

Jean-Pierre ASTOLFI



centre de documentation pédagogique

Les nouveaux « mots de l'apprendre »

**Le métier d'enseignant entre deux
figures professionnelles**

Conférence prononcée à l'ULB
lors de la Journée des Préfets (15 mai 2002)



Les Cahiers du CeDoP

Le présent document est protégé par la législation sur le droit d'auteur. Il ne peut faire l'objet d'aucune reproduction, sous quelque support que ce soit, ni d'aucune communication au public, sous quelque forme que ce soit et moyennant quelque procédé technique que ce soit, sans l'autorisation expresse du titulaire du droit d'auteur.

© Université Libre de Bruxelles, 2002, pour l'édition et la publication en ligne

LES NOUVEAUX « MOTS DE L'APPRENDRE »

**Le métier d'enseignant entre deux figures
professionnelles**

Jean-Pierre ASTOLFI
Professeur de Sciences de l'éducation
Université de Rouen (France)

Conférence prononcée à l'ULB
lors de la Journée des Préfets
(15 mai 2002)



INTRODUCTION

Les réformes successives de nos systèmes éducatifs ont introduit des transformations dans la conception des apprentissages scolaires. Celles-ci ont été accompagnées par une transformation de ce que j'appellerai ici les « mots de l'apprendre », je veux dire du vocabulaire employé pour décrire l'enseignement et l'apprentissage. Plus précisément, je me propose de caractériser, par une analyse contrastée de la liste suivante de dix paires lexicales, les enjeux d'une mutation professionnelle qui se cherche encore. J'espère montrer qu'il ne s'agit pas d'un simple changement formel au profit de termes plus prétentieux, mais bien d'un renouvellement des conceptions de l'apprendre qui n'est sans doute pas encore toujours en phase avec les représentations que s'en font les acteurs.



<i>Transmission</i>	➔	<i>Construction</i>
<i>Instruction</i>	➔	<i>Formation</i>
<i>Maître</i>	➔	<i>Médiateur</i>
<i>Élève</i>	➔	<i>Apprenant</i>
<i>Programme</i>	➔	<i>Curriculum</i>
<i>Leçon (Cours)</i>	➔	<i>Dispositif</i>
<i>Notion</i>	➔	<i>Concept</i>
<i>Mémoire</i>	➔	<i>Cognition</i>
<i>Connaissance</i>	➔	<i>Compétence</i>
<i>Contrôle</i>	➔	<i>Évaluation</i>

Chacun reconnaîtra dans le premier paradigme (*transmission, instruction, maître, élève, programme, leçon, notion, mémoire, connaissance, contrôle*) le fonctionnement classique de l'école qu'il a fréquentée et des souvenirs personnels qu'il en a conservés. C'est encore celui qui est présent dans la mémoire sociale, comme dans l'imaginaire collectif sur l'école. Le second paradigme (*construction, formation, médiateur, apprenant, curriculum, dispositif, concept, cognition, compétence, évaluation*) correspond, lui, au « jargon » actuel des sciences de l'éducation. Il est plus conforme aux données de la psychologie cognitive, de la didactique et de l'épistémologie, mais c'est celui qui indispose tant les intellectuels anti-pédagogues, et dont il faut reconnaître qu'il n'a guère cours dans nos établissements scolaires...

1. TRANSMISSION → CONSTRUCTION

L'idée de **TRANSMISSION** des savoirs aux élèves renvoie à un modèle assez rustique de communication didactique, dans lequel ceux-ci occupent une position plutôt passive. Ils sont les destinataires d'un enseignement apprêté pour eux, et par rapport auquel on attend d'eux une posture d'écoute, d'accueil et d'effectuation docile. Cela n'empêche pas que leur participation active soit sollicitée — et que des regrets soient vivement exprimés par les enseignants lorsqu'ils ne l'obtiennent pas de leur classe —, mais il s'agit en fait d'une forme assez singulière de participation.

Marguerite Altet a en effet montré, par l'analyse statistique de très nombreux « épisodes » didactiques, la très forte dominance de ce qu'elle nomme des *épisodes inducteurs* : 67,1 %, soit environ les deux tiers. Leur dénomination indique qu'ils sont fortement « induits » par l'enseignant, lequel introduit et ferme l'échange en fonction de son projet didactique, mène le raisonnement et conduit la classe vers les réponses qu'il attend. Les élèves, eux, doivent s'adapter aux messages et demandes, en s'ajustant au mieux sur les indices implicites du discours enseignant. Par contraste, l'auteur relève seulement 27,3 % d'*épisodes médiateurs* (soit encore un bon quart) dans lesquels les apports de la classe sont davantage sollicités. L'enseignant intègre ses propositions, s'ajuste davantage à ses évolutions, mais c'est encore en vue d'atteindre des objectifs préalablement déterminés. Il ne reste que 5,6 % pour les *épisodes adaptateurs*, ceux où l'enseignant reconnaît que les élèves ne sont pas à son image, et accepte de faire évoluer ses projets didactiques en fonction de leurs structures de pensée, de leurs représentations ou de leur profil d'apprentissage.

Le problème n'est pas ici de dénoncer une directivité qu'on chercherait à gommer au profit d'une autonomie maximale, tant il est clair que seul l'enseignant est en mesure de savoir où il cherche à conduire le groupe, et quels apprentissages sont requis par les situations qu'il met en place. La question est plutôt d'examiner en quoi consiste la « participation » de la classe, dès lors qu'elle n'a d'autre alternative que d'entrer dans un système dont l'organisation même lui échappe.

Il s'agit finalement d'un enseignement « algorithmique », pré-construit et jalonné puisque les canevas sont imposés de l'extérieur, même si cela est plus ou moins déguisé par les artifices de la participation attendue. Louis Not (1979) expliquait que *« l'enseignement des algorithmes peut être extrêmement efficace dans une visée de rendement et, par conséquent, tout à fait approprié quand il s'agit d'améliorer la sûreté et la rapidité d'exécution de tâches pratiques. Mais que précisément de tels résultats ne sont obtenus qu'au prix d'une certaine rigidité qui les rend impropres à une authentique formation intellectuelle »*. On ne saurait mieux dire.

