

+
12 000
EXEMPLAIRES
VENDUS

Anthologie des textes clés en pédagogie

Des idées pour enseigner

4^e édition enrichie



PÉDAGOGIES [outils]

Danielle Alexandre

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

esf
SCIENCES
HUMAINES

Anthologie des textes clés en pédagogie

Des idées pour enseigner

Réunir des textes fondateurs des auteurs les plus réputés en pédagogie, mais aussi faire découvrir ou redécouvrir des textes moins connus, tel est le parti pris de *l'Anthologie des textes clés en pédagogie*, dont la 4^e édition enrichie est en prise avec les problématiques actuelles de l'éducation.

Astolfi, Perrenoud, Meirieu, De Peretti, Houssaye, Develay, Bucheton, Connac et bien d'autres ont marqué l'histoire de la pédagogie. Les extraits de leurs travaux publiés chez ESF Sciences humaines sont rassemblés dans cet ouvrage. Ils offrent ainsi aux étudiants et enseignants débutants une porte d'entrée dans cet univers foisonnant qu'il faut absolument connaître pour réussir les concours de l'Éducation nationale.

Les extraits sélectionnés sont classés par mots-clés et éclairés par les commentaires de Danielle Alexandre. Elle replace les textes dans leur contexte historique, précise des concepts, restitue les débats ambiants, souligne la pertinence et l'actualité de ces travaux.

Le lecteur trouvera des fondamentaux : comment les élèves apprennent-ils ? Évaluer, pourquoi et comment ? Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ? Mais aussi des problématiques actuelles : le numérique bouleverse-t-il les modes d'apprentissage ? Quel est l'apport des neurosciences ? Quels gestes et postures professionnelles efficaces ? Comment exercer une autorité réfléchie ?

Véritable livre de référence, *l'Anthologie des textes clés en pédagogie* fournit à chacun un florilège de textes pour nourrir la réflexion.

PÉDAGOGIES [outils]



Danielle Alexandre, agrégée de Lettres modernes, a toujours, par choix, enseigné en milieu dit « difficile ». Convaincue que théorie et pratique sont indissociables, elle allie, depuis fort longtemps, pratique de classe, formation d'enseignants et de formateurs en France et dans plusieurs pays du Maghreb. Elle a coordonné diverses publications pour le CRDP et a contribué à différents ouvrages de pédagogie et didactique.



18 €

esf
SCIENCES
HUMAINES

Anthologie des textes clés en pédagogie

Des idées pour enseigner

Textes choisis et commentés
par Danielle Alexandre



Les extraits de cette anthologie sont principalement issus
de la collection « Pédagogies » dirigée par Philippe Meirieu,
et de la collection « Pratiques et enjeux pédagogiques » dirigée par Michel Develay.

Composition : Pixellence (59100 Roubaix)

© 2010 ESF éditeur
© 2022 ESF Sciences humaines
SAS Cognitia
37 rue Lafayette
75009 Paris

1^{re} édition 2010
4^e édition 2022

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN 978-2-7101-4362-8
ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

Nous remercions vivement les auteurs qui, grâce à leur aimable autorisation, ont permis à cette anthologie de voir le jour.

Table des matières

Introduction	9
--------------------	---

1^{re} partie

Quand l'élève apprend

Apprentissage.	11
Processus d'apprentissage	12
Savoirs et connaissances	15
Représentations.....	18
Schèmes.....	20
Points d'appui et déséquilibres	22
Conflits socio-cognitifs	24
Interactions et environnement d'apprentissage.....	25
Apprendre à l'heure du numérique.....	28
Ethique et apprentissage	31
Erreur	33
Notre cerveau et l'erreur.....	33
L'école et l'erreur.....	36
Analyser les erreurs.....	38
Erreur, oubli et mémoire	41
Difficulté et échec scolaires.	46
Le métier d'élève.....	47
Le sens de l'école et du travail scolaire	49
Le rapport au savoir	53
Souffrances scolaires.....	55

