



# Construction intra♦intersubjective des connaissances et du sujet connaissant

Actes du troisième colloque  
«Constructivisme et éducation»





## Table des matières

<b>Avant-propos</b> <i>Karin Müller,</i> <i>directrice du Service de la recherche en éducation, Genève</i> .....	3
<b>Préambule</b> <i>Jean-Jacques Ducret</i> .....	13
<b>Ouverture : LA question de la relation du sujet à l'autre dans la philosophie contemporaine</b> <i>Isabelle Thomas-Fogiel</i> .....	19
<b>ACQUISITION DE CONNAISSANCES LOGICO-MATHÉMATIQUES ET PHYSIQUES</b> .....	37
Jean Piaget et les mécanismes psychogénétiques de construction cognitive <i>J.-J. Ducret</i> .....	39
Le comptage et la construction de la ligne numérique mentale chez l'enfant <i>Bruno Vilette</i> .....	55
Contribution empirique aux thèses de Vygotski : interactions médiatisées et conservation du nombre <i>Henri Dominici</i> .....	65
Constructions logico-mathématiques, processus inter/intrapsychologiques dans la classe chez les 6-7 ans <i>Line Numa-Bocage</i> .....	73
Développement des concepts spatiaux chez l'enfant amérindien <i>Sunhae Lee-Nowacki</i> .....	83
Échanges intersubjectifs et appropriation individuelle d'outils cognitifs en situation asymétrique de co-résolution d'une tâche spatiale <i>Jean-Paul Roux</i> .....	91
Subjectivités et conceptualisation : étude de la co-résolution d'un problème <i>Sandra Bruno</i> .....	99
<b>Symposium : Raisonnement temporel et modèles log-linéaires</b> .....	107
Introduction générale, <i>par Jacques Crépault</i> .....	107
1. Raisonnement temporel, processus inférentiels et indécidabilité à la durée : approche novice/expert <i>Frank Jamet et Jacques Crépault</i> .....	109



2. Étude de résolution d'une tâche cinématique chez l'enfant et l'adolescent français et tibétain <i>Thierry Truillet</i> .....	119
3. Du raisonnement temporel à la sérendipité temporelle : modèles des états stables/instables et modélisation log-linéaire <i>Jacques Crépault</i> .....	126
<b>Symposium : La construction du temps et du nombre chez l'enfant</b> .....	137
Introduction, par <i>Jean-Jacques Ducret</i> .....	137
1. Environnement temporel, enseignement et apprentissage du temps à l'école maternelle en France <i>Frank Jamet</i> .....	139
2. Les mécanismes intrasubjectifs de construction <i>Jean-Jacques Ducret</i> ...	146
3. Intra- et intersubjectivité dans l'acquisition de l'écriture des nombres chez les enfants de 4 ans <i>El Hadi Saada</i> .....	154
<b>ENSEIGNEMENT, APPRENTISSAGES SCOLAIRES ET FORMATION DES ADULTES</b> .....	161
Enseignement et construction des connaissances. Pour un effort de rapprochement entre des courants théoriques traversant la psychopédagogie <i>Marcel Crahay</i> .....	163
Piaget et Vygotski en contexte éducatif : complémentarité ou opposition? <i>Marie-Françoise Legendre</i> .....	181
Activité et interactions inter-individuelles dans le cadre de l'apprentissage des sciences à l'école élémentaire : quelle contribution de la part du maître? <i>Christine Berzin et Joël Bisault</i> .....	193
Interactions entre maître et élève(s) : transmission et reconstruction en situation frontale <i>Olivier de Marcellus</i> .....	201
La construction par l'élève d'une motricité efficace et culturellement signifiante en éducation physique et sportive <i>Nicolas Mascaret</i> .....	211
«L'inter, est-ce toujours extra? » : quelques mouvements intra/ intersubjectifs lors de débat en sciences en classe <i>Grégory Munoz</i> .....	217