À l'idée d'une transmission, vient s'opposer celle d'une **CONSTRUCTION** des savoirs par les élèves. Un des mots à la mode dans les sciences de l'éducation n'est-il pas précisément celui de « *constructivisme* », que la terminologie espagnole oppose au « *conductivisme* » précédent ? L'idée est que l'apprentissage ne peut s'opérer par les voies d'une conduction transmissive, puisqu'il nécessite une construction (ou plutôt une reconstruction) personnelle par chaque sujet. Cela



suppose un modèle de communication plus complexe, où tout récepteur est également et simultanément un émetteur, ce que nous enseigne aussi la linguistique actuelle.

Pour éviter les malentendus, il faut ici s'entendre sur le fait que l'école est bien le lieu d'une transmission des savoirs : celui où la culture d'une génération doit être communiquée à celle qui la suit. Mais là où réside l'illusion, c'est d'imaginer que cette transmission sociale indéniable se réalise *via* un cumul sommatif de l'ensemble des transmissions individuelles. L'apprentissage est toujours une conquête personnelle coûteuse, qui nécessite un effort permanent pour mobiliser les aspirations du sujet en même temps que les ressources du groupe social. Certes, l'enfant ne peut se construire que par l'appropriation d'une culture qui lui est antérieure et extérieure, ce qui le rend, dit Bernard Charlot (1997), « *soumis à l'obligation d'apprendre* ». Mais s'il est bien né pour apprendre, l'apprentissage n'en est pas pour autant programmable. Ce qui est *inscrit* dans les caractéristiques de l'espèce humaine est loin d'être *écrit* d'avance pour chaque individu. Apprendre requiert du coup toute l'*énergétique* personnelle du sujet, en même temps que cela recèle une forte charge de *violence* symbolique. On est dans un processus appropriatif, qui est à l'opposé d'une simple transmission.

2. INSTRUCTION → FORMATION

L'idée d'**INSTRUCTION** envisage l'apprentissage comme si à chaque « pas » de l'explication magistrale correspondait un « pas » équivalent dans sa compréhension par la classe. Le déroulement didactique serait synchrone, c'est-à-dire que les choses s'engrammeraient silencieusement dans la tête des élèves à mesure que le professeur explique. « *Vous me suivez ?* », demande-t-il d'ailleurs périodiquement. Cette conception « paralléliste » est sans doute un héritage béhavioriste encore vivace. Elle ne permet pas de comprendre que, dans bien des cas, les choses sérieuses ne font que commencer pour l'élève lorsque l'enseignant, lui, a terminé.

Il faut d'ailleurs noter en passant la tendance typiquement française à employer le verbe apprendre en lieu et place du verbe enseigner. Ne dit-on pas facilement qu'on va « apprendre quelque chose aux élèves », alors qu'eux seuls peuvent le faire à partir de ce qu'on leur enseigne ? Une telle substitution lexicale serait impossible en anglais comme en espagnol. C'est ainsi que le titre de mon livre *L'école pour apprendre* (1992), a posé problème lors de sa traduction espagnole. Il est impossible de simplement transcrire *La escuela para aprender*, puisque c'est *La escuela para enseñar* qui s'impose ! Il a fallu retourner l'expression et titrer : *Aprender en la escuela*, ce qui *a contrario* paraît assez plat en français, mais s'avère bien plus polémique en espagnol...

C'est pourquoi Jean Houssaye (1988) a critiqué l'emploi régulier, dans la littérature pédagogique, de l'expression « *enseignement-apprentissage* », comme s'il s'agissait d'un processus global et unitaire. Il insiste au contraire pour que l'on distingue sans confusion, et même pour que l'on contraste, « *processus apprendre* » et « *processus enseigner* ». Pour mettre en œuvre ce dernier, le professeur doit transformer la logique des concepts dont il est spécialiste. En effet, pour l'expert d'un domaine, les



différents éléments de son savoir sont mentalement présents de façon simultanée, sous la forme d'un réseau systémique et synoptique. Mais pour enseigner ce qu'il sait, il doit découper en « étapes » ce qu'il pense « d'un bloc », dès lors qu'il lui est impossible de tout dire à la fois. Il en va de même pour les manuels. Autrement dit, enseigner introduit de la durée, du successif, de la temporalité, dans ce qui était régi par la seule implication logique. L'expert transforme son réseau conceptuel en exposé chronologique, son réseau arborescent en processus linéaire. C'est d'ailleurs pourquoi, dans toute explication, il y a toujours de l'ambiguïté entre le « *alors narratif* » (qui indique la succession, synonyme de *ensuite*), et le « *alors argumentatif* », (qui signe la causalité et la conséquence, synonyme de *donc*).

Mais la **FORMATION** intellectuelle des élèves suppose qu'à leur tour, ils effectuent un cheminement en sens inverse. Ils reçoivent les notions enseignées sur le mode successif, suivant une certaine « progression » pédagogique, mais un apprentissage véritable suppose de leur part la recomposition d'une vue d'ensemble. La mise en route du *processus apprendre* revient donc à devoir « dé-didactiser » ce que le *processus enseigner* avait didactisé pour eux. En effet, pour comprendre le sens d'une leçon, il ne suffit pas d'une centration successive sur les éléments explicatifs en chaîne. Il faut de surcroît — et tout à la fois — anticiper sur les épisodes suivants... (ce qui permet de rester en alerte sur le pourquoi de ce qu'on fait maintenant) et récapituler périodiquement les informations centrales des épisodes précédents (ce qui est nécessaire pour comprendre pourquoi on a fait tout cela). Bref, l'apprentissage nécessite la reconstruction mentale du réseau que l'expert avait dû défaire pour pouvoir enseigner.