2^e partie

L'enseignant en situation

Objectifs pédagogiques	64
Objectifs pédagogiques et pédagogie par objectifs	64
Objectifs et compétences	66
Objectifs obstacles	68
Compétences	71
Le concept de compétence	71
Compétences et connaissances	74
Compétence et savoir-faire	75
Compétences transversales	75
Enseigner les compétences	77
Différenciation / pédagogie différenciée	79
Définitions	79
À l'école de toutes les différences	82
Identifier des besoins spécifiques	84
Différenciation et soutien traditionnel	92
Travail de groupe et travail collaboratif	95
Pédagogie de contrat	98
Aide aux élèves	101
Fausses pistes	101
Étayage	103
Métacognition	105
Optimiser la mémorisation	109
Entretiens personnalisés	112
Entretien d'explicitation	115
Evaluation	119
Valeur et valeurs	119
Objectivité/subjectivité	121
Les fonctions de l'évaluation	123
Les notes	126
Evaluation des compétences	128

3^e partie

Enseigner et éduquer

Pédagogues et relation pédagogique	131
Qu'est-ce que la pédagogie ?	131
Le triangle pédagogique	133
Médiations et distance maître-élève	135
Mobilisation des élèves	139
Motivation/mobilisation	139
Démarche de projet	140
Situations problèmes	142
La médiation des objets	144
Diversification	147
La culture comme levier	149
Autorité	151
L'autorité aujourd'hui	151
Discipline et sanctions	155
Autorité, transmission des savoirs et rapport à la loi	156
L'autorité éducative	160
Régulation	164
Éducation et citoyenneté	167
Une citoyenneté en actes	167
Former l'esprit critique	169

4^e partie

Le métier d'enseignant

Le métier d'enseignant	171
Représentations du métier et logiques d'arrière-plan	172
Schèmes et habitus	174
Gestes professionnels et postures	175
Réfléchir dans et après l'action	178
Des modèles pour réfléchir sur le métier	180
Travailler et se former en équipe	183

Relations avec les parents	188
Éthique et pratique	191
Présentation des auteurs	193
Index	199

Introduction

Cette anthologie se propose d'accompagner la réflexion et l'action des enseignants en réunissant des textes originaux qui jalonnent la recherche pédagogique de ces trente dernières années.

Une anthologie à lire en toute liberté

Répartis en quatre parties, les textes sont sélectionnés et classés selon des entrées principales puis secondaires. Ainsi, Apprentissage, Compétences ou Autorité sont des entrées principales. Chacune d'entre elles se décline selon des entrées secondaires, par exemple : Processus d'apprentissage, Compétences transversales, Autorité éducative.

La première partie est centrée sur l'élève, elle analyse les processus d'apprentissage et ses dysfonctionnements. La deuxième s'attache à observer et aider l'enseignant en situation. La troisième partie s'organise autour d'enseigner et éduquer, ces deux dimensions indissociables du métier, et la quatrième concerne spécifiquement le métier d'enseignant.

Un lecteur assidu pourra suivre de façon linéaire l'enchaînement des textes qui dessine une réflexion construite autour des 13 mots clés principaux constituant la charpente de l'ouvrage.

Mais l'ouvrage est aussi conçu pour un butinage vagabond afin que le lecteur puisse se laisser porter par ses centres d'intérêt. À l'intérieur des mots clés principaux, un classement thématique systématique assure la cohérence interne des plus petites unités constituées par les mots clés secondaires. Un réseau de « corrélats » invite à des parcours, l'index en suggère d'autres. Chacun peut ainsi tracer son propre itinéraire sans risquer de perdre le fil.

Les commentaires, dont la typographie se distingue des extraits, permettent de situer textes et auteurs par rapport au contexte d'aujourd'hui. Mises en perspective ou éclairages facilitateurs, cette anthologie veut prendre en compte des lecteurs aux attentes diverses.

