

Élève chercheur, enseignant médiateur

Donner du sens aux savoirs

Britt-Mari BARTH



RETZ

editions-retz.com

ISBN : 978-2-7256-4702-9

© Éditions Retz, 2013 pour la première édition, 2024 pour l'édition présente.

Code éditeur : 883313

Dépôt légal : novembre 2024

Je dédicace ce livre à tous les enseignants, formateurs et éducateurs qui contribuent,
avec leurs élèves, à créer une école en cohérence avec notre temps.

Sommaire

Introduction : À la recherche du sens perdu	9
Partie 1	
Présentation de la médiation sociocognitive des apprentissages	13
Introduction: Mettre la construction du sens au centre de l'acte pédagogique.....	13
Entretien	17
Un exemple authentique de la démarche de conceptualisation	33
L'élaboration du sens par les élèves.....	53
La médiation du sens	63
Partie 2	
Expérimentation de la médiation sociocognitive des apprentissages	85
Introduction : Mettre l'accompagnement au centre de la formation continue des enseignants	85
Scénario 1	
Les outils de pensée et l'apprentissage de la justification dans une tâche de compréhension d'un texte narratif	89
Les outils de pensée	89
Première expérimentation	91
<i>Rendre le savoir accessible</i>	92
<i>Négocier le sens</i>	94
Seconde expérimentation : justification de l'appréciation d'un texte littéraire..	103
<i>Rendre le savoir accessible</i>	103
<i>Négocier le sens</i>	104
Bilan de l'expérience	108
Scénario 2	
L'engagement affectif et cognitif dans l'écriture d'un roman policier	111
L'affectif et le cognitif.....	111
Le roman policier : une entrée par la démarche du détective	112
<i>Rendre le savoir accessible</i>	114
<i>Négocier le sens</i>	115
Bilan de l'expérience	127

Scénario 3

La mise en réseau des concepts au sujet du territoire industriel	129
<i>Rendre le savoir accessible</i>	<i>131</i>
<i>Négocier le sens</i>	<i>140</i>
<i>Bilan de l'expérience</i>	<i>153</i>

Scénario 4

Le process-folio : l'évaluation individualisée au service de la diversité des étudiants à l'université	157
<i>Rendre le savoir accessible</i>	<i>158</i>
<i>Négocier le sens</i>	<i>160</i>
<i>Bilan de l'expérience</i>	<i>170</i>

Questions-réponses sur la démarche de la conceptualisation	173
<i>Questions posées par des étudiants/stagiaires d'IUFM</i>	<i>173</i>
<i>Questions posées par des étudiants en master de sciences de l'éducation</i>	<i>175</i>
<i>Questions posées par des professeurs des écoles</i>	<i>178</i>
<i>Questions posées par des conseillers pédagogiques du primaire</i>	<i>184</i>
<i>Questions posées par des formateurs en entreprise</i>	<i>191</i>

En guise de conclusion	195
-------------------------------------	------------

Bibliographie	209
----------------------------	------------

Annexes

Mémo n° 1 « Conceptualiser »	223
Mémo n° 2 « Le contrat d'intersubjectivité »	225
Mémo n° 3 « Le dialogue cognitif »	226
Schéma « Le modèle opératoire du concept »	227
Application du « Modèle opératoire du concept » : Le vivant, unité autonome organisée (Marie-Andrée Allard)	228
Application du « Modèle opératoire du concept » : Le vivant, unité autonome organisée (Marie-Andrée Allard)	229

Annexes couleur disponibles sur le site www.editions-retz.com

Mémo n° 1 « Conceptualiser »

Mémo n° 2 « Le contrat d'intersubjectivité »

Mémo n° 3 « Le dialogue cognitif »

Mémo n° 4 « La démarche vers l'abstraction »

Schéma « Une approche sociocognitive de la médiation »

Schéma « La médiation des apprentissages »

Schéma « Le modèle opératoire du concept »

Applications du « Modèle opératoire du concept » :

- Le conte classique (Élise Allard et Christine Bernou)
- Le conte dont l'enfant est le héros (Élise Allard et Christine Bernou)
- Le conte dont le héros est un jeune adulte (Élise Allard et Christine Bernou)
- Le graphe en biologie (Marie-Andrée Allard)
- Le vivant, unité autonome organisée (Marie-Andrée Allard)

