

Le savoir en construction

Britt-Mari BARTH

Préface de Jean-Marie de Ketele

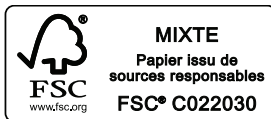


RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris



ISBN : 978-2-7256-3370-1
© Retz, 2015

À mon époux Gustave

Réaliser, c'est s'astreindre à une solution imparfaite.
Général Estienne, 1860-1936

Sommaire

Préface de <i>Jean-Marie de Ketele</i>	9
Introduction	11
Des modèles pour comprendre	13
Le but de l'ouvrage	13
Première partie : LE SAVOIR ET SON ÉLABORATION	15
Chapitre ①	
Savoir ou savoir transmettre, un faux débat	17
Le statut du savoir change.....	17
Le problème du transfert des connaissances.....	18
Les concepts organisateurs qui structurent chaque savoir.....	20
Savoir et savoir transmettre.....	21
Les opérations mentales de construction du savoir.....	22
Chapitre ②	
Qu'est-ce que comprendre ?	25
Fausses compréhensions des élèves	26
La relation entre les fausses compréhensions et l'enseignement donné	27
Trois enquêtes auprès d'enseignants	30
Quelques conclusions provisoires	31
Cheminement vers un cadre conceptuel.....	32
La notion de concept.....	34
La notion de conceptualisation	34
La compréhension vue comme un processus de conceptualisation	35
Le potentiel de l'apprenant.....	36
Les différences individuelles	39
Le rôle de l'environnement pédagogique	41

Le savoir en construction

Interpréter la réalité.....	42
La relation entre le potentiel interne de l'apprenant et l'environnement pédagogique	44

Chapitre 3

Qu'est-ce que le savoir ?	47
Le savoir est structuré	49
Le savoir est évolutif	51
Le savoir est culturel	52
Une vieille querelle philosophique.....	53
Des implications pédagogiques	55
Le savoir est contextualisé.....	59
Le savoir est associé à son contexte	59
Le savoir est confondu avec son contexte.....	61
Le savoir est noyé par un aspect dominant de son contexte	64
Le savoir est induit par son contexte.....	65
Le savoir est affectif.....	66
Le savoir construit et le savoir en construction	68
Le méta-savoir.....	69
Vers une psychologie culturelle.....	71

Deuxième partie : LA MÉDIATION..... 75

Introduction	77
Un modèle cognitif de médiation.....	78
Une perspective néo-constructiviste	79

Chapitre 4

La négociation du sens :

un cas de médiation entre les apprenants et le savoir.....	83
Scénario pour aborder l'inconnu.....	84
Exemple 1 : « Clair foyer » par Claire Brétécher (exemple positif) ..	86
Exemple 2 : Un texte de Victor Hugo : <i>Liberté, fraternité, égalité</i> (exemple positif).....	88
Exemple 3 : une information factuelle concernant l'actualité boursière (contre-exemple).....	91

Exemple 4 : Nicolas Vial « Plus vite ! » (exemple positif).....	92
Exemple 5 : Yann Autret « Qu'est-ce qu'on dit ? » (exemple positif)	94
Exemple 6 : caricature de François Mitterrand (contre-exemple).....	96
Exemple 7 : une critique musicale (contre-exemple).....	98
Exemple 8 : <i>La leçon d'allemand</i> par Plantu	101
Exemple 9 : « L'aide aux réfugiés vietnamiens » par PIEM	103
Exemple 10 : extrait de <i>Candide</i> de Voltaire	105

Chapitre 5

Rendre le savoir accessible : choisir une forme appropriée

pour définir le savoir à enseigner	111
Définir quoi ?	112
Définir, pour quoi faire ?	113
Le modèle opératoire du concept : son fonctionnement	115
Le modèle opératoire du concept : deux applications	121
Un exemple avec le concept de causalité	121
Un exemple avec le concept de satire.....	123
Conclusion	126

Chapitre 6

Exprimer le savoir dans une forme concrète.....