Une anthologie pour accompagner un métier qui change

Le métier d'enseignant, au cours des dernières décennies, a considérablement évolué. Face aux mutations de la société qui ont profondément modifié la place de l'école, son image, les comportements et attentes de tous ses acteurs, il est devenu difficile de se contenter d'intuitions, fussent-elles géniales. Encore plus illusoire, l'idée de se référer à certaines pratiques traditionnelles liées à un contexte qui n'a plus grand chose à voir avec celui d'aujourd'hui.

Pour accompagner ces changements qui rendent l'exercice du métier plus complexe et exigent une qualification plus poussée, l'apport des travaux de la recherche en sciences de l'éducation a été essentiel.

Capitaliser cette réflexion tout en la rendant accessible, tel est l'un des objectifs de cette anthologie.

Une anthologie pour revenir aux sources

Une démarche intellectuelle exigeante ne saurait se contenter d'un accès de seconde main aux idées qui ont marqué l'histoire récente de la pédagogie. Mais comment s'y retrouver dans le foisonnement des publications ?

Cette anthologie rassemble des textes puisés dans les collections « pédagogies » ou « pratiques et enjeux pédagogiques » des éditions ESF et reflète plus de 30 années de travaux de recherche. On y trouvera de larges extraits de chercheurs prestigieux mais aussi d'auteurs moins connus dont la voix originale apporte des éléments de réflexion innovants. Cette polyphonie assumée n'a pas prétention d'exhaustivité mais garantit la diversité des ressources avec l'intention de susciter chez le lecteur l'envie d'en lire bien davantage.

Une anthologie pour montrer que théorie et pratique sont indissociables

À l'image des collections qui ont servi de manne à cette anthologie, les extraits choisis associent théorie et pratique. À côté de textes précisant des concepts essentiels, on trouvera aussi des propositions très concrètes issues directement des travaux de la recherche. Un préjugé courant tend à séparer voire opposer théorie et pratique, préjugé relayé en France par des discours qui privilégient la formation des jeunes enseignants sur le terrain au détriment des apports plus théoriques. Pourtant depuis la création de la première licence universitaire en 1967, les sciences de l'éducation se sont considérablement développées. Elles proposent analyses, concepts et outils. Cette anthologie montre qu'un exercice éclairé du métier ne peut se passer de l'apport des chercheurs dont les travaux se nourrissent d'observations fines du terrain et sont en prise directe avec les interrogations des enseignants.

L'enseignant d'aujourd'hui doit certes faire face à une réalité qui rend l'exercice du métier plus difficile, mais il est indiscutablement mieux outillé pour le faire à condition qu'on lui donne les moyens de se documenter et de se former. Cette anthologie contribue à l'effort de diffusion des idées et témoigne de la vitalité de la réflexion au service de l'éthique démocratique d'une école de la réussite pour tous.

Apprentissage

Qu'est-ce qu'apprendre ? Comment apprend-on ? Au cœur du métier d'enseignant, ces questions charpentent l'indispensable réflexion sur les processus et procédures d'apprentissage.

Au tournant des années 1970 et 1980, en France, l'école est confrontée aux conséquences d'une première vague de massification scolaire : l'accès de tous au collège puis à la classe de 3^e. La suppression des filières de fin d'études dans les écoles primaires en 1975 puis du palier d'orientation en 5^e, confronte les enseignants de façon nouvelle aux difficultés d'apprentissage d'élèves qu'ils n'avaient pas l'habitude d'accueillir au collège ou qui, désormais, suivent des cursus non spécifiques. Parallèlement, les sciences de l'éducation se développent et font fructifier l'héritage des grandes figures, telles que Piaget, Vygotski ou Freinet qui, dès la première moitié du xx^e siècle, ont posé des jalons essentiels pour l'ouverture de voies nouvelles en pédagogie. Leurs travaux constituent encore aujourd'hui des repères fondamentaux de la réflexion sur les apprentissages.