Grilles d'observation d'une situation de médiation du savoir :

- Grille vierge
- Le portrait en classe de français, 2^e secondaire (Marie Plouffe)
- L'apprentissage du concept « conte classique » (Élise Allard et Christine Bernou)
- La factorisation d'expressions complexes en classe de 3^e (Sylvie Leone)
- Le projet d'accompagnement des tuteurs et des accompagnateurs (Donald Guertin, collègue Saint-Charles-Garnier)

Vidéos disponibles sur le site www.editions-retz.com

- « Situation de transfert »
- « De l'action à la verbalisation »
- « Les liquides »

Vidéos disponibles sur le site <http://vitrinefrançais.qc.ca/barth.html>

- « Des élèves, une classe, un enseignant et un tableau numérique »
- « Démarche de conceptualisation vécue dans une classe de 2^e cycle du primaire » : vidéos 1, 2, 3, 4 et 5
- « Constats : les enjeux de cette démarche pédagogique pour l'élève et l'enseignant (2^e cycle du primaire) » : vidéo 6
- « Démarche de conceptualisation vécue dans une classe de 1^{er} cycle du secondaire » : vidéo 7
- « Constats : les enjeux de cette démarche pédagogique pour l'élève et l'enseignant (1^{er} cycle du secondaire) » : vidéo 8
- « Entretien avec Britt-Mari Barth » (table ronde) : vidéos 9, 10, 11, 12, 13 et 14

Introduction

À la recherche du sens perdu

Le mot n'est pas le sens. C'était le point de départ de mon premier livre, *L'Apprentissage de l'abstraction*¹, qui présente des « scénarios pour apprendre », conçus pour inciter les élèves, non pas à simplement mémoriser les mots, mais à comprendre leur sens et, chemin faisant, à prendre conscience de leurs processus d'apprentissage. Dans cette perspective, mon deuxième livre, *Le Savoir en construction*², analyse ces expériences à la lumière des trois questions suivantes : qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce que le savoir ? Quel est le rôle de la médiation dans son élaboration et sa transmission ? Cette analyse aboutit à la conception d'une grille : cinq conditions favorisent les apprentissages à l'école et forment le cadre d'une *approche socio-cognitive de la médiation* qui est plus précisément l'objet du présent ouvrage. Cette approche se situe dans une orientation culturelle de la psychologie cognitive dont Jerome Bruner est l'un des pionniers³. Ce courant de pensée s'intéresse à la relation entre le fonctionnement cognitif et son contexte social, institutionnel et historique. Pour les enseignants que nous sommes, responsables de « la culture » que nous proposons dans nos classes, ce lien entre apprentissage et environnement est d'une importance capitale.

1. B.-M. BARTH, *L'Apprentissage de l'abstraction*, Retz, Paris, 2011 [1987].

2. B.-M. BARTH, *Le Savoir en construction*, Retz, Paris, 2009 [1993].

3. J. BRUNER, ... *car la culture donne forme à l'esprit – De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Éditions Eshel, Paris, 1991 [1990].

Pourquoi un troisième livre ?

Au fil des années, mon expérience s'est constamment enrichie, dans un incessant aller et retour entre action et réflexion sur cette action, en collaboration avec des formateurs, des enseignants, des étudiants et des élèves avec lesquels j'ai eu le privilège de travailler, en France et au Québec, en Belgique et en Suisse, et dans un échange permanent avec les chercheurs dont je partage les interrogations. Ma conviction s'est ainsi renforcée que les apprentissages scolaires peuvent et doivent être améliorés, et que, pour ce faire, il faut être plus attentif à la manière dont les élèves apprennent. C'est également engager les enseignants à revoir la conception qu'ils se font de leur rôle, la façon dont ils enseignent, les méthodologies qu'ils emploient. L'idée, simple mais fondamentale, étant de redonner du sens aux savoirs.

De fait, le *sens*, ainsi que l'entend François Cheng⁴, est au centre de cette démarche : le sens de la pédagogie, la *direction*, mais également le sens qu'elle conduit chaque élève à construire, la *signification*. Et le sens du plaisir, la *sensation*, vient du plaisir du sens, du sens partagé.

