

De l'efficacité dans le processus de conceptualisation

Communication au colloque de l'AREF à
Mons, juillet 2016

Philippe Clauzard

MCF Université de la Réunion / ESPE
Labo *I-care* Institut Coopératif Austral de Recherche en
Education - EA 7389

Sites de Bellepierre et du Tampon

Ile de La Réunion

1



Contexte

- ▶ Pression sociale forte quant à une exigence d'efficacité,
- ▶ Monde de l'enseignement : pas un sanctuaire à part d'une dynamique d'accélération des processus, au sein d'une société plus que jamais marquée par l'individualisme et la compétition.
- ▶ Course actuelle à l'efficacité, au regard des classements internationaux sur les systèmes scolaires.
- ▶ Être efficace est une attente socialement valorisée.
- ▶ Non critique du principe d'efficacité scolaire... nous nous interrogeons sur les ressorts d'une didactique qui puisse relever le défi de l'échec, le défi de la difficulté à faire apprendre.
- ▶ Au paradigme de recherche du « bon enseignant », ne peut-on substituer celui de la « bonne conceptualisation » ?
- ▶ Se limiter à l'intelligibilité de la « boîte noire » de la conceptualisation, l'espace intermédiaire entre ce que propose l'enseignant et ce que construit finalement l'élève pour COMPRENDRE et AGIR sur cette dimension
- ▶ Une manière de sortir par le haut de l'inextricable complexité des variables qui impactent le fait d'enseigner.
- ▶ Les logiques et les enjeux diffèrent : aux discours néo-libéraux de prime et de productivité, se substitue un recentrage sur la formation des concepts, l'apprentissage d'un patrimoine humain à l'école ou d'un patrimoine de métier dans les lieux de formation pour adulte. Les enjeux et paris sont autre !

Problématique

- ▶ A partir du concept épistémique de secondarisation et du concept pragmatique de glissement conceptuel (qui est un observable et un outil d'étayage de la secondarisation et formation de concept/conceptualisation) que nous développons depuis 10 ans...
- ▶ Nous avons développé pour cette communication questions et hypothèses suivantes :
- ▶ Le glissement conceptuel, de quelle manière peut-il réellement se comprendre comme un « **facilitateur** » de la **conceptualisation** ? Peut-il s'appréhender comme un outil efficace pour former des concepts, mobilisant du « **jugement pragmatique** » qui introduit une forme de rendement dans l'apprendre, un rendu en retour d'un apport ? Et pour répondre au questionnement transversal du colloque de Mons, comment éviter le piège de l'immédiateté et d'une rentabilisation excessives, voire dommageables ?
- ▶ 1/ Nous faisons l'hypothèse que l'opération de *glissement conceptuel*, élément pragmatisé du concept de secondarisation, est un **outil d'étayage efficace** pour faciliter la formation de concepts (→ il appelle à penser ou repenser des aspects de chronogénèse et topogénèse pour reprendre des principes amenés par Sensevy)
- ▶ 2/ Nous faisons le pari que ce facilitateur s'entend aussi bien en **formation initiale** avec les enfants et adolescents qu'en **formation continuée** avec des adultes selon des procédures particulières à chacun des publics et des opportunités dont chaque formateur peut s'emparer à profit. (→ penser la topogénèse)
- ▶ 3/ Tenter de réfléchir à un **dispositif didactique efficace** exige d'éviter des « égarements d'époque ». Ainsi efficacité ne signifie pas pour autant négation du temps nécessaire à la conceptualisation, d'**aspect transitionnel** (Winicott), entendue comme le passage de concepts spontanés à scientifiques (Vygostki). (→ penser la chronogénèse)

marquer le but du jeu

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

La modélisation du jeu d'apprentissage convoque les concepts de situation didactique, de régulation et d'étayage, d'institutionnalisation & conceptualisation pour « marquer le but » du jeu d'apprentissage chez les scolaires; et de réflexivité, d'analyse de l'activité, de professionnalisation d'activité productive à activité constructive... pour les professionnels