Dans ce contexte, le premier ouvrage de Philippe Meirieu, *L'école mode d'emploi*, paru en 1985, fut très bien accueilli. Quant à *Apprendre... oui, mais comment*, paru en 1987, il peut être considéré comme un best-seller de la pédagogie et reste aujourd'hui un repère dans le parcours de formation professionnelle d'un enseignant. La question des apprentissages occupe une place essentielle dans les recherches de Philippe Meirieu. On trouvera donc ci-dessous plusieurs extraits de ses différents ouvrages.

D'autres textes sont issus des travaux publiés au début des années 1990. Dans *L'école pour apprendre*, Jean-Pierre Astolfi analyse le processus d'apprentissage, propose une synthèse efficace de ses points clés et aide à repérer les points nodaux. Dans *De l'apprentissage à l'enseignement*, Michel Develay interroge la complexité de toute démarche didactique. Il s'intéresse en particulier à la place et à la définition même des savoirs, contribuant ainsi à une véritable épistémologie des savoirs qu'il n'a jamais cessé d'approfondir.

Mais aujourd'hui, à l'heure du numérique et de la profusion d'objets connectés, il est nécessaire de réinterroger nos représentations des savoirs et de leur construction. C'est dans ce débat que s'inscrit l'ouvrage de Denis Cristol, *Former, se former et apprendre à l'ère numérique* publié en 2014.

Processus d'apprentissage

Première distinction essentielle à poser : ne pas confondre enseigner et apprendre. Or, comme le souligne J.-P. Astolfi, « la langue française autorise l'emploi interchangeable des mots enseigner et apprendre » et il ajoute : « enseigner et apprendre sont deux processus non miscibles » (*La saveur des savoirs*, ESF Editeur, 2008, p. 61). Chercheurs et pédagogues ne cessent de rappeler que l'acte d'apprendre est exclusivement du côté de l'élève. C'est cette idée que les extraits suivants pointent de façon convergente. Comme le dit Philippe Meirieu avec force, « la décision d'apprendre se prend seul ». À travers la métaphore de Frankenstein, il souligne aussi que l'élève n'est pas la créature soumise au maître, qu'apprendre engage l'être tout entier et permet de « faire œuvre de soi-même ».

Dans cette même perspective, Jean-Pierre Astolfi rappelle que l'expression « construire son savoir » suppose une tension entre deux pôles. Le premier, dans une perspective constructiviste piagétienne renvoie à l'élève, tandis que le second rappelle l'extériorité des savoirs à acquérir. L'enjeu est fort, il s'agit bien de rompre avec toute illusion de transmission passive des savoirs, mais aussi de réaffirmer leur place, ainsi que le rôle d'étayage du maître.

CORRÉLAT

Pédagogie,
transmission
ou construction
des savoirs

C'est l'élève qui apprend et lui seul

« Nous n'en sortirons pas sans cette évidence : c'est l'élève qui apprend, et lui seul. Il apprend à sa manière, comme n'a jamais appris ni n'apprendra personne. Il apprend avec son histoire, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est. Aucune pédagogie ne peut faire l'économie de ce phénomène ; toute pédagogie doit s'enraciner dans l'élève, dans ses connaissances empiriques, ses représentations, son vécu. Apprendre, c'est toujours, d'abord, être impliqué et se dégager progressivement de cette implication première pour accéder à l'abstraction ; c'est un parcours singulier que personne ne peut faire à votre place. »

C'est pourquoi la plupart des pédagogues affirment qu'il convient de partir de l'élève, de ses besoins et de ses intérêts. Et ils ajoutent justement que l'on ne doit pas s'en tenir là, que l'on doit aussi lui fournir des outils pour dépasser ces besoins et ces intérêts, lui permettre d'accéder à des représentations épurées, à des connaissances scientifiques. La pédagogie, en ce sens, n'est rien d'autre que l'art de la médiation, elle bricole dans l'intermédiaire, s'ingénie à construire une arche entre l'enfant et le savoir. »