De surcroît, s'ajoute le fait que l'élève dispose déjà d'un autre réseau explicatif parallèle : celui de ses représentations personnelles. Les recherches en didactique ont bien montré l'importance et la résistance de ces conceptions alternatives aux notions enseignées. En définitive, le passage de l'instruction à la formation modifie nettement l'idée même d'apprendre : l'instruction renvoie au sens algorithmique ou informatique du terme (une succession hiérarchisée d'instructions), quand la formation renvoie à un changement global de la forme du réseau mental des connaissances.

3. MAITRE → MEDiateur

Le **MAITRE** dispose, par définition, de connaissances que ne possèdent pas ses élèves, de telle sorte que c'est d'abord le savoir qui est autoritaire, au-delà du tempérament psychologique de l'enseignant. Mais ce rapport objectif de domination surplombante risque constamment d'entraîner un rapport subjectif de soumission passive de l'élève. Laquelle menace de rendre vaine l'action didactique, dès lors qu'elle compromet la mobilisation cognitive..

Jeannine Filloux (1974) a ainsi pu décrire le rapport pédagogique comme un « *contrat de position* » foncièrement dissymétrique, où le problème essentiel consiste à voiler le rapport de domination dans une relation ambiguë « *où l'on promet obéissance et respect à qui promet des biens* ». La soumission doit alors être librement consentie par la voie d'une participation dont nous avons déjà noté les



traits étranges, combinée avec l'acceptation d'une autorité du maître pensée comme « naturelle ». La relation pédagogique se présente donc toujours avec un double fond assez trouble, le « dialogue » recherché n'étant souvent dans ces conditions que l'habit neuf d'une magistralité cherchant à se rendre acceptable.

Face à cette conception traditionnelle du *magister*, se développe l'usage du terme apparemment plus serein de **MEDIATEUR**. Là où le maître établissait un rapport vertical, hiérarchique, le médiateur semble s'installer dans une relation horizontale, plus empathique. Mais à la vérité les choses sont plus complexes, car la médiation s'entend trop souvent avec la seule signification d'une interface recherchée, alors qu'il faut aussi la penser comme une transition et comme une coupure.

Interface : les images premières du médiateur sont en effet celles de l'intermédiaire, avec ses différentes figures (figure religieuse de l'intercession, figure syndicale du négociateur, figure diplomatique de l'ambassadeur, figure initiatique du mentor...). L'idée de médiation va ici de pair avec celle de faire du lien, le médiateur étant une sorte de « passeur » d'une logique à l'autre. Jérôme Bruner (1983) parle en ce sens d'une relation de « *tutelle* », permettant un « *étayage* » des apprentissages.

Transition : une seconde signification de la médiation s'appuie sur l'opposition entre médiat et immédiat. Elle réfère à l'installation d'une transition, avec le respect d'une latence qui peut s'avérer assez longue. On identifie alors des intervalles, des stades ou des étapes. L'idée-clé est qu'aucun apprentissage véritable ne se donne d'emblée, mais qu'il s'effectue nécessairement dans la durée, s'installe dans le détour, oblige à des formulations intermédiaires, s'accroche à des points d'appui transitoires qui devront ensuite être dépassés. L'idée de médiation implique cette fois celle de niveaux de formulation, d'apprentissage en spirale.

Coupure : l'idée de médiation renvoie encore, comme l'explique Francis Imbert (1994), à celle d'une division médiane. C'est que grandir et apprendre exigent l'instauration d'une distance, la séparation étant une condition de l'autonomie à construire de la personne. Le médiateur devient cette fois celui qui introduit une censure pour rompre les identifications primitives et les illusions fusionnelles. Il y a donc plus à délier qu'à créer du liant, dans cette sorte de « castration symbolique ». Ce troisième point de vue évoque la rupture épistémologique selon Bachelard et renvoie notamment à la notion d'objectif-obstacle proposée par Jean-Louis Martinand (1986). On insiste ici sur le fait que l'apprentissage n'est pas seulement le fruit d'une construction, mais aussi (et peut-être d'abord) celui d'une déconstruction. L'entrée dans des savoirs renouvelés a pour condition l'abandon des certitudes du sens commun.

Tout cela signifie que l'enseignant médiateur doit démultiplier les postures pour favoriser les apprentissages. Tour à tour, il accompagne et encourage, temporise et donne patience, fait rompre avec les facilités de la fausse évidence. Pour Christiane Montandon (2002), la médiation est ainsi « *un pontage sur une rupture maintenue* », ou inversement « *une séparation opérée tout en maintenant le lien* ». La médiation a finalement toujours à voir avec le milieu, mais sa signification oscille parce qu'« être au milieu » renvoie justement tout aussi bien au passage qu'à l'interposition, ou encore à l'idée de « milieu du gué ». Le fleuve connote en effet tout à la fois le pont



et la frontière, renvoyant tout autant à l'empathie de la rencontre qu'à l'exigence de l'altérité.

4. ELEVE → APPRENANT

Les dictionnaires nous renseignent sur le fait que le mot **ÉLEVE**, par son étymologie même, renvoie à l'idée d'élevage et de nourrissage, puisqu'on peut dire : une élève de bestiaux, de chevaux ou de vers à soie, et puisqu'une élève désigne aussi un plan provenant d'un semis. Le mot connote ainsi une certaine passivité face aux soins prodigués par l'éleveur.

D'une façon convergente, le « *métier d'élève* » de Philippe Perrenoud (1994) décrit un fonctionnement standard de l'école, où le souci premier est de satisfaire aux consignes sans en montrer plus qu'il n'en faut, de s'arranger pour que le temps scolaire passe sans contentieux. Une telle attitude n'est pas animée par le désengagement ou l'esquive, mais plutôt vécue avec bonne conscience, puisque les élèves tentent de saisir le fonctionnement du système sans en maîtriser les finalités, avec comme risque leur maintien dans un simple activisme occupationnel. Les avantages d'un investissement plus important ne sont d'ailleurs pas toujours faciles à anticiper, comme le savent tous ceux qui ont passé leurs dimanches après-midi sur des devoirs en retard...