Cadre théorique du jeu d'apprentissage et activité didactique conjointe

ACTIVITE CONSTRUCTIVE
↑
↓
ACTIVITE PRODUCTIVE

institutionnalisation

Finir le jeu réflexif :
fixer et partager le savoir d'action, les compétences dévoilées

secondarisation + métacognition

Penser au jeu et le jeu réflexif : exercer des activités de pensée sur le savoir et ses stratégies

régulation

Conduire le jeu réflexif au moyen de facilitateurs, modes de questionnements, postures...

étayage

Aider le jeu réflexif: étayer le détour réflexif, la prise de distance, la prise de conscience...

enrôlement

Rentrer dans le jeu de production, s'engager dans la production

dévolution

Se prendre au jeu de la production, adhérer à la production de biens ou de services, contrôler

action

Jouer au jeu de production de biens ou de services, opérations d'exécution/conditions; buts et motifs...

NIVEAU CONCEPTUALISATION

NIVEAU REFLEXION

NIVEAU PRODUCTION

Méthodologie

- ▶ Entrée plutôt « métiers » et sciences du travail, avec « petite » focale sur élèves
- ▶ Observations enregistrées des activités effectives de classe, en **grammaire** (étude de la langue) & en **géométrie** (extension du champ d'investigation),
- ▶ **Débriefings avec les enseignants** (entretien d'explicitation, auto-confrontation - Oddone, Vermesch), étude des éléments de professionnalisation (psychologie ergonomique)
- ▶ Analyse thématique de contenus pour appréhender des « **préoccupations majeures** » et de « **jugements pragmatiques** » (Pastré) dans les verbatims des élèves et ceux des enseignants,
- ▶ Segmentation des verbatims en forme de script déroulant une intrigue et repérage dans le flux dialogique de **moments de « rupture dialogique »** ou de « **prise de conscience** » **significatifs** d'un changement de dimension des interactions, significatifs d'un « **bond ou rupture didactique** » pouvant suggérer un saut informationnel, à mettre en relation avec des **degrés de « glissement conceptuel »** (cf. Winicott, Vygotski).
- ▶ Analyse critériée selon les approches dites des **théories de l'activité (Galpérine & Leontiev)** & de **l'action didactique conjointe (Sensevy)** (organismes, invariants et singularités des activités, motifs, action et conditions, base d'orientation et but, conditions des activités, règles d'action d'un genre commun...)
- ▶ Modélisations en termes de « **jeu didactique d'apprentissage** » (pour les « glissements scolaires) et de « **base d'orientation, base de préoccupations** » (pour les glissements professionnels). Tentative de penser les 2 publics conjointement, avec les 2 grilles...

Analyses

JUGEMENTS PRAGMATIQUES



Épisode Anselme



BOND DIDACTIQUE (saut informationnel)



Épisode Pavel

FACILITATEUR DE CONCEPTUALISATION



Épisode Carte d'identité



Ens - Quand on dit la nature grammaticale, ça vous fait penser à quoi? Johann. Eleve - Je suis pas sûr que c'est ça. Peut-être que c'est les adjectifs, euh... comme dit Issa, les verbes, les noms... Ens - Qu'est-ce que c'est la nature grammaticale d'un mot ? Oui. Eleve - C'est tout ce qu'a dit Issa: les verbes, les mots, les adjectifs... Ens - Oui, oui, oui, c'est ça. C'est ce qu'est un mot au niveau grammatical. Sa carte d'identité en fait. On a bien travaillé sur une nature de mot bien spéciale depuis le début de l'année. (...) Eleve - Il y a le sujet aussi. Ens - Alors ça, on verra que ça s'appelle... Eleve -C'est pas grammatical. Ens - C'est grammatical mais c'est pas sa carte d'identité, parce que un sujet, ça peut être plein de choses, plein de mots différents, d'accord? Donc aujourd'hui on ne travaille pas sur le verbe. On met le verbe de côté. **L'expression « carte d'identité » est un facilitateur, une aide à la conceptualisation pour l'élève.** C'est une manière d'expliquer la nature grammaticale du mot et de différencier celui-ci de la fonction qu'il peut avoir dans la phrase. Lorsque l'élève évoque la notion de sujet, cette assertion sert de contre-exemple sur lequel la maîtresse peut rebondir. Il est à noter cependant que cette distinction entre nature et fonction grammaticale du mot est fort peu explicitée en ce cours moyen. Du moins pour l'instant. L'idée de carte d'identité provient des spécifications que l'on retrouve dans le dictionnaire : verbe, nom, article, adverbe, adjectif... Utiliser l'expression carte d'identité est une image relativement fonctionnelle pour les élèves.