Enrichi par de nouvelles expérimentations en classe, cet ouvrage approfondit les thématiques déjà abordées tout en ouvrant de nouvelles pistes de réflexion : *qu'est-ce qui a évolué dans nos manières de comprendre l'apprentissage ? Quelles en sont les implications les plus importantes pour la pédagogie ?* Revisiter l'action est une manière de dégager ce qui est le plus important : « Se regarder soi-même comme un autre », selon la belle expression de Paul Ricœur⁵, permettra peut-être par un double regard, « rétrospectif en direction du champ pratique et prospectif en direction du champ éthique », de mieux situer la visée de son action. Ce qui m'intéresse de souligner le plus est la visée éthique, celle qui concerne la construction des identités, des « êtres en devenir » par la construction des « savoirs », pris dans un sens large. Éduquer le regard des élèves – forger leur discernement, leur jugement –, c'est les aider à exercer leurs responsabilités au sein d'une société démocratique confrontée à un futur incertain. La question est de voir comment cette visée peut s'inscrire,

4. F. CHENG, *Le Dialogue – Une passion pour la langue française*, Desclée de Brouwer, Paris, 2006.

5. P. RICŒUR, *Soi-même comme un autre*, Le Seuil, Paris, 1990.



concrètement, dans la pratique pédagogique de tous les jours. Tel est le but de ce nouvel ouvrage, dont la démarche cherche à concilier rigueur des apprentissages et ouverture aux élèves.

La première partie de l'ouvrage invite les lecteurs à se familiariser avec l'approche pédagogique élaborée au fil des années : la genèse d'un questionnement, le cadre théorique de référence, les valeurs qui la sous-tendent et, surtout, les outils pédagogiques qui guident l'action.

La seconde partie analyse des scénarios d'apprentissage expérimentés dans les classes, au Québec et en France, à l'aide de la grille présentée, qui servira d'outil d'analyse commun.

Les annexes⁶ proposent des **outils pédagogiques** prêts à être utilisés, cohérents avec le cadre théorique présenté et rendus compréhensibles par les exemples qui les précèdent.

Des illustrations filmées en classe sont proposées en complément :

- sur le site des Éditions Retz : www.editions-retz.com ;
- et à l'adresse suivante : <http://www.vitrinefrancais.qc.ca/barth.html>.

6. Certaines annexes sont disponibles à la fin de l'ouvrage et la totalité est disponible, en version couleur, sur le site des Éditions Retz : www.editions-retz.com.

Présentation de la médiation sociocognitive des apprentissages



Introduction: Mettre la construction du sens au centre de l'acte pédagogique

Cette première partie a pour but de présenter une approche pédagogique issue des travaux de recherche que j'ai menés depuis de nombreuses années et que l'on peut appeler la *médiation sociocognitive des apprentissages*.

Cette approche réunit trois dimensions :

- **des outils méthodologiques**, sous forme de « scénarios¹ », qui ont été conçus et expérimentés sur le terrain pour stimuler et soutenir le potentiel affectif, cognitif et social des apprenants ;
- **un cadre explicatif** sous forme d'une **grille d'analyse**, construite à partir de l'analyse de ces expérimentations. Cinq conditions favorisant la médiation des apprentissages ont été retenues. Cette grille permet de guider la préparation ou

1. J'utilise le terme « scénario » dans le sens où Jerome Bruner parle de « format » : la construction d'un rituel qui encadre les actions des élèves en fournissant des conventions d'interaction pour favoriser la compréhension mutuelle.

l'évaluation d'une séquence d'apprentissage ; elle peut également servir à prendre conscience de ces conditions et à les formaliser ; celles-ci peuvent être conçues comme des « compétences » de l'enseignant-médiateur ;

– les **fondements théoriques interdisciplinaires** qui permettent de se référer à un cadre théorique cohérent. Ce troisième niveau, qui comporte une dimension éthique, se réfère aux sciences de l'éducation et aux sciences cognitives², qui sous-tendent cette approche pédagogique et qui cherchent, chacune à partir de sa perspective disciplinaire, de comprendre comment les personnes se construisent. La grille ne peut être séparée des théories qui la fondent et permet de croiser les regards des différentes disciplines impliquées.