Beaucoup, comme l'ont aussi montré les travaux du groupe ESCOL de Bernard Charlot (1992), passent jours et semaines à l'école avec le sentiment que rien n'y dépend d'eux, puisque que tout procéderait du « maître jardinier », dont les soins attentifs doivent à terme rendre intelligents et procurer un bon métier. Dès lors, l'apprentissage opérerait ici et maintenant par imprégnation passive, sans qu'une mobilisation cognitive personnelle soit nécessaire, avec l'espoir un peu nébuleux de tirer plus tard quelque fruit de ce respect docile des exigences. Faut-il ajouter que bien des remarques au jour le jour des enseignants et des parents confortent un tel vécu passif et fataliste ?

Dans un tel contexte, parler d'**APPRENANT** plutôt que d'élève n'est pas une boursofflure gratuite du langage des sciences de l'éducation. Le mot évoque l'idée plus active d'*appreneur*, mot qui sonne un peu comme *entrepreneur*. Les *processus apprendre* et *entreprendre*, pour reprendre les termes de Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier (1992), s'étaient d'ailleurs mutuellement, puisqu'on n'apprend pas sans entreprendre, pas plus qu'on n'entreprend sans apprendre.

Nous renouons ici avec la conception de l'activité humaine que développait le psychologue russe Alexis Leontiev, pour lequel une activité authentique est davantage qu'une action finalisée par un but, et beaucoup plus encore qu'une opération matérielle. Jean-Yves Rochex (1995) concrétise joliment les différences en nous contant l'histoire de trois peintres, qui lessivent les murs d'un appartement et les repeignent de frais d'une façon apparemment similaire ;

- le premier est un locataire qui remet en état son appartement en vue de récupérer la caution qu'il avait versée en arrivant ;



- le second est un professionnel du bâtiment payé à la tâche, qui est pressé d'en finir pour respecter son plan de charge et améliorer son salaire ;
- le troisième est un peintre amoureux qui rénove les lieux dont il vient de prendre possession en vue d'accueillir sa nouvelle compagne.

Il y a fort à parier que les résultats de cette même activité seront différents, même à compétence égale des trois hommes, de même que la satisfaction qu'ils en tireront et le sens qu'ils lui attribueront.

Comme le dit Michel Develay (1994), l'apprentissage ne requiert pas de « *sages apprentis* » ! Apprendre suppose au contraire une mise en activité personnelle et volontaire du sujet. Les savoirs sont « à prendre » dans l'école (apprendre étant un doublet du verbe *appréhender*), grâce à une identification et à une extraction active des savoirs cachés derrière la noria des activités proposées. Tous les élèves ne le saisissent pas pareillement, et là passe une fracture décisive au sein de l'école, qui rend largement compte de leurs succès différentiels. Gérard Chauveau (2000) rappelle pour sa part que les ZEP efficaces du point de vue de la réussite scolaire sont celles qui, au-delà des activités innovantes (qu'il ne faut pas négliger parce qu'elles contribuent souvent à une forte motivation des élèves), se concentrent sur la question des savoirs et sont attentives à *rendre les élèves apprenants*, en leur permettant d'identifier et de s'approprier les savoirs travaillés à l'occasion d'un projet d'école.

5. PROGRAMME → CURRICULUM

Dans la tradition française, l'enseignement des disciplines est organisé par un **PROGRAMME**, définissant ce qu'Yves Chevallard aime appeler le « *texte du savoir* », à partir de quoi, dit-on, les méthodes relèvent de la liberté pédagogique des maîtres. Une telle optique est assez réductrice dans la mesure où elle n'accorde de sens qu'aux objectifs visés, tout le reste (exercices, activités, évaluations...) étant censé en découler. On parle ainsi volontiers de stratégie pédagogique, de mise en scène, d'apprêt didactique, etc. Bref, une fois défini le programme, tout le reste ne serait plus qu'« habillage ».

La notion de **CURRICULUM** élargit celle de programme en considérant en même temps que les objectifs, les activités possibles, les contenus, les matériels, les démarches, etc. Dans la vision techniciste d'une pédagogie par objectifs, tout devrait découler linéairement des choix de finalités : objectifs opérationnels, puis contenus et démarches, enfin moyens d'apprentissage et d'évaluation. Une vision pluraliste permet au contraire d'envisager plusieurs entrées, puisque tantôt l'objectif s'impose le premier, tantôt c'est un contenu d'activité qui est reconnu comme intéressant à mettre en œuvre au vu de ce qu'il produit dans la classe, tantôt encore c'est une méthode de travail qui s'impose comme étant formatrice, etc. J'ai ainsi essayé de montrer la diversité des modes de pilotage d'une séquence pédagogique, sur lesquels on ne joue pas suffisamment (Astolfi, 1991).



6. LEÇON → DISPOSITIF

Faire une **LEÇON** (ou donner un **COURS**) suppose une progression d'enseignement qui a été pré-programmée avant d'être exécutée de façon conforme. Ce souci du temps didactique est d'ailleurs l'une des choses qui préoccupe le plus — d'une façon d'ailleurs légitime — les jeunes enseignants sortant de la formation initiale. Car le maître n'est pas seulement celui qui sait, mais « *celui qui sait avant ce qui viendra après* ». Il est l'horloger du savoir, le maître du temps, le « *chrono-maître* » explique Gérard Sensévy (1998). Sans que la préoccupation du temps puisse jamais disparaître, une fixation excessive sur l'horloge risque pourtant de faire que la leçon prévue se déroule pour les élèves mais sans eux, indépendamment d'eux, de ce qu'ils comprennent ou non, de ce qu'ils disent ou non. Comme disait déjà Bachelard (1938), « *les professeurs imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours faire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point* ».