On assiste à un jugement par l'élève d'une forme d'agrammaticalité lourde qu'il convient de corriger avec une forme de bon sens, dénué de tout préjugé. É1. - Là, il y a une petite-fille avec des cheveux courts et là, il y a, oui plusieurs filles et dans le... Un garçon. M. - C'est cette affiche qui vous pose problème ? (...) Bon, l'image qui pose problème, c'est celle-ci. Pourquoi elle pose problème ? É1. - Oui, il y a « ils ». M. - Ils, parce que ils sont deux. Donc, ils sont plus de 1. Ils sont, pluriel. Pourquoi je peux pas mettre elle ? Parce qu'il y a aussi une fille. Pourquoi je ne peux pas mettre il et elle ? Pourquoi je peux pas mettre il au singulier plus elle au singulier. É4. Parce que ... M. - Anselme. É5. - C'est mieux la moitié d'elle collée avec la moitié d'il. M. - On peut trouver oui. Effectivement. Il y a toutes les solutions possibles.

Euh. Sans doute inconsciemment. Alors, j'ai des élèves repères pour prendre la parole. Quand je me rends compte que quand j'interroge Pavel, Tout le monde écoute ce gamin-là, tout le monde l'écoute. (...) Parce qu'il a une voix qui porte bien, parce qu'il s'exprime lentement. Sans doute parce qu'il dit de temps en temps une petite bêtise mais plutôt drôle, distrayante. Donc, ça se peut que je l'interroge beaucoup. Mais ça, je le fais plus ou moins consciemment. Je sais qu'il y a de l'attention quand il est écouté ce gamin là. Voilà. (...) Donc ça permet de recentrer la classe.

Oui. Je pense que c'est inconscient. **L'enseignant prend conscience du fonctionnement relationnel et pédagogique qu'il a mis en place, sans doute sans plus y réfléchir que cela. C'est comme un bond, au saut informationnel.** Il se rend compte pendant l'entretien qu'il observe en priorité certains élèves qui lui servent de repère pour prendre la température de l'adhésion ou non à l'activité scolaire proposée. Il se rend compte qu'il donne souvent la parole à Pavel et en trouve quelques raisons logiques : Pavel est souvent interrogé parce que c'est un élève qui présente de bonnes qualités d'orateur qui captive du coup l'ensemble des élèves de la classe. Il est à la fois posé et distrayant, sa voix porte bien, il rassure. En cela, il a pris une fonction d'« assistance » plus que d'élève « repère ». Si Pavel est un élève « entraîneur » ou « moteur » de la classe, les autres sont des élèves qui servent inconsciemment à l'enseignant d'élève repères, d'indicateurs du régime cognitif et didactique de la classe. Certains décrochent-il ? Avancent-ils correctement ? Sur quelles voies s'engagent-ils ? Etc.