La médiation sociocognitive, telle que je la conçois, se situe dans un large courant de pensée qui considère les êtres humains comme des êtres « situés » socialement, historiquement et culturellement. Deux présupposés issus de la théorie du développement de Vygotski étayent cette perspective : *celle de l'origine culturelle de la pensée et de l'apprentissage*, d'une part ; *celle de la nécessaire médiation*, d'autre part. Cette médiation est à comprendre dans le sens à la fois d'*accompagnement* (socio-) et d'*instrumentation d'outils de pensée* (cognitive).

Dans un premier temps, je me propose de présenter cette approche de façon synthétique, sous forme d'un entretien. En transcrivant ici les réponses que j'ai apportées aux questions de collègues belges, professeurs d'histoire, je souhaite mettre au jour de manière éclairante *les origines, les motivations, les différentes dimensions de cette approche*.

Dans un deuxième temps, je présenterai, à titre d'illustration, la mise en œuvre d'un des scénarios. Le but sera alors surtout de rendre visible le processus interne de conceptualisation qui est suscité auprès des élèves grâce aux interventions de l'enseignant. C'est en observant ce processus dans sa forme concrète que les enseignants pourront par la suite le reconnaître et favoriser sa mise en œuvre à leur manière. Il ne s'agit pas de prescrire une méthode, mais d'offrir un outil conçu pour induire un processus mental complexe – la conceptualisation – afin que tout un chacun puisse le reconnaître et comprendre par quels moyens on peut le susciter.

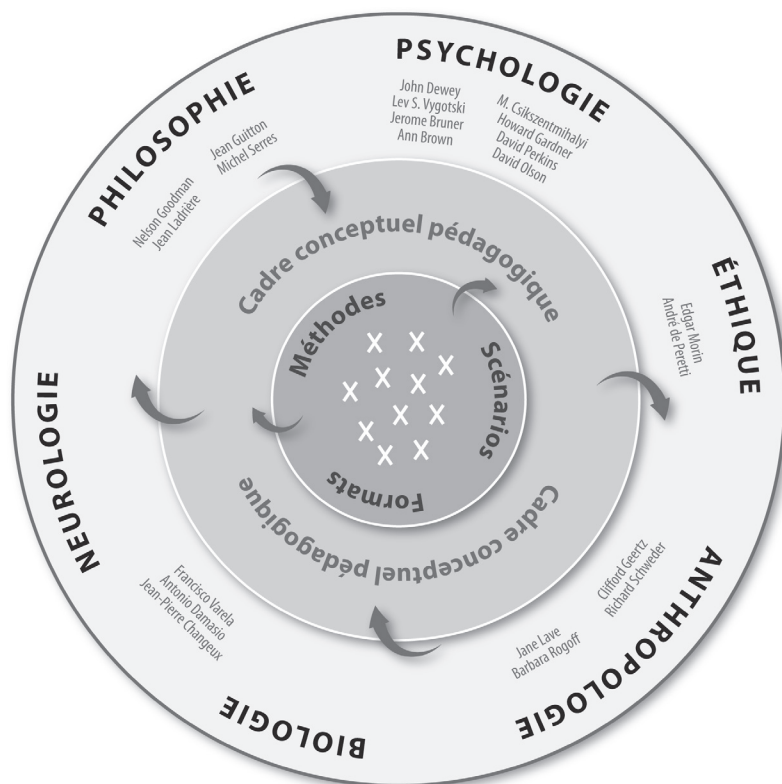
2. Les sciences cognitives (ou sciences de la cognition) désignent un champ de recherche interdisciplinaire qui étudie le « fonctionnement de l'esprit » (ou, plus précisément, les mécanismes de la pensée – que celle-ci soit humaine ou animale, voire artificielle – liés à l'acquisition des connaissances) à la lumière de chaque discipline : psychologie, philosophie, anthropologie, linguistique, neurosciences...

Dans un troisième temps, j'analyserai *la conception de l'apprentissage* qui sous-tend le scénario et qui décrit comment l'élaboration du sens passe par la *conceptualisation*.