Dans ce contexte, l'idée de **DISPOSITIF**, qui connaît actuellement un succès notable, paraît plus séduisante (Jacquinot, 1999). Pourtant, son origine (aux connotations technicistes et militaires) n'est pas si éloignée du point de vue précédent puisque le terme désigne classiquement un ensemble stratégique de mesures, diversifiées mais cohérentes. Ne parle-t-on pas de dispositif, économique, politique ou policier, lorsqu'il s'agit de restaurer la maîtrise d'une situation tendue qui menace d'échapper ? C'est à partir de la formation d'adultes que ce terme s'est introduit en éducation. Et l'évolution des usages l'a éloigné des connotations premières pour désigner une construction, à la fois raisonnée et ouverte, où l'on peut reconnaître quatre dimensions :

- une *dimension projective*, puisqu'il s'agit d'organiser les actions didactiques autour d'un objectif, qui constitue le cœur d'un projet volontariste ;
- une *dimension stratégique*, dans la mesure où il faut combiner, hiérarchiser et coordonner une diversité de paramètres de natures hétérogènes (tâches proposées, temps imparti, méthodes adoptées, modalités d'organisation, contexte institutionnel, moyens matériels...) ;
- une *dimension dialogique*, liée à la connaissance de l'apprenant comme sujet autonome (disposant de ses représentations propres comme de ses orientations cognitives et socio-affectives) et au respect des caractéristiques du groupe en formation, avec ce que cela suppose d'écoute, de négociation, d'interactions empathiques ;
- une *dimension tactique*, qui permet les adaptations souples à une histoire d'apprentissage non écrite d'avance, avec possibilité d'improviser tout en gardant le cap, sans clôture prématurée des pièces du puzzle.

L'idée de dispositif peut être entendue comme une sorte de « *disposition* » des savoirs autour du groupe apprenant, de manière à laisser la situation qui a été instaurée produire par elle-même ses effets. L'enseignant est alors mieux en mesure de faire un pas de côté, sans se laisser emporter par l'interventionnisme, sans obligation d'une prise de parole permanente.

Cette distanciation conduit à mieux observer et analyser ce qui se joue. Elle permet un calcul « *on line* » des situations mises en place : allongement d'une activité qui



marche, adaptation à la grossesse insoupçonnée d'un obstacle, modification de l'ordre didactique envisagé, traitement approfondi d'une erreur, intégration d'un apport imprévu, abandon de ce qui s'avère contre-productif pour la dynamique du groupe... quitte à y revenir plus tard, etc. Tout cela évite de n'envisager les situations d'enseignement qu'en termes de modalités visant des buts, mais conduit à les concevoir aussi comme une *praxis*, laquelle renvoie à leur propre déroulement, sur le mode de la contemplation esthétique ou de l'exécution musicale. Cette dimension praxique des dispositifs, développée notamment par Francis Imbert (1985) et Michel Fabre (1994), est essentielle pour conférer à la pratique de classe son statut d'événement singulier, ne se reproduisant jamais à l'identique. L'ennui qui sourd de bien des leçons ne réside-t-il pas dans cette absence d'acteurs dans l'action, mortifère pour les enseignants tout autant que pour les élèves ?

7. NOTION → CONCEPT

La classe relève de l'univers de la **NOTION**, même si ce mot peine à être défini avec précision. C'est en effet vers l'émergence d'une notion qu'est généralement tendue la structuration d'une séquence, et que se comprennent les interventions enseignantes. Sa formulation relève d'un processus de clôture puisque la séance se termine dès lors qu'elle a été extraite de sa « gangue », et qu'elle peut être exhibée sous sa forme « cristalline ». Geneviève Delbos et Paul Jorion (1984) ont ainsi analysé les notions scolaires comme des « *savoirs propositionnels* ». Celles-ci se contentent d'énoncer des contenus sous forme de propositions, certes linguistiquement reliées, mais disjointes de leurs théories fondatrices. Elles se limitent alors à résumer le savoir, la concaténation des mots ne suffisant pas à assurer la connexité des idées.

Le **CONCEPT** inaugure pour sa part un nouveau champ des possibles. C'est un outil intellectuel destiné à résoudre une certaine famille de problèmes théoriques. Il constitue donc plutôt un point de départ pour l'activité intellectuelle, dans la mesure où il confère un pouvoir explicatif nouveau à celui qui en maîtrise l'usage. Chaque discipline constitue ainsi un « *Nouveau Monde* » grâce aux concepts spécifiques qu'elle développe à l'écart du sens commun. Elle permet un regard singulier porté sur le réel, un questionnement original à son égard. Elle construit ce réel autant qu'elle le décrit. Qu'est-ce qu'une discipline sinon la coloration spécifique des choses qu'elle développe, grâce à un système théorique construit contre les autres ? Le mot savoir (du latin *sapere*) a d'ailleurs la même étymologie que le mot saveur, et il s'agit bien de saisir la saveur de chaque savoir.

Hélas, les élèves ne saisissent souvent pas grand-chose de ces lumières et contrastes disciplinaires, et leurs professeurs peinent à les aider dans la mesure où ils ont naturalisé leur regard disciplinaire, pourtant chèrement conquis. « *C'est évident* », « *ça se voit* », répètent-ils à leurs classes dépitées, en sous-estimant ce qu'il leur a fallu apprendre à penser plutôt qu'à voir. De ce point de vue, bien des élèves souffrent que l'école ne soit pas assez théorique, et s'ennuient dans la répétitivité de jours sans fin. Non qu'ils réclament davantage de formules abscones, mais ils sentent confusément qu'on favorise mal leur accès à des formes de



questionnement, auxquelles s'essaient maladroitement *in petto* même ceux qui sont en échec.