Pratiques des enseignants et construction des savoirs enseignés <i>Jonathan Philippe</i> .....	225
Capacités métacognitives de jeunes élèves et interventions éducatives susceptibles d'en favoriser l'émergence <i>Liliane Portelance et Louise Giroux</i> .....	231
Ingénierie du logiciel par immersion : allers-retours entre apprendre et faire <i>Philippe Saliou et Vincent Ribaud</i> .....	239
L'éducation à l'environnement : perception, prise de conscience et conscientisation <i>Carla Luciane Blum Vestena, Sônia Maria Marchiorato Carneiro et Tania Stoltz</i> .....	247
Affichages didactiques, traces d'interactions en faveur d'un accès aux « systèmes d'interprétation » des événements et du monde <i>Françoise Maria Capacchi</i> .....	255
Construction des connaissances des enfants dans le jeu <i>Galena Ivanova</i> ....	263
« Constructivisme institutionnel » et pédagogie institutionnelle <i>Sébastien Pesce</i> .....	271
Vers de nouveaux rapports épistémiques : construction des connaissances dans une société de l'information <i>Claire Bêlisle et Eliana Rosado</i> .....	279
Le « projet constructiviste », une forme fractale d'apprentissage collectif <i>Evelyne Biausser</i> .....	287
Expérience et mobilité professionnelles : le point de vue des employeurs <i>Christine Gangloff-Ziegler</i> .....	295
Prise en compte de la dimension affective dans l'accompagnement socioconstructiviste <i>Louise Lafortune</i> .....	303
La construction des connaissances dans l'espace interpersonnel de la formation des futurs enseignants <i>Krasimira Marinova</i> .....	311
Conflictualités et ambivalences d'un vécu de formation : l'individu, le groupe et la (re)construction des savoirs <i>Natércia Pacheco, Manuela Terrasêca, João Caramelo</i> .....	319



<b>DÉVELOPPEMENT MORAL ET ÉDUCATION SOCIALE</b> .....	327
<b>Symposium: L'approche constructiviste de l'éducation à la citoyenneté en question</b> .....	329
Problématique du symposium, <i>par Maria Pagoni</i> .....	329
1. Règles, normes et principes dans quelques conseils de classe genevois <i>Philippe Haeberli et François Audigier</i> .....	330
2. Analyse d'interactions langagières en conseils d'élèves et perspectives didactiques <i>Martine Raimondi-Janner</i> .....	336
3. Construire la signification de l'expérience au sein des conseils d'élèves <i>Maria Pagoni</i> .....	342
De l'apprentissage du partage des connaissances sociales en maternelle par le jouet <i>Monick Lebrun-Niesing</i> .....	351
Le profit et sa compréhension: la situation des enfants qui travaillent dans les rues <i>Roberta Rafaela Sotero Costa et Tania Stoltz</i> .....	359
Maltraitance, délinquance juvénile et développement du jugement moral <i>Isabelle Zafrany</i> .....	367
<b>COMMUNICATION ET LANGAGE</b> .....	375
Les dialogues de l'apprentissage entre l'ici et l'ailleurs de l'interaction <i>Michèle Grossen</i> .....	377
Les adultes comme source de construction des connaissances linguistiques des enfants <i>Eve V. Clark</i> .....	393
Processus inter et intra dans l'acquisition et le fonctionnement du langage <i>Edy Veneziano</i> .....	407
<b>Symposium: L'apport de la posture socio-historique à la construction intra/intersubjective des connaissances</b> .....	415
Présentation, <i>par Christiane Moro</i> .....	415