Enfin, nous nous concentrerons sur *le rôle de l'enseignant* et les moyens qu'il utilise pour susciter l'engagement cognitif et affectif des élèves. La grille d'analyse et son utilisation seront alors exposées et illustrées de nombreux exemples.

Dans la seconde partie de l'ouvrage, cette grille d'analyse servira de cadre commun pour examiner de nouveaux scénarios, expérimentés plus récemment dans des classes de formation continue des enseignants.

Une approche sociocognitive de la médiation³



3. Voir ce schéma en couleur sur le site des Éditions Retz : www.editions-retz.com

Expérimentation de la médiation sociocognitive des apprentissages



Introduction : Mettre l'accompagnement au centre de la formation continue des enseignants

Les scénarios qui vont suivre sont tous des séquences d'apprentissage qui ont été expérimentées en classe, dans le cadre de la formation continue des enseignants, au Québec et en France. Le but était surtout d'observer et de documenter ce qui se passe quand on cherche à mettre en œuvre certains principes pédagogiques, issus de la recherche en éducation, ainsi que certains outils, cohérents avec ces principes. Qu'est-ce que l'application de ces principes et l'introduction de ces outils changent pour les élèves ? Pour l'enseignant ? Ainsi introduit au cœur de la formation, le lecteur est invité à entrer dans le « jeu » pour se créer sa propre opinion.

Les quatre situations présentées ici sont très différentes. L'âge des apprenants, leur culture d'appartenance, les domaines de connaissances abordés, les activités proposées, la durée dans le temps, les structures d'interaction et les supports varient. Mais le fil conducteur est toujours le même : dans tous les cas, il s'agit d'engager des apprenants dans des activités qui les impliquent, qui les font réfléchir, entrer en communication avec les autres, négocier le sens, le vérifier, afin d'arriver à la

compréhension de ce qui constitue l'objet de l'apprentissage. *La grille d'observation de la médiation socio-cognitive* va servir d'outil d'analyse commun à ces situations.

Le premier scénario, qui porte sur la compréhension d'un texte narratif, fait le lien avec la première partie de l'ouvrage. On y retrouve en effet la démarche qui a été suivie dans l'exemple de l'impressionnisme (voir p. 35 et suiv.). L'idée est d'observer ce qui se passe dans une classe de primaire, au Québec, puis dans le secondaire.

Le deuxième scénario nous amène à observer une activité d'écriture, mise en œuvre sur une année scolaire entière dans une classe de CM1, en France¹, en grande difficulté de lecture : l'écriture d'un roman policier.

Le troisième scénario met en scène une « procédure » différente, d'autres activités, mais la conceptualisation est toujours au centre : il s'agit pour des élèves québécois en classe d'« univers social », niveau primaire secondaire (équivalent de la géographie, niveau 4^e en France) de pénétrer le sens d'un réseau de concepts autour du concept organisateur de « territoire industriel ».

Le quatrième et dernier scénario se situe au niveau master de mon propre cours universitaire qui porte sur « la médiation cognitive ». Il cherche à créer une communauté d'étudiants en utilisant *l'évaluation individualisée* comme un moyen pour les étudiants d'entrer dans le sens des concepts étudiés.

Chacun de ces scénarios vise ainsi l'apprentissage d'un contenu disciplinaire précis et spécifique, tout en mettant l'accent sur le processus qui mène vers sa compréhension. Il est important d'observer le plaisir manifeste des apprenants à s'engager et à persévérer au cours de ces activités intellectuelles, ce qu'ils confirment d'ailleurs, on le verra, par leurs propres mots.