SOURCE

Philippe Meirieu,
*L'école,
mode d'emploi*,
1985, p. 95

Apprendre, c'est faire œuvre de soi-même

“La décision d'apprendre se prend seul et pour des raisons qui n'appartiennent pas, pourtant, à celui qui la prend. Elle se prend, au contraire, pour se « décoller » de ce que l'on « est », pour « se dégager » de ce que l'on dit et l'on sait de vous, pour « différer » de ce que l'on attend et de ce que l'on a prévu. Car il y a toujours une multitude de « on », auprès de vous et en vous, qui savent mieux que vous ce que vous pouvez et devez apprendre, ce qui est à votre portée, ce qui correspond à votre profil, ce qui entre dans vos capacités ou renvoie à votre ascendance astrologique. Il y a toujours une multitude de « on » qui préféreraient, pour reprendre la distinction de Paul Ricœur, vous voir enfermé dans votre idem, dans votre « caractère » ou votre « personnalité », dans ce dont vous avez hérité et qui constitue votre identité stable plutôt que de vous laisser exprimer votre *ipse*, ce par quoi vous décidez de différer de tout cela. Ceux-là ne vous autorisent pas – c'est-à-dire n'acceptent pas de vous « rendre auteur » – d'autre chose que de la « mêmeté » qui vous colle à la peau ; quand vous pourriez prendre appui sur votre identité pour oser votre différence, ils vous assignent à résidence en vous-même. Par leurs regards, par leurs gestes les plus banals et par l'organisation de leur pédagogie, ils ne cessent de vous dire, au nom du sacro-saint réalisme : « Voilà ce que tu es. Voilà ce que tu dois faire. » Or, apprendre c'est précisément déjouer les pronostics de tous les prophètes et les prédictions de tous ceux qui vous veulent du bien et disent connaître votre véritable « nature ». Apprendre, c'est oser subvertir sa véritable « nature », c'est un acte de révolte contre tous les fatalismes et tous les enfermements, c'est l'affirmation d'une liberté qui permet à un être de déborder de lui-même. Apprendre, au fond, c'est « se faire œuvre de soi-même ». ”

SOURCE

Philippe Meirieu,
*Frankenstein
pédagogue*,
1996 p. 68-69

C'est l'élève qui construit son savoir

“Dans la lignée des mouvements d'éducation nouvelle, renforcée par la psychologie piagétienne, on se rend compte que c'est l'élève qui construit son savoir à partir de son activité (manipulatoire comme intellectuelle), et que personne n'est en mesure de se substituer à lui dans ses réorganisations cognitives successives. C'est, ici, la part d'autostructuration de la connaissance. Le rôle de l'enseignant est d'abord ici de mettre en place des dispositifs facilitants et de réguler des apprentissages qui, en tant que tels, lui échappent.

L'autre pôle de la tension qu'il faut appréhender simultanément, c'est l'idée que l'essentiel des connaissances que l'élève maîtrise,

SOURCE

Jean-Pierre Astolfi,
*L'école
pour apprendre*,
1992, p. 113-114

au terme de sa scolarité, ne résulte pas, loin de là, de ses investigations et de ses découvertes personnelles. Les apports externes ont, eux aussi, une place tout à fait centrale, et surtout l'objet du savoir se situe en rupture avec les intérêts, les besoins et les questions des élèves au moins autant que dans leur prolongement. C'est là, la part d'hétérostructuration des connaissances.

[...]