Des exemples, pour quoi faire ?	130
L'abstrait et le concret	134
Le choix des exemples.....	137
La place des contre-exemples.....	139
Le méta-savoir.....	141

Chapitre 7

Engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens.....

Le plaisir d'apprendre.....	143
La motivation.....	145
L'affectif et le cognitif	147
Indicateurs de la motivation intrinsèque	148

Le savoir en construction

Le contrat conceptuel, outil pédagogique	
suscitant la motivation	149
Partager une théorie d'apprentissage comme préalable.....	149
Le contrat conceptuel.....	150
Le troc intellectuel	152
La liberté intellectuelle et la sécurité affective,	
conditions de la motivation intrinsèque	153
La motivation comme <i>flow</i>	154

Chapitre 8

Guider le processus de construction de sens.....	157
Une pensée réfléchie pour comprendre	157
Comprendre ce que l'apprenant comprend.....	158
Créer le dialogue cognitif.....	160
Favoriser « l'alternance simultanée »	162
Différencier le degré de directivité.....	164
Susciter l'auto-évaluation et l'auto-régulation	165
Certifier les actes de compréhension.....	166
Prévoir le transfert des connaissances.....	168
La problématique du transfert.....	168
La métacognition comme outil de transfert de connaissances	170
Différents mécanismes de transfert	171
L'apprentissage profond et l'apprentissage superficiel.....	173
La métacognition comme outil de transfert d'attitudes	173
Pour inciter à la réflexion	174
Conclusion	175

Annexe 1

Grille d'observation d'une situation de médiation de savoir	177
---	-----

Annexe 2

Résultat d'une enquête	181
------------------------------	-----

Annexe 3

Modèle opératoire du concept	195
------------------------------------	-----

Bibliographie.....	197
--------------------	-----

Préface

Le monde de l'éducation foisonne de modèles prescriptifs. Un certain nombre d'entre eux se sont construits à partir d'un processus de formalisation de l'acte d'enseignement-apprentissage ; d'autres reposent sur des intuitions ; d'autres encore s'appuient sur des résultats expérimentaux confrontant les entrées et les sorties du système (la pédagogie de maîtrise en est un exemple type).

La démarche de Britt-Mari Barth se révèle bien différente, car elle repose sur une observation patiente et minutieuse des élèves en situation naturelle. Ce ne sont pas les performances en tant que telles qui l'intéressent, mais bien les processus qui entrent en jeu dans la situation d'enseignement-apprentissage. Comment se construit le sens ? Qu'est-ce que comprendre ? Qu'est-ce qui motive un élève à construire du sens ? Quelle est son rapport au savoir ? Comment ce rapport est-il influencé par le rapport au savoir des enseignants eux-mêmes ? Quel rôle de médiateur l'enseignant peut-il jouer dans ce processus ? Quel matériel proposer aux élèves et selon quels principes le présenter à des élèves qui, à la lumière de leurs expériences cognitives et affectives, opèrent des inférences ? Comment dans un dialogue constructif guider ces inférences, leur cheminement, plus ou moins cahotique au départ, pour apprendre l'abstraction ?...

Après L'apprentissage de l'abstraction, ce second livre de Britt-Mari Barth n'est pas simplement le produit de sa réflexion ; il est une illustration – forcément réductionniste comme tout essai de communication – de son propre processus d'abstraction, fait d'un va-et-vient constant entre les nombreuses situations d'enseignement ou de formation observées ou vécues d'une part et d'autre part l'inférence des attributs du processus de construction de sens dans le jeu des interactions entre un apprenant, un enseignant et un environnement spatio-temporel donné ou agi.

À y regarder de près, ce livre interpelle experts et praticiens. Au-delà des questions explicitement abordées, sont présentes à la marge de nombreuses questions fondamentales qui nous invitent à prolonger la réflexion, à réinterroger nos modèles, nos dispositifs, nos pratiques... et plus fondamentalement notre rapport au savoir et notre manière d'aborder l'étude du processus d'enseignement-apprentissage. Il nous invite constamment à retourner à l'essentiel.