C'est quand l'enseignant en formation saisit le sens des activités, en lien direct avec sa pratique professionnelle, que la formation permet de changer son regard, de faire évoluer sa pratique, de donner plus de sens à ses gestes professionnels. Théorie et pratique sont indissociables : c'est le même principe que dans les scénarios conçus

1. Le CM1 français correspond à la dernière année du cycle 2 du primaire (4^e primaire) au Québec.

pour les élèves. L'accompagnement des enseignants « se formant » est aussi important que celui des élèves et le *formateur médiateur* agit en pleine cohérence avec l'enseignant médiateur. En ce sens, le formateur médiateur n'a d'autre choix que celui de s'inscrire dans un modèle d'accompagnement en cohérence avec les objets de la formation pédagogique. Les expériences des uns (en incluant celles que vit le formateur médiateur en accompagnant les enseignants) servent de support pour la réflexion des autres ; un langage commun se crée qui permet de prendre de la distance et de situer les expériences contextualisées dans un cadre théorique renouvelé. La possibilité d'un retour métacognitif, par des supports filmés², afin d'observer ce qui s'est passé, permet d'approfondir la compréhension et la reconnaissance des opérations mentales mises en œuvre. Ce regard nouveau conduit chacun à être plus attentif aux processus d'apprentissage des élèves, et à analyser et à ajuster sa pratique pédagogique en conséquence. Il permet également de mieux comprendre quand et comment les outils numériques peuvent favoriser une réelle interactivité dans la classe.

Les quatre scénarios sont introduits par l'un des enjeux qui sous-tendent l'approche, à savoir : *les outils de pensée, l'engagement affectif/cognitif, la structuration du savoir, l'évaluation individualisée au service de la diversité des étudiants à l'université.*

C'est mon souhait que quelque chose de ce vécu devienne perceptible à travers ces récits, sachant que je ne présente, bien sûr, ni des prescriptions, ni des modèles parfaits à reproduire à la lettre, mais des tentatives pour changer de paradigme et pour enrichir cet enseignement que nous voulons toujours plus stimulant et plus signifiant pour ceux que nous accompagnons.

2. Le lecteur est ainsi invité à visionner des vidéos illustrant les passages analysés du scénario 1 à l'adresse suivante : <http://www.vitrinefrancais.qc.ca/barth.html> (les renvois sont notés dans les pages qui suivent).

Scénario 1

Les outils de pensée et l'apprentissage de la justification dans une tâche de compréhension d'un texte narratif



Les outils de pensée

Dans une perspective vygotkienne de la médiation culturelle, on pourrait définir les *outils de pensée*¹ comme étant ce avec quoi l'on pense, ce qui structure et prolonge notre pensée et, *in fine*, la transforme. La « culture », dans un sens large – notre environnement – devient importante dans cette optique, car elle nous fournit ces « outils », y compris nos modes de pensée. « La culture constitue le monde auquel nous devons nous adapter en même temps qu'elle est la boîte à outils dont nous avons besoin pour y parvenir », nous dit Jerome Bruner. La « culture » n'est donc pas indépendante de notre pensée, elle en fait intégralement partie. *Poser une question, analyser un problème, faire une inférence, justifier sa réponse...* font partie de la pratique d'une culture scolaire, la « boîte à outils » dont les élèves ont besoin pour apprendre. Ces « outils culturels » permettent de donner une forme mentale à notre pensée ; c'est grâce à eux que le savoir devient dynamique, vivant,

1. Vygotski utilise les termes « instruments psychologiques », Bruner « outils culturels ». On entend également souvent les termes « outils intellectuels » ou « outils cognitifs ». « Outils de pensée », dans ce texte, se réfère aux cadres théoriques de Vygotsky et de Bruner. Les termes « outils intellectuels » ou « outils cognitifs » peuvent également être utilisés comme des synonymes.

utilisable, une façon de connaître, voire une manière d'être au monde. La pensée n'existe pas dans le vide, elle a une forme, une direction, une profondeur, une sensation «... car la culture donne forme à l'esprit», nous rappelle Jerome Bruner². Pour penser, il faut des supports, et l'on peut supposer que de la qualité de ces supports dépend la qualité de nos pensées. «Dans l'acte instrumental, l'homme se contrôle lui-même de l'extérieur, à l'aide des instruments psychologiques», nous enseigne Vygotski. Dans cette optique, la pensée est *distribuée*, l'espace du travail intellectuel se trouve pour une bonne part dans l'environnement physique, c'est ce que David Perkins appelle «l'individu-plus³». L'interaction, dont on parle beaucoup aujourd'hui, n'est donc pas seulement une interaction entre personnes, mais également, et c'est tout aussi important, avec des supports de tout genre qui se trouvent dans l'environnement. Ce sont ces *interactions* – sociales et sémiotiques – qui se transforment en pensée individuelle, et qui développent notre potentiel. L'idée de travailler sur *l'individu-plus* paraît particulièrement importante pour les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage. Avoir des routines et des outils transférables à d'autres situations d'apprentissage évite d'avoir continuellement besoin de se demander comment s'y prendre. De fait, on peut s'appuyer sur ces «habitudes cognitives» et se concentrer sur le contenu.