Dans ce processus, on voit bien que le rôle de l'enseignant est tout à fait décisif, certains pourraient même dire manipulateur. En réalité, il s'efforce de réussir la *médiation vers un savoir qu'il sait ne pas pouvoir donner*, et auquel, pourtant, les élèves seraient incapables d'accéder de leur propre mouvement. Il est contraint pour ce faire, d'intervenir de manière décisive, mais sur un mode qui n'est pas substitutif à l'activité propre des élèves, sous peine de retomber dans un effet Topaze. Un tel mode d'intervention, décisif mais non substitutif, peut être relié à ce que la psychologue américaine Jerome Bruner a appelé la *fonction d'étayage* de l'adulte. ”

CORRÉLATS

Médiation
Etayage

Transmission ou construction des savoirs ?

“Pourquoi résiste-t-on à l'évidence que la connaissance se construit ? En partie parce que le travail de reconstruction est oublié lorsqu'il est accompli. De plus, il devient invisible lorsqu'on s'intéresse aux cursus les plus exigeants, ceux que les professeurs ont suivis avec succès. À un certain niveau d'études, on observe un enseignant qui parle ou écrit devant des étudiants qui écoutent et prennent des notes : le savoir paraît transiter par le discours. Les opérations de reconstruction sont rapides, les activités sont intériorisées, durant le cours comme durant l'étude. Certains jeunes enfants accèdent rapidement à cette reconstruction purement mentale. La plupart ont cependant besoin d'agir sur le réel pour le comprendre. Du coup, les « moyens d'enseignement » s'élargissent. Au-delà des exercices, règles, démonstrations et résumés, ils font une place croissante, d'une part, à des matériaux qui se prêtent à des manipulations, d'autre part à des situations (problèmes, énigmes, décisions à prendre, expériences ou observations à réaliser, petits projets) qui appellent une action efficace. Le paradoxe, c'est que la réussite de cette action concrète n'est qu'un détour pour engendrer de nouveaux apprentissages, qui constituent le véritable enjeu.

On ne peut pas reprocher au modèle transmissif de ne faire aucunement appel à l'activité de l'apprenant, ni d'être totalement opposé

SOURCE

Philippe Perrenoud,
*Quand l'école prétend
préparer à la vie,*
2011, p. 74

à l'idée que les connaissances se construisent, par réorganisations successives, dans l'esprit de celui qui apprend. Mais ce modèle sous-estime l'ampleur de la réorganisation, le temps qu'elle prend, ses hésitations (deux pas en avant, un pas en arrière). Nombre d'enseignants, surtout au second degré et au-delà, aimeraient bien croire qu'une parole magistrale bien conduite suffit, que la réorganisation s'opère du seul fait que les élèves écoutent, réfléchissent, mémorisent, bref apprennent en « buvant la parole professorale » et en révisant leurs notes. Le modèle transmissif fait à sa manière confiance à l'activité de l'apprenant, il l'exige. Même le plus traditionnel des professeurs pense que ses élèves ou ses étudiants doivent se concentrer, cogiter, lire, travailler, faire des exercices, questionner. Mais il privilégie une activité essentiellement mentale, discursive, abstraite : l'étude.

Ce modèle est hélas inopérant pour une partie des élèves. Cela vaut même pour les étudiants de l'enseignement supérieur, université comprise. Le principal défaut du modèle transmissif est de n'être efficace que pour les meilleurs élèves ou étudiants, ceux qui ont les moyens de reconstruire leurs connaissances au rythme du discours magistral, de manière largement autonome, donc d'opérer sur les savoirs de manière essentiellement symbolique et abstraite, sans avoir à manipuler des objets concrets, à réaliser des projets, apprenant en quelque sorte par de simples « jeux de l'esprit ». ”

CORRÉLAT

Processus
d'apprentissage

Savoirs et connaissances

Pour clarifier les objets de l'apprentissage, Michel Develay propose de réfléchir sur le lexique commun qui, employé trop souvent de façon interchangeable, masque en particulier la part d'activité du sujet apprenant. Une première distinction entre savoirs, connaissances et informations étant posée, il attire l'attention sur le passage du déclaratif au procédural (et inversement) comme point sensible des apprentissages.

