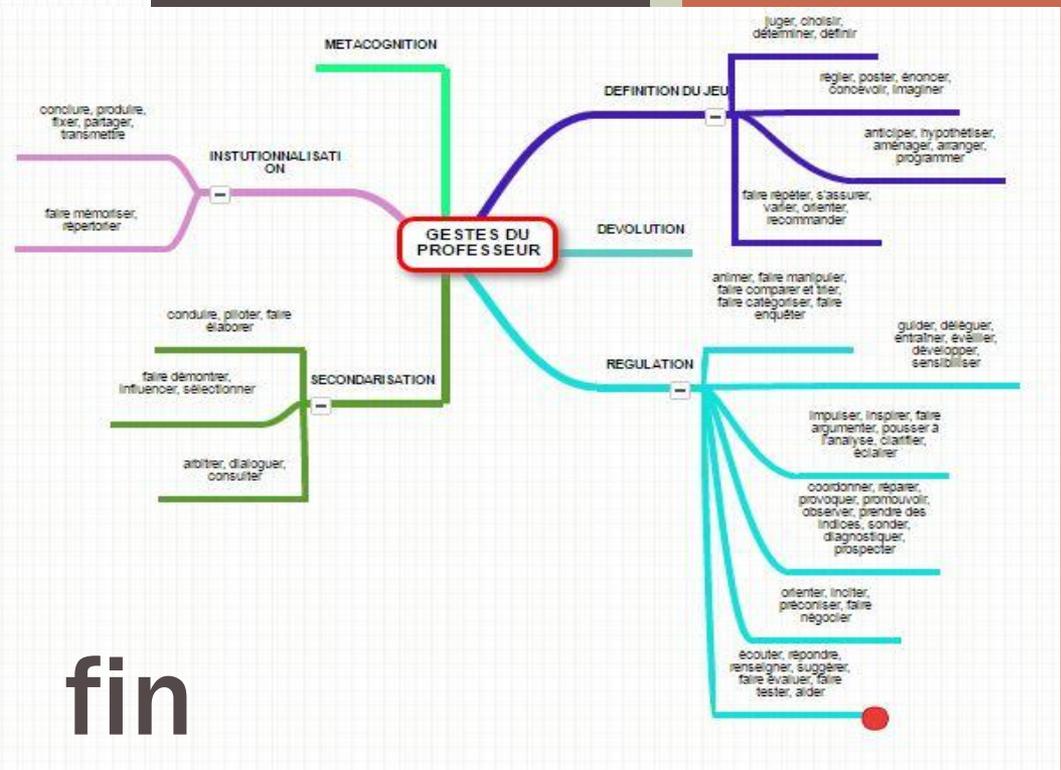
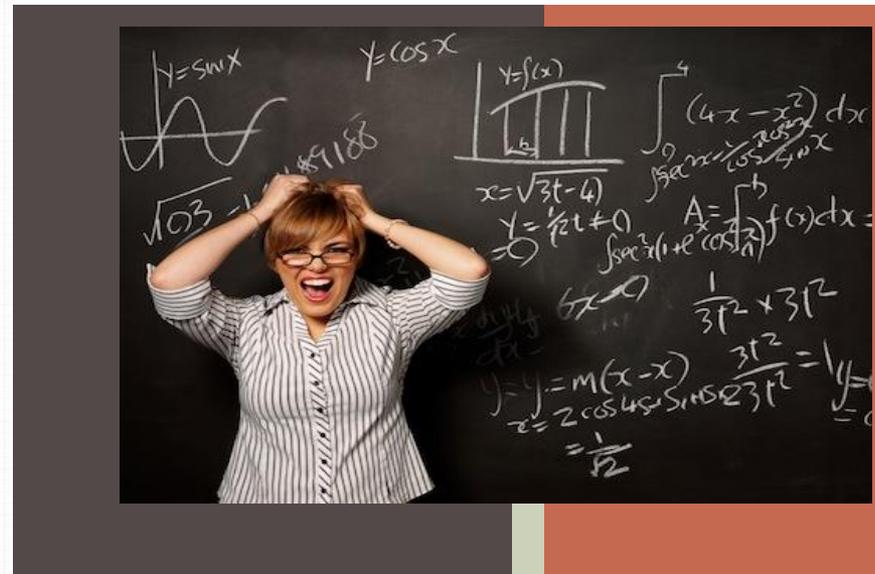
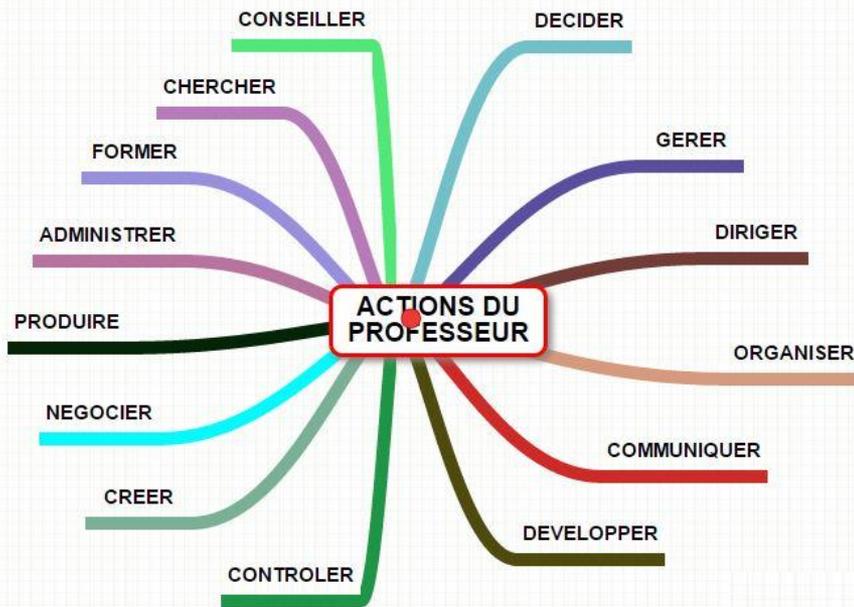
*D'après Pastré La didactique professionnelle, PUF, 2011*