La pensée évolue donc en interaction avec l'environnement social et physique. À part les modes de pensée, quels sont ces outils intellectuels? Pour Vygotski, qui est à l'origine de ce cadre théorique, ils comprennent des supports divers, comme des schémas, des grilles d'analyse, des représentations graphiques, des symboles algébriques, des notations musicales et d'autres systèmes symboliques, le plus important étant la langue. Ces outils peuvent également être matériels, comme un boulier, une calculatrice, un texte, un dictionnaire ou autres technologies de l'information plus sophistiquées dont nous disposons aujourd'hui. Les concepts disciplinaires – comme, par exemple, *la phrase* en grammaire, *la symétrie* en géométrie ou *le vivant* en sciences de la vie –, une fois compris et disponibles dans notre «structure cognitive», sont également des outils de pensée qui informent notre perception et qui guident nos actions. Ils peuvent servir de *lunettes conceptuelles* pour comprendre l'inconnu ou réexaminer le connu. Ces

2. J. BRUNER, ... *car la culture donne forme à l'esprit*, *op. cit.*

3. David PERKINS est professeur au Graduate school of education, à l'Université Harvard, États-Unis. Pour en savoir plus, voir «L'individu-plus – Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage», *op. cit.*

concepts deviennent des savoirs-outils, on peut penser avec eux, « *aller au-delà de l'information donnée*⁴ ».

Dans cette perspective, *apprendre devient apprendre à se servir des outils cognitifs*, que ces derniers désignent des modes de pensée, des concepts disciplinaires, des langages symboliques de tout genre, des schémas ou d'autres formes de modèles, des outils matériels ou technologiques... Ces outils se trouvent dans notre culture, notre environnement, mais c'est par la médiation d'une personne plus expérimentée qui peut l'accompagner dans une activité commune, que chacun peut apprendre à s'en servir réellement. « Il n'est donc plus possible de baser une théorie du développement sur le modèle de l'enfant isolé, et [...] il est impossible de prendre en compte la façon dont l'enfant apprend ces systèmes sémiotiques sans spécifier les formes d'interaction qui permettent des rencontres avec eux⁵ », nous confirme Jerome Bruner.

Sans cette médiation humaine, il n'y a pas de prise de conscience et pas d'intégration individuelle de ces outils. De fait, on n'apprend pas seul, mais en interaction avec les autres et avec les systèmes symboliques et autres supports, qui se trouvent dans notre environnement. Ces formes d'interaction sont multiples, c'est ce que nous allons observer dans l'exemple qui suit.

Première expérimentation

C'est dans cet esprit que j'ai accompagné des formateurs québécois dans le but de concevoir une expérimentation en classe⁶. L'équipe de français souhaitait centrer ses efforts sur une tâche qui est régulièrement demandée aux élèves dans le cadre

4. Selon l'expression de Jerome Bruner.

5. J. BRUNER, *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, 2011 [1983].

6. Un séminaire a eu lieu en juillet 2007 sous l'égide du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec avec Britt-Mari Barth afin de permettre à des conseiller(ère)s pédagogiques de différentes disciplines, déjà initiés à l'approche de la conceptualisation, de planifier une démarche de formation permettant à des enseignant(e)s de s'approprier cette approche et de l'expérimenter en classe. Des séances vécues par les enseignant(e)s au moment de l'appropriation et de l'expérimentation en classe ont été filmées et présentées, par la suite, dans le cadre de la formation continue des conseiller(ère)s pédagogiques de français du Québec. L'expérimentation présentée ici a été menée par Danièle D'ARAGON et Josée DE REPENTIGNY, conseillères pédagogiques de français œuvrant au sein du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, à titre de collaboratrices.

de la compréhension d'un texte : savoir *justifier sa réponse*. L'analyse du contenu, en fonction de son utilisation future, s'est faite, à l'aide du *modèle opératoire du concept*, à partir de notre grille⁷.