Si, pour reprendre la citation de Jean Genet, «Le talent, c'est la politesse à l'égard de la matière, il consiste à donner un chant à ce qui est muet», alors ce livre est le fruit du talent. Non seulement il fait chanter la matière à laquelle s'affrontent quotidiennement praticiens et experts de l'enseignement-apprentissage, mais il nous montre comment faire chanter la matière avec nos élèves et nos étudiants.

En outre, on ne peut lui adresser le reproche qu'Abélard adressait à certains de ses contemporains ainsi que nous pourrions le faire aussi à de trop nombreux écrits pédagogiques: «Sa flamme enfumait la maison plutôt que de l'éclairer.» Au contraire, la flamme est bien mouchée, la scène est claire, le style de l'ouvrage est limpide, au service de notre compréhension.

Le pari de Britt-Mari Barth est donc réussi.

Jean-Marie de Ketele

Professeur à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve

Introduction

Le défi le plus important à relever dans la formation des enseignants et des formateurs est sans doute d'arriver à susciter un *changement conceptuel* dans leur rapport avec le savoir et son élaboration. Qu'est-ce que le savoir ? Qu'est-ce qui anime le processus enseigner-apprendre ? Nos « théories » implicites dans ce domaine influencent forcément notre pratique pédagogique. En général, nous les avons élaborées lors de notre propre expérience en tant qu'apprenants. À ce titre, elles ne peuvent plus être satisfaisantes telles quelles pour celui qui est devenu enseignant ou formateur : il a besoin d'outils d'analyse pour modifier et élargir sa perception intuitive. Il s'agit là d'une véritable transformation conceptuelle et donc d'une nouvelle compréhension de ce que nous mettons en œuvre quand nous apprenons et enseignons. Le défi de la formation est là.

Ces mêmes préoccupations étaient au cœur de mon premier ouvrage, *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Alors pourquoi une suite ? Pourquoi un second livre sur la même problématique ? Pour répondre, revenons rapidement sur notre itinéraire de recherche.

L'approche pédagogique exposée dans *L'apprentissage de l'abstraction* était née d'un besoin de comprendre comment se construit le savoir dans le cadre d'une situation instituée ; autrement dit, comment les enfants peuvent donner du sens au savoir scolaire. Elle était partie de l'observation de situations pédagogiques concrètes et de l'analyse des conceptions qu'avaient les enfants des savoirs à acquérir, en particulier lorsque celles-ci étaient fausses selon la norme retenue. Cette recherche avait commencé sur le terrain, en approchant les jeunes écoliers dans leurs efforts quotidiens pour comprendre ce qui leur était enseigné. Elle s'était ensuite étendue à l'université et la formation des adultes – toujours dans le but d'étudier les facteurs qui influencent le savoir en construction, quel que soit l'apprenant.

C'était l'impact affectif des difficultés d'apprentissage qui avait motivé ma recherche. Ces difficultés se traduisaient chez les enfants par un manque de confiance dans leurs propres capacités intellectuelles et un manque d'implication intellectuelle et affective dans leur travail, pouvant aller du découragement jusqu'à l'abandon. Il m'apparut alors important de comprendre d'abord en quoi consistaient ces difficultés et à quoi il fallait les attribuer.

La première phase de mon travail fut donc exploratoire et descriptive. Elle m'a permis de formuler un certain nombre d'hypothèses qui ont, dans une deuxième phase, fait l'objet d'une expérimentation sur le terrain. Le résultat concret de celle-ci a été la proposition des *méthodes pour apprendre*, suscitant une meilleure compréhension de la part des élèves. Ces méthodes ont été exposées dans *L'apprentissage de l'abstraction*.

En effet, le but prioritaire me semblait être l'apport aux enseignants d'outils pédagogiques cohérents reposant sur une analyse fine des difficultés d'apprentissage. Il valait mieux – et c'était l'enjeu – proposer d'abord une méthodologie suffisamment proche de la problématique quotidienne des enseignants pour qu'ils la reconnaissent comme étant également la leur et aient envie de s'y intéresser.