Cela renvoie à la distinction entre l'« *élémentaire* » et l'« *abrégé* », que Joseph Lakanal développait déjà sous la Révolution française et que Claude Lelièvre (1996) a récemment remise en honneur. L'abréviation se contente des rudiments quand l'élémentation convie aux fondements. L'abrégé fournit un viatique substitutif, quand les éléments permettent une propédeutique. Cela rejoint l'idée depuis longtemps défendue par Georges Snyders (1986) quand il aspire à la « *joie à l'école* », surtout pour les enfants que leurs familles peinent à acculturer, et pour lesquels la classe est la meilleure chance d'apprendre à problématiser le monde. Si l'entrée dans les savoirs est souvent vécue comme coûteuse et douloureuse, il faut voir que c'est là le prix à payer pour entrer dans un univers de pensée qui procure du plaisir, du bonheur, quand ce n'est pas de la jubilation intellectuelle. L'entrée qui paraît castratrice ouvre alors sur une « *érotique du savoir* ».

8. MEMOIRE → COGNITION

L'école apparaît classiquement comme le lieu par excellence de l'exercice de la **MEMOIRE**. Mais cette mémoire scolaire paraît synonyme d'une réactivation des souvenirs du passé (*mémoire à long terme*), ce qu'expriment les élèves lorsqu'ils demandent si une leçon est « *à apprendre* ». Enseignants et parents leur emboîtent alors le pas pour considérer que la mémorisation succède à l'apprentissage et à la compréhension. Pourtant, comme l'ont montré les travaux d'Alain Lieury (1997), le nombre de termes nouveaux introduits au collège est tel que c'est la mémoire qui constitue le principal facteur limitant de l'apprentissage, quand on est tenté de mettre en question les capacités d'abstraction des élèves.

Les travaux contemporains ont très fortement renouvelé les modèles de la mémoire. D'abord, on se rend compte que loin d'être postérieur à l'apprentissage, le rôle de la mémoire est essentiel dès le moment didactique, et que c'est la *mémoire de travail* — qu'on sait très limitée (George Miller, 1956) — qui constitue son principal goulot d'étranglement. Un grand nombre d'activités scolaires mettent ainsi les élèves en situation de surcharge cognitive, dans la mesure où le nombre d'unités sémantiques à gérer simultanément dépasse les possibilités du système cérébral.

Mais il y a plus, puisque s'inversent aujourd'hui les rapports entre la **COGNITION** et la mémoire. Pour Guy Tiberghien (1997), la mémoire « *est sans doute la forme même de la cognition. Le concept de mémoire est plus fondamental que celui de cognition, celle-ci pouvant être définie comme une propriété émergente d'un système à mémoire* ». C'est là un véritable renversement de perspective, puisqu'elle ne se limite plus à ré-accéder au passé ni même à déterminer le présent, mais qu'elle concerne aussi le futur des apprentissages en détectant la nouveauté, en façonnant nos anticipations et en permettant de nouvelles acquisitions. On conviendra que la nouvelle mémoire dont il s'agit n'a plus guère à voir avec celle dont parle encore le sens commun.



9. CONNAISSANCES → COMPETENCES

Le mot **CONNAISSANCES**, surtout quand il est employé au pluriel, évoque une conception dévalorisée des savoirs, considérés comme, abstraits, insipides, inutiles. Ce seraient des « choses » qui se thésaurisent, s'accumulent, se contrôlent, éventuellement se restituent. Dans le monde scolaire, les connaissances acquises définissent le niveau de sortie du système. Dans la vie professionnelle, elles constituent classiquement le fondement des grilles de qualification établies en début de carrière, en assurant l'exercice d'un métier tout au long d'une carrière.

Peu à peu, s'est imposée en réaction l'idée de **COMPETENCES**, qui confère plus de dynamisme à des savoirs flexibles et évolutifs. Une véritable mode, venue de la formation professionnelle, en fait aujourd'hui une sorte de concept obligé en éducation. L'aspect positif de cet engouement est que les compétences se présentent comme étant devant nous, à construire et à enrichir tout au long de la scolarité, comme de la vie professionnelle. Mais la dimension critique vient de ce qu'on parle constamment de compétences sans parvenir à s'accorder sur une définition stable, de telle sorte que Guy Le Boterf (1995) a pu parler à leur propos d'« *attracteur étrange* ». De plus, l'accent mis sur l'initiative, la responsabilité, et la flexibilité du travailleur cache mal une nouvelle organisation du travail au seul service des besoins d'adaptation rapide des entreprises. Une certaine proximité avec le mot *compétitivité* permet dès lors de soupçonner que l'appel aux compétences fonctionne comme une idéologie contemporaine, ce qu'expliquent notamment Jean-Paul Bronckart et Joaquim Dolz (1999). Dès lors, leur usage social doit s'analyser autant par ce qu'elles permettent de masquer que par ce qu'elles arrivent à désigner.

Il en existe en fait deux acceptions assez contrastées, qui coexistent sans véritable cohérence :

- une acception « macro », qui est celle d'une *opération mentale transversale*, dont on espère qu'elle puisse être réinvestie dans des situations nouvelles (Rey, 1996) ;
- une acception « micro », qui n'est souvent que le *new look* de la mode antérieure des *objectifs opérationnels*, avec leurs comportements observables.

Ce qui est curieux, c'est qu'on puisse passer sans transition du « macro » (quand on affirme les principes généraux d'une formation) au « micro » (lorsque est élaboré un référentiel de compétences), alors que ces deux conceptions sont fondées sur des cadres théoriques que tout oppose. Mais à la vérité, elles ont en commun, au-delà de ce qui les distingue, de faire l'économie d'une définition nouvelle, et de résoudre à bas prix les problèmes d'enseignement. Au passage, elles redonnent un peu de lustre aux conceptions piagétienne (*macro*) et behavioriste (*micro*), tellement « naturalisées » qu'on parvient à en amalgamer l'usage sans même y penser.