GLISSEMENTS CONCEPTUELS



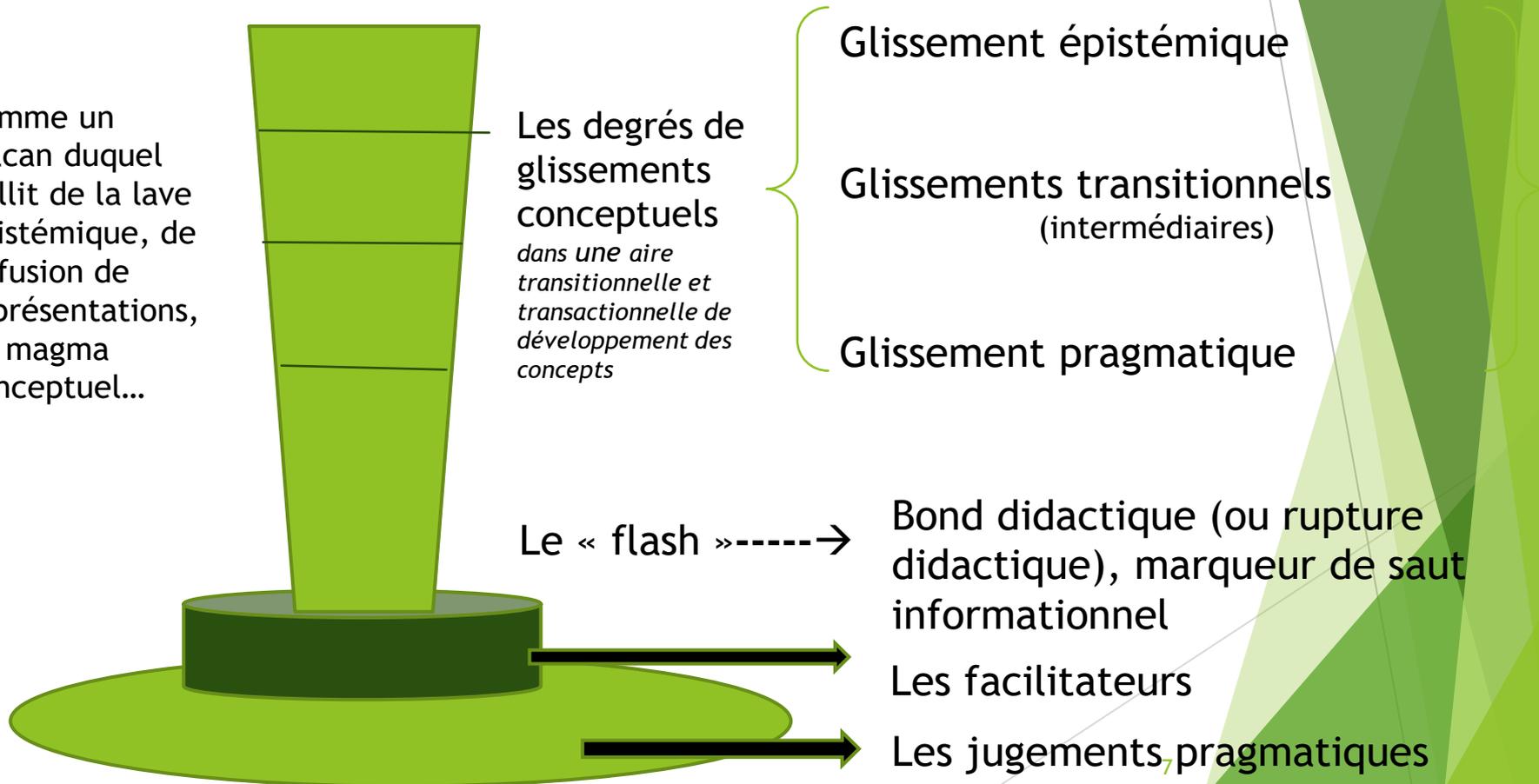
Épisode Evelyne

L'enseignante pilote ce glissement vers la formation conceptuelle de type implicite au moyen d'un artefact : la maïeutique, cad. un ensemble de questionnements inducteurs d'une réflexion chez les élèves avec comme vecteur de validation la règle d'usage, un jugement très pragmatique de la langue, un jugement d'usage ou de grammaticalité. Les élèves cherchent le pourquoi « on peut dire / on ne peut pas dire ». Les élèves doivent, pendant les transactions, « accoucher » d'une connaissance au prix même de contraction du raisonnement. Cette manière « forcée » d'opérer caractérise le phénomène de secondarisation lorsque la classe de CE1 réfléchit sur le concept de « sujet ». Le pilotage du glissement repose sur 2 outils, 2 manière de questionner soit en livrant un indice soit en provoquant la limite de l'erreur de manière à réveiller le jugement d'efficacité des élèves.

Résultats et discussion

- ▶ Hypothèse 1 : L'opération de *glissement conceptuel*, élément pragmatisé du concept de secondarisation, est un **outil d'étayage efficace** pour faciliter la formation de concepts.
- ▶ On peut ainsi en **modéliser ses effets...**

Comme un volcan duquel jaillit de la lave épistémique, de la fusion de représentations, du magma conceptuel...



Résultats et discussion

- ▶ Hypothèse 2 : Ce facilitateur (cf. Lenoir) qu'est le « glissement conceptuel » s'entend aussi bien en **formation initiale** avec les enfants et adolescents qu'en **formation continuée** avec des adultes selon des procédures particulières à chacun des publics et des opportunités dont chaque formateur peut s'emparer à profit.
- ▶ C'est un outil transversal avec public scolaire et professionnel, un outil d'étayage valide de la conceptualisation... conduisant → à (re) penser la topogénèse ...

Formation scolaire

Savoirs « exogènes »

Focus sur la manipulation, les rapprochements entre concepts spontanés quotidiens et concepts non spontanés non quotidiens, passage de l'épi au méta par la prise de conscience successive, progressivité conceptuelle, transfert... Construction d'un milieu/situation pour apprendre (à caractère problématisant)