# LA TÂCHE N'EST QU'UN PRÉTEXTE

- « Qu'en est-il de l'objet de la co-activité entre un enseignant et des élèves ? On peut s'accorder pour dire que l'objet partagé par les deux interlocuteurs est le savoir, à condition d'ajouter que c'est un savoir à apprendre. Comme le souligne Sensevy (2007), la règle de base du jeu » de l'enseignement est que le maître gagne quand l'élève gagne, c'est-à-dire assimile le savoir à apprendre motu proprio. Le savoir n'est pas un objet matériel... Certes, lui aussi possède une double face, c'est une double face qui est présente chez les deux interlocuteurs. En effet, le savoir a deux significations.
- Selon la première, le savoir est un ensemble d'énoncés qui portent sur un domaine, sont non contradictoires et reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle. Selon cette première acception, le savoir constitue un patrimoine, représenté par un corps du savoir, transmis d'une génération à l'autre. La mission d'un enseignant est de transmettre ce savoir patrimonial à ses élèves. Mais le savoir désigne aussi toutes les ressources, scientifiques ou empiriques, dont dispose un sujet. On a coutume pour distinguer ces deux sens, de parler de savoir pour le premier et de connaissances pour le second. Mais la question reste de comprendre comment on peut articuler savoir et connaissances, c'est-à-dire de saisir comment un savoir patrimonial, extérieur à un sujet, peut devenir par appropriation une ressource cognitive à disposition de ce même sujet. Et ce passage de l'un à l'autre est justement l'enjeu de l'apprentissage, comme Sensevy le rappelle par sa règle du motu proprio. C'est pourquoi cette ambivalence relative au savoir est présente chez l'enseignant comme chez l'élève, mais sous une forme totalement différente : chez l'enseignant, on peut supposer que l'appropriation a eu lieu. Pour reprendre les termes de Rabardel (1995), le savoir-artefact est devenu savoir instrument. Chez l'élève, le savoir n'est qu'un artefact au moment de l'apprentissage. Et si l'enseignant se propose une transmission directe de ce savoir patrimonial, il ne va transmettre qu'un savoir-artefact. On est donc en plein paradoxe : pour assimiler le savoir à apprendre, l'élève a besoin de la médiation du maître. Mais cette médiation ne peut être qu'indirecte, car le savoir-artefact ne deviendra savoir instrument que si l'élève le construit. Ainsi, il y a un constructivisme indispensable dans tout processus d'apprentissage où sont impliqués un maître et un élève. Pour accomplir sa fonction sans se substituer à l'élève, l'enseignant dispose d'un premier moyen : le choix des tâches scolaires. Mais cela ne lève pas complètement l'ambivalence, car une tâche scolaire n'est pas une fin en soi : il ne suffit pas de la réussir pour qu'il y ait assimilation du savoir qui y est impliqué. Il faut que la réalisation de la tâche scolaire soit l'objet de ce que Bautier et Goigoux appellent une « secondarisation » (2004) : il faut s'assurer que ce qui a été acquis par l'élève n'est pas seulement une réussite de la tâche, mais une appropriation du savoir. C'est pourquoi l'enseignant dispose d'un deuxième moyen pour entraîner ce saut épistémique : mettre l'accent, comme l'a montré Clauzard (2005), sur les « épisodes de glissement » qui font passer de la réussite à la conceptualisation. Dans une situation de diagnostic automobile, la dialectique qui se joue entre les deux interlocuteurs est simple et égalitaire : le réceptionnaire apporte sa connaissance technique, le client apporte sa connaissance d'usage. Si le dialogue arrive à dépasser le malentendu, les deux objets, objet technique et objet d'usage, échangent jusqu'à un certain point leurs déterminations. Dans la situation d'enseignement-apprentissage, il y a d'une part chez l'enseignant un savoir devenu connaissance, d'autre part chez l'élève un savoir-artefact qu'il doit transformer en savoir-instrument. Il y a bien une dialectique, mais elle est inégalitaire. L'enseignant n'a pas seulement à prendre en compte le point de vue de l'élève ; il a à susciter une secondarisation, dont on pourrait dire qu'elle correspond à une conceptualisation de ce qui est transmis. Il faut que l'enseignant use d'indices pour se faire une idée du cheminement de la conceptualisation dans la tête de son (ses) élève(s). » Pierre Pastré, La didactique professionnelle, PUF 2011