En fait, toute compétence authentique, qu'elle soit scolaire, professionnelle, sportive ou artistique, concerne un domaine d'application suffisamment vaste, tout en restant délimité à une certaine famille de problèmes. C'est une *expertise adaptative* spécifique, qui combine l'usage d'outils généraux de la pensée (schèmes, opérations mentales, formes de raisonnements...) avec des connaissances chaque fois



contextuelles. Elle témoigne d'une conduite intelligente, apte à résoudre une classe grandissante de situations relevant d'une même famille. L'approche par compétences va alors de pair avec l'idée d'apprentissages « *multi-épisodiques* », développée par Alain Lieury. Elle est également cohérente avec la notion de « *champ conceptuel* » due à Gérard Vergnaud (1990). Celui-ci a montré que les apprentissages fondamentaux se construisent dans le long terme de la scolarité, au lieu de résulter d'automatismes précoces fonctionnant comme des routines.

10. CONTROLE → ÉVALUATION

On doit à Jacques Ardoino et Guy Berger (1986) d'avoir montré que le mot **CONTROLE** renvoie au sens comptable du « contre-rôle », c'est-à-dire au double du registre (rôle) qui permet de vérifier et de solder les comptes. Le contrôle est ainsi placé sous le signe de l'objectivité, puisqu'il repose sur un idéal d'interchangeabilité des contrôleurs, parvenant à des conclusions identiques. Au plan scolaire, on a ainsi longtemps vécu dans l'idée que la notation serait un acte de mesurage, permettant de dire combien « *vaut* » la copie en fonction d'un barème. Les écarts entre correcteurs s'interprètent alors comme des dysfonctionnements, comme une sorte de « *bruit* » qu'il s'agirait de réduire, ce dont traite la docimologie fondée par Henri Piéron dès 1922. Mais puisque les divergences de notations ne cèdent pas en dépit de leur sempiternelle dénonciation, il faut bien postuler que cette résistance a sa logique et ses raisons, et qu'elle remplit même une fonction sociale.

C'est ce que se propose l'idée d'**EVALUATION**, liée à la recherche de la valeur. Selon la formule d'Yves Chevallard (1986), il s'agit moins de savoir combien vaut la copie que d'apprécier combien le professeur nous la « *vend* ». S'exprime par là non pas une relativisation marchande de la note « à la tête du client », mais la prise de conscience que toute note résulte d'une transaction, qu'elle renseigne sur la façon dont est comprise la production et dont est perçu le producteur. Parce qu'elle vise la question du sens, l'évaluation ne peut procéder que d'un sujet, quand le contrôle idéal devrait procéder d'une machine. Elle fait partie intégrante du processus d'enseignement, et doit donc réintégrer l'évaluateur, au lieu de l'envisager comme source de perturbations.

Le champ légitime des études docimologiques est celui des examens, dans la mesure où il s'agit d'une évaluation certificative, pour laquelle la justice des notes est primordiale (Piéron, 1963). Mais dans la classe, les fonctions de l'évaluation sont plus larges, au premier rang desquelles s'inscrit une perspective d'interprétation, de communication, de dialogue, de négociation. Les notes attribuées n'indiquent pas seulement le résultat de calculs, mais envoient d'abord aux élèves un signal. L'évaluation dépasse de beaucoup la notation, pour être selon Anne Jorro (2000), le moment de l'échange avec un « *ami critique* », « *la preuve signée d'un regard, le geste d'un praticien interpellé* ». Elle doit favoriser la prise de distance de l'apprenant par rapport à ses productions, permettre l'émergence d'un point de vue réflexif sur ses processus mentaux.

L'évaluation balance ainsi inévitablement, nous dit Daniel Hameline (1987), entre une « *estime* » et une « *estimation* » :

- *l'estime* est centrée sur la personne de l'élève. Elle conduit à un accompagnement empathique et à une valorisation maximale de ses progrès, dès lors qu'un regard positif peut avoir d'importantes conséquences en termes de réussite, ainsi que l'a montré le célèbre effet Pygmalion ;
- *l'estimation* est centrée sur le produit évalué. Elle doit permettre à l'élève de situer lucidement ses performances face aux exigences du savoir et aux résultats du groupe, afin de lui éviter l'entretien d'illusions qu'il serait ensuite en droit de reprocher à l'enseignant.

Il s'agit ni plus ni moins d'être juste en évitant la blessure d'un jugement, et de rester vrai en pointant comme tels les problèmes. L'évaluation est ainsi le point nodal où les qualités humaines de l'enseignant s'entrecroisent avec ses exigences professionnelles.

CONCLUSION

Cette présentation contrastée des « mots de l'apprendre » devrait convaincre que nous sommes bien face à deux configurations distinctes, à la fois pour la compréhension de processus d'apprentissage et pour l'exercice du métier d'enseignant. J'espère avoir convaincu qu'on ne peut traiter l'évolution terminologique actuelle comme une simple inflation verbale des sciences de l'éducation (même s'il existe de réels excès), inflation que certains considèrent comme une coquetterie, d'autres comme une imposture. Sans doute ai-je « durci » les deux figures professionnelles présentées pour mieux les styliser, quand une analyse plus fine montrerait probablement une diversité plus grande des postures réelles. Mais c'est le propre de toute activité modélisante que de simplifier l'objet pour mieux l'analyser, dès lors qu'on ne prend pas le modèle pour la réalité.

Ce renouveau lexical est en réalité lié à la transformation en cours, déjà notée par de nombreux auteurs, d'un *métier* en une *profession*.