Philippe Meirieu souligne un autre malentendu qui pèse lourd dans les conceptions des enseignants. Il récuse cette représentation fautive selon laquelle les connaissances ne progresseraient que selon des étapes nettement hiérarchisées et emboîtées « comme des poupées russes ».

CORRÉLAT

Prérequis

Distinguer savoirs, connaissances, informations

SOURCE

Michel Develay,
*Donner du sens
à l'école,*
1996, p. 41-42

“Le savoir : le terme est parfois distingué de celui de connaissance ou d'information et se confond alors avec celui de science. Le savoir, ce n'est plus dans ce cas ce qui est personnel, mais c'est ce qui relève d'une communauté qui a décidé de statuer sur une connaissance pour l'ériger en savoir. Dans ce cas, le savoir serait universel, la connaissance singulière. Jacques Legroux (1981) va dans ce sens.

L'information, pour cet auteur, désigne des faits, des commentaires dont il est possible de prendre connaissance dans son entourage par la radio, la télévision, la presse, une conférence, une discussion, une lecture. L'information constitue une donnée extérieure à la personne, qu'il est possible de stocker (livre, bande magnétique ou magnétoscopique, mémoire d'ordinateur) et de redécouvrir identique à plusieurs années de distance.

Lorsque l'information est reçue par une personne, celle-ci se l'approprie, la fait sienne. L'information externe devient sa connaissance propre. Ainsi le même discours est entendu diversement par ses auditeurs, le même livre est perçu différemment selon ses lecteurs. Pour chacun, l'information impersonnelle devient connaissance personnelle.

La connaissance est intérieure à la personne et, en tant que telle, n'est pas stockable ailleurs que dans la mémoire du sujet où le temps la transforme. Elle risque de ne pas être identique chez un sujet à plusieurs années de distance.”

Connaissances déclaratives et procédurales

SOURCE

Michel Develay,
*De l'apprentissage
à l'enseignement,*
1992, p. 36

“Les connaissances déclaratives : le terme est emprunté à la psychologie cognitive, depuis un article de Winograd (1975). « Les connaissances déclaratives sont celles qui s'expriment dans le langage naturel ou un autre langage symbolique, et les connaissances procédurales dans l'activité finalisée. » Conservons l'idée qui resterait à affiner, que les connaissances déclaratives sont de l'ordre du discours, du savoir, alors que les connaissances procédurales sont de l'ordre de l'action, du savoir-faire.

Nous avons déjà rencontré des élèves qui maîtrisent des connaissances déclaratives parce que capables de réciter une règle de grammaire, une loi de physique, un théorème mathématique ou un principe d'action pour analyser un texte, mais qui ne parviennent pas à appliquer cette règle, cette loi, ce théorème, ce principe.

Inversement, certains élèves sont parfois capables d'appliquer un algorithme de résolution d'un problème sans parvenir à expliciter ce qu'ils ont fait. Le passage du déclaratif au procédural, et, inversement, est une question importante pour comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves. ”

Les connaissances ne sont pas des poupées russes

“ On croit parfois, sans doute parce que cela renvoie à une apparence rationalité, que les différents niveaux de l'apprentissage s'emboîtent comme des poupées russes : il y aurait d'abord une phase d'identification au cours de laquelle le sujet mettrait en œuvre des activités perceptives appuyées sur des capacités sensorielles, suivie d'une phase centrée sur la signification dans laquelle le sujet intégrerait la nouveauté en percevant son intérêt, l'usage qu'il peut en faire ou le sens qu'il peut lui donner, et ensuite une phase d'utilisation où le sujet réinvestirait la connaissance, l'utiliserait à des fins personnelles, bref en maîtriserait enfin l'usage et la posséderait vraiment. Les connaissances s'emboîteraient, alors ainsi : je dois d'abord savoir que le marteau est dans l'atelier, je dois ensuite savoir à quoi sert le marteau pour pouvoir, enfin, utiliser cet outil.