Dans la mesure où je m'appliquais à former des enseignants et des formateurs à cette approche, j'ai cependant rapidement ressenti le besoin de la formaliser de façon plus explicite pour qu'elle puisse, précisément, servir d'outil d'analyse de la situation pédagogique. *L'apprentissage de l'abstraction*, c'est quoi ? Il s'agissait à présent d'aller au fondement théorique, au pourquoi des choses.

Il ne faut jamais perdre de vue qu'une méthode n'a pas de valeur en soi. L'appliquer sans avoir compris les concepts qui la sous-tendent et les instruments d'analyse qu'elle nécessite, risque de la rendre caricaturale. La valeur d'une méthode et de son outillage réside dans sa capacité à refléter son propre objectif qui doit être explicite. Elle peut alors servir non seulement comme méthode, mais aussi comme éclairage théorique – ce qui permet par la suite de la faire évoluer. Elle aura ainsi atteint son double objectif : être à la fois un outil pratique et un outil conceptuel. « *Il n'y a rien de si pratique qu'une bonne théorie* », comme le disait si bien Kurt Lewin¹.

1 1890-1947. Américain d'origine allemande, un des fondateurs de la gestalt-théorie.

Des modèles pour comprendre

Les méthodes pour apprendre sont donc devenues des *modèles pour comprendre*. Comprendre ou, en tout cas, prendre conscience des questions au cœur de l'interaction qui caractérise le processus enseigner-apprendre et auxquelles ces outils d'analyse incitent à chercher des réponses.

C'est ainsi que j'ai commencé à élaborer et expérimenter un dispositif de formation² à une pédagogie de l'abstraction, vue comme un processus de compréhension. Les méthodes pour apprendre, devenues des outils d'analyse, permettent l'entrée conceptuelle de l'étude des notions qui structurent cette formation: le savoir³, son élaboration et sa médiation. Ces trois concepts sont également l'objet de réflexion de cet ouvrage.

Ainsi la boucle est bouclée. Étant d'abord passé par l'aval en exploitant une approche méthodologique, on revient en amont pour mieux prendre conscience de la théorie de cette pratique. Une histoire simple de construction de savoir...

Le but de l'ouvrage

Son objectif est double. Premièrement, il tend à rendre explicites les fondements théoriques de l'approche pédagogique exposée dans *L'apprentissage de l'abstraction*. Deuxièmement, il se propose de la formaliser en décrivant cinq étapes en interaction, correspondant aux conditions qui affectent le processus enseigner-apprendre: *rendre le savoir accessible, exprimer le savoir dans une forme concrète, engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens, guider le processus de construction de sens et préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction*.

Ce livre est réalisé dans le même esprit que les cours et les formations qui l'ont précédé⁴ et dont il est le reflet: fournir au lecteur des outils d'analyse qui suscitent sa réflexion, et par là une prise de conscience – et peut-être une modification – de ses propres théories de l'élaboration et de la médiation du savoir.

2 Ce dispositif a été mis en œuvre dans le cadre d'une expérimentation réalisée avec le ministère de l'Éducation nationale sous la direction de Mme Françoise Monory-Demoulin (direction des lycées et collèges). Un rapport en sera publié début 1994.

3 Le terme « savoir » est à comprendre dans un sens large ; il désigne ce qu'on apprend et particulièrement les connaissances spécifiques contenues dans le programme scolaire ou dans les référentiels: des savoirs et des savoir-faire.

4 A l'Institut supérieur de pédagogie de l'Institut catholique de Paris.

C'est dans cette optique que plusieurs itinéraires de lecture sont proposés:

- le parcours « classique » qui consiste à lire cet ouvrage du premier au dernier chapitre et qui emmènera le lecteur d'une réflexion théorique sur le savoir et son élaboration à une formalisation pédagogique à partir des concepts dégagés ;
- le parcours du praticien qui consiste à partir de la pratique « formalisée » pour revenir ensuite en arrière et étudier les concepts qui la fondent ;
- le parcours de celui qui veut d'abord comprendre « de quoi il s'agit » à travers un exemple (chapitre 4) pour ensuite faire des allers et retours entre pratique et théorie ;
- le parcours insolite...