Formation professionnelle

Savoirs « endogènes »

Focus sur la prise de conscience (les compétences incorporées, les savoirs d'action, les compétences critiques, les modèles opératifs) Construction d'une situation pour apprendre à caractère problématisant (débriefing, autoconfrontation, simulation)

*Prendre conscience + abstraire + secondariser + conceptualiser
Dans un espace transitionnel de formation des concepts*

Résultats et discussion

- ▶ Hypothèse 3 : Tenter de réfléchir à un **dispositif didactique efficace** exige d'éviter des « égarements d'époque ». Ainsi efficacité ne signifie pas pour autant négation du temps nécessaire à la conceptualisation, **d'aspect transitionnel** (Winicott), entendue comme le passage de concepts spontanés à concepts scientifiques (Vygostki).
- ▶ Il s'agit de (re) penser la chronogénèse dans un espace transactionnel et transitionnel de formation des concepts. Cet espace est constitué de transactions avec les autres et soi-même, selon les principes piagétiens d'assimilation et d'accommodation et configuration/ reconfiguration de schèmes, qui facilitent et sont porteuses de concepts transitionnels qui vont du concept provisoire de type « épilinguistique » en grammaire ou « perception sensible » en géométrie vers un concept institué...
- ▶ Efficacité de la conceptualisation signifie prise en compte des dimensions de temporalité, de progressivité, de « glissements » au travers de stades ou paliers de formes de conceptualisation visant une abstraction conceptuelle.
- ▶ Le temps de l'apprentissage ne peut être nié, il est un partenaire, un levier si à chaque pas de formation du concept, il est étayé par des procédures d'étayage du « glissement conceptuels ». Ces procédures visent la facilitation d'abstraction : il y a la procédure de l'entretien d'explicitation, les écrits réflexifs comme le journal d'apprentissage, les modes de questionnement ouvert/ indice/ limite/ instrumenté... qui sont autant d'aiguillon pour penser les objets d'apprentissages, stimuler le processus de conceptualisation...