Rendre le savoir accessible

- Définir le savoir à enseigner en fonction du transfert recherché.
- Exprimer le savoir dans des formes concrètes.

Pourquoi le choix de *la justification*? Selon l'équipe, c'est un procédé langagier qui revient dans toutes les matières pendant toute la scolarité (à des niveaux de compréhension différents, certes). Nous allons observer une première séquence de classe, où des élèves de primaire doivent justifier leur *compréhension* d'un texte, puis une seconde séquence de classe, où des élèves de collège doivent justifier *l'appréciation* qu'ils font d'un texte.

Dans la première séquence, les élèves sont âgés de 9 et 10 ans et ils sont en cours de français⁸. Ils doivent justifier leur réponse à une question de compréhension de texte qui leur est posée après la lecture d'un album de littérature de jeunesse. Les enseignants soulignent que cet apprentissage est récurrent d'une année sur l'autre. On constate, cependant, année après année, que les élèves ne savent « justifier » que très partiellement. Mais comment leur apprend-on à *justifier*? En général, on leur demande simplement de « dire pourquoi » et on tient alors pour acquis que les élèves savent formuler des justifications. Ce procédé n'a jamais fait l'objet d'un apprentissage explicite. C'est ce qui va être tenté ici. Pour déterminer le sens recherché de ce nouveau concept « Justifier sa réponse pour fonder son interprétation d'un texte », il fallait donc que les enseignants soient très attentifs à bien choisir les attributs essentiels, en se mettant dans la perspective du transfert souhaité : *qu'est-ce qui est essentiel? Pour faire quoi?* Après avoir examiné le sens de ce type de « justification », l'équipe a décidé de retenir les attributs suivants pour outiller les élèves à formuler une interprétation fondée dans ce contexte.

7. Voir p. 67.

8. Au Québec, l'école primaire se fait sur trois cycles de deux ans (6 à 12 ans). Les élèves concernés par l'expérimentation faisaient partie du deuxième cycle du primaire.

Après la lecture d'un texte, on doit :

- répondre à la question posée ;
- donner une explication personnelle (« parce que... ») ;
- prendre un exemple dans le texte (citation).

Le travail en classe a été fait à partir d'un album que les élèves connaissaient déjà bien : *Ami-Ami*⁹. Il s'agit de l'histoire d'un lapin et d'un loup qui rêvent, l'un et l'autre, d'avoir un ami. Le lapin imagine un ami végétarien comme lui, qui partagerait les mêmes passions. De son côté, le loup souhaite avoir un ami qu'il se promet d'aimer profondément. Les exemples ont été tirés de séances effectuées dans différentes classes au cours desquelles la question suivante a été posée : *est-ce que le loup et le lapin vont devenir des amis ? Justifie ta réponse.*

De multiples réponses d'élèves ont été collectées, dont la plupart ne correspondaient pas, ou seulement partiellement, aux attributs retenus. Cela permettait d'avoir un éventail de contre-exemples plus ou moins nuancés et, surtout, authentiques. Les « exemples oui » ont été complétés par les enseignants. L'idée était donc de mettre les élèves à l'épreuve, face à des exemples et des contre-exemples de « justifications », concept dont les attributs n'étaient que partiellement connus. Il s'agissait ainsi d'observer leur capacité à reconnaître ce concept, et de guider leur regard en conséquence pour que tous les élèves finissent par arriver à juger ces « réponses » comme étant, oui ou non, de « bonnes » justifications. Il convient de noter que la situation est ici assez complexe, car il s'agit de déterminer, quelles que soient les interprétations différentes qui apparaissent dans les exemples et les contre-exemples (« *Oui, je pense que le loup et le lapin deviendront des amis* » tout aussi bien que « *Non, le loup et le lapin ne seront jamais des amis !* »), pour quelles raisons il s'agit ou non d'une « bonne » justification.

9. RASCAL ET S. GIREL, *Ami – Ami*, Pastel, L'École des loisirs, Paris, 2002.