- Un **METIER** se caractérise par la maîtrise de savoir-faire stabilisés, par l'application d'une gamme de « *routines* » disponibles, de gestes reproductibles. L'usage du « *traitement standard* » permet ici de répondre de façon récurrente à des situations assez bien répertoriées. Le métier est ainsi fondé sur la recherche de réponses invariantes, dont les acteurs attendent qu'elles « marchent » par leur vertu propre, sans analyse singulière de chaque situation et sans grand investissement personnel. Autrement dit, dans l'exercice d'un métier, un poste de travail peut être occupé par différents agents plus ou moins interchangeables, sans que cela modifie radicalement ce qui s'y passe.
- Une **PROFESSION** suppose par contre une mise en problème des tâches requises et une recherche de solutions originales, optimales, alternatives. Sans doute les professionnels reconnus comme tels (chirurgiens, avocats, architectes...) disposent-ils d'un certain « métier », qui leur fournit un corpus de référence théorique et pratique et leur sert de grille quotidienne pour l'analyse des situations qu'ils doivent traiter. Mais ils ont sans cesse à en reconstruire l'usage,



puisque ces situations sont souvent inédites et que chaque solution envisagée doit être reconstruite de façon adaptative.

Face à une telle opposition, les pratiques enseignantes ne sauraient être appréhendées ni en termes minimaux d'exécution répétitive, ni en termes maximaux de créativité permanente. Il s'agit tout à la fois de pouvoir *analyser* les situations didactiques (avec ce que cela suppose de mise à distance), et de savoir les *vivre* (avec ce que cela suppose d'implication). Élisabeth Chatel (2002) rappelle ainsi la conception qu'avait Dewey des situations de formation, lesquelles relèvent moins de l'être (une situation qui a été) que de l'avoir (une situation que l'on a eue). Le rôle de l'enseignant doit être pensé quelque part dans un « entre-deux », et les efforts actuels visent modestement à déplacer l'équilibre. C'est dans cette articulation singulière du connu et du nouveau, avec ce que cela suppose d'investissement personnel et d'originalité dans les réponses apportées, que se manifesterà à terme le renforcement de professionnalité.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet Marguerite : *La formation professionnelle des enseignants*, Paris (PUF, 1994).
- Ardoine Jacques & Berger Guy : L'évaluation comme interprétation, *in* : « *L'évaluation au pouvoir* » *Pour*, 107 (1986).
- Astolfi Jean-Pierre : Quelques logiques de construction d'une séquence d'apprentissage en sciences, *Aster*, 13, Paris (INRP 1991).
- Astolfi Jean-Pierre : *L'école pour apprendre*, Paris (ESF, 1992)
- Aumont Bernadette & Mesnier Pierre-Marie : *L'acte d'apprendre*, Paris (PUF, 1992).
- Bachelard Gaston : *La formation de l'esprit scientifique*, Paris (Vrin 1938).
- Bronckart Jean-Paul & Dolz Joaquim : La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières, *Raisons éducatives*, 2, Bruxelles (De Boeck, 1999).
- Bruner Jérôme S. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris (PUF 1983).
- Charlot Bernard, Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves : *École et savoir, dans les banlieues... et ailleurs*, Paris (Armand Colin, 1992).
- Charlot Bernard : *Du rapport au savoir*, Paris (Anthropos, 1997).
- Chatel Élisabeth : L'action éducative et la logique de la situation : fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignements. *Revue française de pédagogie* (à paraître en 2002).
- Chauveau Gérard : *Comment réussir en ZEP*, Paris (Retz, 2000).
- Chevallard Yves : « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation ». In De Ketele Jean-Marie (éd.). *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles (De Boeck, 1986).
- Delbos Geneviève & Jorion Paul : *La transmission des savoirs*, Paris (Maison des Sciences de l'Homme, 1984).
- Develay Michel : *Apprentis-sages*, *Éducations*, 1, Villeneuve d'Ascq (Émergences 1994).
- Fabre Michel : *Penser la formation*, Paris (PUF, 1994).



- Filloux Jeannine : *Du contrat pédagogique*, Paris (Dunod, 1974).
- Hameline Daniel : « De l'estime ». In Delorme Charles (dir.) *L'évaluation en question(s)*, Paris (ESF, 1987).
- Houssaye Jean : *Le triangle pédagogique*, Berne (Peter Lang, 1988).
- Imbert Francis : *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux (Matrice, 1985).
- Imbert Francis : *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris (ESF 1994).
- Jacquinet Geneviève, dir. « Le dispositif, entre usage et concept », *Hermès*, 25, Paris (CNRS, 1999).
- Jorro Anne : *L'enseignant et l'évaluation*, Bruxelles (De Boeck, 2000).
- Le Boterf Guy : *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris (Éd. d'Organisation, 1995).
- Lelièvre Claude : *L'école à la française en danger ?*, Paris (Nathan, 1996).
- Lieury Alain : *Mémoire et réussite scolaire*, Paris (Dunod, 1997– 3^e éd. augmentée et entièrement revue).
- Martinand Jean-Louis : *Connaître et transformer la matière*, Berne (Peter Lang, 1986).
- Miller George A: The magical number 7 (plus or minus 2), some limits of our capacity for processing information, *Psychological review*, 63 (1956).
- Montandon Christiane : *Approches systémiques de dispositifs pédagogiques, enjeux et méthodes*, Paris (L'Harmattan, 2002).
- Not Louis : *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse (Privat, 1979).
- Perrenoud Philippe : *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris (ESF, 1994).
- Rey Bernard : *Les compétences transversales en question*, Paris (ESF, 1996).
- Piéron Henri : *Examens et docimologie*, Paris (PUF, 1963).
- Rochex Jean-Yves : *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris (PUF : 1995).
- Sensévy Gérard : *Institutions didactiques*, Paris (PUF, 1998).
- Snyders Georges: *La joie à l'école*, Paris (PUF, 1986).
- Tiberghien Guy : *La mémoire oubliée*, Sprimont (Mardaga, 1997).
- Vergnaud Gérard : La théorie des champs conceptuels, *Recherches en didactique des mathématiques*, 10. 2-3, Grenoble (La Pensée sauvage, 1990).