Conclusion / regard réflexif

- ▶ **Principe d'efficacité : pas seule logique de sciences économiques, la logique d'efficacité est avant tout une logique de l'action. Une action économe, une économie de l'action en toute efficacité.**
- ▶ **L'efficacité est au cœur du concept et aussi du schème, unité organisatrice de l'action qui cherche des adaptations aux situations par le sujet dans une recherche optimale d'efficacité.**
- ▶ **Un concept est avant tout opératoire : il a pour visée l'action efficace, la résolution efficace de problème. Du coup la recherche d'efficacité appartient à la dimension « concept », comme à la conceptualisation.**
- ▶ **Ontologiquement, on recherche l'efficacité, l'action efficace ou la pensée efficace qui produit la compréhension d'une réussite (cf. Piaget « réussir et comprendre »)**
- ▶ **On peut aussi parler d'une « économie » de la conceptualisation (comme processus et produit); la construction/ formation de concept visant l'efficacité...**
- ▶ **Penser l'école efficace : c'est penser l'efficacité de la formation de concept par les écoliers, l'efficacité de la conceptualisation du sujet apprenant.**
- ▶ **Or, il existe un hiatus : le temps de conceptualisation du sujet ne vaut pas le temps didactique de l'école; le temps conceptuel déborde du temps didactique, la topogenèse déborde de la mésogénèse du milieu construit pour faire apprendre...**
- ▶ **Lequel pour être efficace doit prendre le temps de la formation conceptuelle, dans un espace transitionnel fait de glissement conceptuel selon des paliers de conceptualisation, de complexification et abstraction graduelle d'un registre pragmatique à un registre épistémique...**
- ▶ **Efficacité enseignant/formateur: c'est le pilotage et l'étayage de cette succession de glissements conceptuels vers le haut, vers l'abstraction, vers la conceptualisation - qui varie selon les objets d'apprentissage et les publics en fonction de leurs spécificités propres (cf. recherches en glissements conceptuels grammaticaux, géométriques, professionnalisant).**

De l'efficacité dans le processus de conceptualisation,

Philippe Clauzard MCF Université de la Réunion / ESPE / Labo I-care - EA 7389
Ile de La Réunion

Résumé

Eu égard à une pression sociale forte quant à une exigence d'efficacité, le monde de l'enseignement n'est plus un sanctuaire à part d'une dynamique d'accélération des processus, au sein d'une société plus que jamais marquée par l'individualisme et la compétition. Il existe une exigence d'efficacité, de rendement et productivité de manière à être compétitif. L'école s'inscrit bien dans une course actuelle à l'efficacité, au regard des classements internationaux sur les systèmes scolaires. Être efficace est une attente socialement valorisée. Loin de nous, l'idée de critiquer le principe d'efficacité scolaire qui reviendrait d'une certaine façon à tourner le dos à l'échec scolaire. D'autant que nous nous interrogeons sur les ressorts d'une didactique qui puisse relever le défi de l'échec, le défi de la difficulté à faire apprendre, avec notre élaboration du « glissement conceptuel ». Un concept pragmatisé de la secondarisation didactique que nous problématisons de nouveau. Le glissement conceptuel, de quelle manière peut-il réellement se comprendre comme un « *facilitateur* » de la conceptualisation ? Peut-il s'appréhender comme un outil efficace pour former des concepts, mobilisant du « *jugement pragmatique* » qui introduit une forme de rendement dans l'apprendre, un rendu en retour d'un apport ? Et pour répondre au questionnement transversal du colloque de Mons, comment éviter le piège de l'immédiateté et d'une rentabilisation excessives, voire dommageables ?

Mots clefs

- ▶ conceptualisation, efficacité, didactique,
- ▶ glissement conceptuel,
- ▶ formation initiale, formation continue



Merci de votre attention

- ▶ philippe.clauzard@gmail.com
- ▶ www.philippeclauzard.com