Certes, une telle conception peut avoir une valeur régulatrice pour permettre d'organiser un cours ; elle est d'ailleurs très largement réfractée par la plupart des manuels scolaires : on y repère d'abord, on y comprend ensuite, on fait les exercices enfin. Mais, en réalité, cette conception ignore la réalité des processus mentaux ; elle ignore, en particulier, qu'une simple identification perceptive n'existe pas, qu'une information n'est identifiée que si elle est déjà, d'une certaine manière, saisie dans un projet d'utilisation, intégrée dans la dynamique du sujet et que c'est ce processus d'interaction entre l'identification et l'utilisation qui est générateur de signification, c'est-à-dire de compréhension. ”

Dans *Former, se former et apprendre à l'ère numérique*, Denis Cristol interroge les représentations du savoir dans le contexte d'aujourd'hui où l'irruption du numérique bouscule les modes traditionnels d'accès aux informations et aux savoirs ainsi que leur circulation. Le concept de « savoir vivant » posé par Dewey (« *learning by doing* ») ou par Freinet (« les tâtonnements expérimentaux ») est ici amplifié et actualisé parce qu'aujourd'hui les interactions entre les

SOURCE

Philippe Meirieu,
*Apprendre...
oui, mais comment,*
1987, p. 54

cerveaux humains et l'environnement sont quantitativement et qualitativement bouleversées par la déferlante des objets connectés. Reprenant une distinction issue des travaux de Daniel Peraya, il insiste sur l'articulation entre « des savoirs scientifiques [qui] aspirent à la vérité, accessibles aux communautés d'experts et fondés sur des preuves » et « des savoirs narratifs basés sur le consensus et le processus de circulation. [...] Au savoir-stock organisé en disciplines hiérarchisées s'articule un savoir-flux ».

Dans un autre ouvrage consacré également à la formation des adultes, *Le Blended Learning* (ESF, 2015, p. 33), Sophie Courau définit ainsi les savoirs-stocks « intégrés dans la mémoire de l'apprenant » et les savoirs-flux « que la personne sait où aller chercher mais qu'elle ne garde pas en mémoire ». Elle ajoute : « La révolution du digital mobile a rendu infinis les apprentissages informels et les savoirs-flux ou connaissances utilisables, transformées, modifiées, diffusées, à l'inverse des savoirs-stocks, contenus et informations brutes. Il n'est plus nécessaire d'être dans la salle de classe ou devant ses livres et cahiers pour apprendre. »

Savoir-stock et savoir-flux

SOURCE

Denis Cristol,
*Former, se former
et apprendre
à l'ère numérique*,
2014, p. 50

« Avec Internet, le savoir est devenu éclaté, multicentré et moins hiérarchisé. Il laisse une place plus large aux savoirs narratifs. Avec Internet, « ce n'est pas uniquement la validité des informations et des savoirs qui se trouve interpellée, ce sont aussi les conditions de leur circulation »¹. Cette vision de la connaissance a des conséquences sur la façon de concevoir des dispositifs d'apprentissage. À l'effort de matérialisation de la connaissance qui s'exprime dans des référentiels normés, des matériaux (livres, supports de cours, bases de données), des lieux et des temps identifiés de formation, s'adjoint un autre effort qu'il est possible de qualifier de personnalisation de la connaissance. Il s'agit là de construire la mise en lien entre les personnes et de faciliter les relations qui accélèrent les explorations et le renouvellement des connaissances. Cette vision propose l'idée de l'articulation d'un « savoir-stock » et d'un « savoir-flux ».

CORRÉLAT

Numérique

Représentations

Dans *Pédagogie, Dictionnaire des concepts clés*, Françoise Raynal et Alain Rieunier définissent ainsi le terme de représentation mentale : « Construction intellectuelle momentanée qui permet de

1. Benghozi P.-J. et Bergadaa M., *Les Savoirs du Web*, Bruxelles, De Boeck, 2012.