# LA TÂCHE N'EST QU'UN PRÉTEXTE

- « Ceci nous conduit à la deuxième dimension caractéristique de la co - activité : la prise en compte de la relation à autrui. On l'a déjà vu en filigrane pour ce qui était de l'objet de l'interaction. Nous avons vu que cette prise en compte de la relation à autrui était présente aussi bien dans le diagnostic automobile que dans l'enseignement. On pourrait ajouter que dans l'enseignement elle prend une forme particulièrement cruciale. C'est Isabelle Vinatier (2009) qui a particulièrement développé cette dimension. Tout d'abord elle distingue ce qui, dans une interaction, relève de la « résolution » et de la « satisfaction ». La résolution vise l'objet de l'interaction, le diagnostic automobile ou l'appropriation d'un savoir. Il y a résolution quand l'interaction a été efficace : le but de la co-activité est atteint. La satisfaction porte sur l'échange lui-même, en ce sens que la résolution peut être atteinte, alors même qu'un des deux interlocuteurs, peut se sentir frustré, non reconnu, manipulé par l'autre. À l'inverse, la résolution peut échouer, alors que la satisfaction est raisonnablement atteinte et permet la poursuite de l'échange. Pour que la satisfaction soit assurée, c'est-à-dire pour que l'échange puisse se poursuivre, il faut que les deux interlocuteurs respectent la « face » de l'autre au sens que Goffman donne à ce terme (1973) : il faut que soit assuré « le respect réciproque du narcissisme et du territoire de parole et de pensée de chacun des interlocuteurs » (Vinatier, 2007). On voit bien, comme l'a montré Yves Schwartz (1992), que la prise en compte de la relation à autrui donne une place considérable à la question des valeurs dans l'organisation de l'activité. Elle donne également une place essentielle à l'histoire personnelle, qui va colorer les relations intersubjectives que le sujet entretient avec autrui.
- C'est ce qui amène I. Vinatier à parler d'« invariants du sujet » (2009), à côté des invariants relatifs aux situations. Ces invariants du sujet « recouvrent les catégories du jugement, des valeurs, des intérêts et motivations de la personne. L'acteur les a construites en fonction de son histoire interactionnelle et des contraintes relationnelles de la situation » (Vinatier, 2009, p. 96). On peut remarquer une nuance entre le diagnostic automobile<sup>1</sup> et l'enseignement-apprentissage : c'est dans ce dernier cas que la référence aux valeurs et à ce que Vinatier appelle « l'identité en acte » est la plus essentielle. En effet, l'enseignant est un médiateur qui doit provoquer des mouvements d'apprentissage chez les élèves, sans être intrusif, c'est-à-dire en respectant la face et le territoire des élèves. Ceci m'amène à souligner un dernier point concernant la posture de l'enseignant dans sa relation intersubjective avec l'élève : le respect de l'autre ne suffit pas ; il faut encore que l'enseignant crédite l'élève d'un réel pouvoir d'agir. I. Vinatier en donne de nombreux exemples dans ses analyses, notamment quand elle observe les interactions entre un enseignant et un élève en grande difficulté de lecture : il faut que le maître épingle toutes les situations où l'élève échappe à la tâche (Tu ne lis pas), tout en l'assurant qu'il a la capacité de le faire (tu peux le faire, vas-y. Vygotski disait qu'il y a développement quand un sujet parvient à penser « une tête au-dessus de lui-même ». Le rôle d'un enseignant est aussi de créditer autrui du pouvoir de penser une tête au-dessus de lui-même.
- Dans les activités à dominante relationnelle, il y a des situations qu'on peut qualifier d'égalitaires, où les deux interlocuteurs partent chacun de leur point de vue ; et il y a des situations plus inégalitaires, où un des interlocuteurs agit non seulement avec l'autre, mais sur l'autre, pour « le changer en échangeant » (Vinatier, 2007). C'est dans ces cas-là que l'analyse de la co-activité demande à être particulièrement subtile. » **Pierre Pastré, La didactique professionnelle, PUF 2011**



fin