1. La production d'ostensions chez l'enfant de 7 à 24 mois <i>Nevena Dimitrova</i> .....	418
2. Le développement de la parole en maternelle <i>Etienne Joannes</i> .....	426
Alphabétisation et développement : une perspective vygotkienne <i>Cristiane Arns de Oliveira</i> .....	435
Apprentissage du coréen chez les adultes français : intersubjectivité et perception auditive <i>Jung Sook Bae</i> .....	443
Analyse microgénétique didactique des processus inter/intrasubjectifs de construction de connaissances dans une situation de dictée à l'adulte <i>Kristine Balslev, Madelon Saada-Robert et Edyta Tominska</i> .....	451
Les interactions entre une éducatrice et deux groupes d'enfants d'âge préscolaire lors d'une activité de lecture <i>Edeline Navarro-William</i> .....	459
Échanges entre pairs au cours de productions de textes lors de l'entrée dans l'écrit <i>Natalie Lavoie, Jean-Yves Levesque et R'kia Laroui</i> .....	469
<b>CONSTRUCTION DU SUJET ET ESTIME DE SOI</b> .....	477
Le processus de construction du sujet du point de vue de la sociologie clinique <i>Vincent de Gaulejac</i> .....	479
Se constituer comme sujet de connaissance dans la perspective psychanalytique: le manque comme condition du désir de savoir <i>Muriel Gilbert</i> .....	495
<b>Symposium: Connaître et éprouver</b> .....	509
Introduction, par <i>Cécile Duteille</i> .....	509
1. La rencontre comme dimension essentielle du connaître <i>Cécile Duteille</i> .....	511
2. Epruver pour connaître. L'habiter : une connaissance affective des lieux sociaux <i>Yvonne Galli</i> .....	518
3. Identité <i>cum</i> identifications entre affect et connaissance <i>Carmen Ochea</i> .....	525



<b>Symposium : Régions sociales et structures mentales : une approche dispositionnaliste et contextualiste de la connaissance...</b>	<b>531</b>
Introduction, <i>par Denise Morin</i> .....	531
1. Apprendre l'autonomie. Sociologie des dispositifs d'apprentissage et de leurs appropriations différenciées à l'école primaire <i>Héloïse Durler</i> .....	532
2. La constitution sociale des habitudes de lecture individuelles ou collectives durant l'enfance <i>Fanny Renard</i> .....	539
La perception de soi. Comment les élèves de 5 <sup>e</sup> /6 <sup>e</sup> primaire voient leurs compétences et ce qu'en pensent leurs enseignants <i>Claude Kaiser et Verena Jendoubi</i> .....	549
Le rôle des enfants dits «surdoués» dans l'élaboration de leurs compétences. Regard ethnographique <i>Wilfried Lignier</i> .....	557
La «rupture» comme principe et processus de nos apprentissages! <i>Pierre Le Lourec</i> .....	565
Ce que nous apprend l'«incontinence de savoirs» d'adolescents en difficultés <i>Nicole Clerc</i> .....	573
Le genre <i>faire récit</i> : un médiateur entre thérapeutes et participantes <i>Antonella Cavaleri Pendino</i> .....	581
<b>Clôture: Constructivisme et politique de l'éducation <i>Norberto Bottani</i>.....</b>	<b>589</b>
<b>Liste et adresses des intervenants .....</b>	<b>600</b>
<b>Liste des participants .....</b>	<b>603</b>





## La « rupture » comme principe et processus de nos apprentissages !

Pierre Le Louerec<sup>1</sup>

(1) Qu'est-ce qui permet à l'homme cette « capacité à apprendre » ? C'est à la lumière de l'anthropologie clinique appelée Théorie de la Médiation (la TdM) fondée par Jean Gagnepain<sup>2</sup> que nous cherchons ici à comprendre les ressorts anthropologiques rendant possible la construction de nos acquis, qu'ils soient conceptuels, gestuels, relationnels ou émotionnels.

Partons de l'exemple du langage. L'homme ne s'en tient pas au percept, il élabore entre autres du concept, il passe d'une connaissance naturelle à une connaissance analytique, autrement dit, de l'objet perçu à l'objet conçu. L'animal accède à l'image, au symbole, il associe un objet qui renvoie à un autre, mais il ne comprend pas, il ne raisonne pas. Il accède à un ordre associatif et non logique. Ce n'est pas par sa capacité à produire des sons et du sens que l'homme se différencie de l'animal ; ces capacités, il les partage avec ce dernier. Ce qui le distingue, c'est que du son il en fasse du signifiant, du sens du signifié<sup>3</sup>. L'homme les formalise, les analyse structurellement, ce qui lui permet de causer le monde donc de verbaliser la « cause de la chose ». Il rend son monde intelligible. Ainsi du symbole, il en fait du signe en arrêtant la série. Entre la représentation gestaltique et la représentation structurelle, il y a discontinuité car réinterprétation rationnelle par construction de rapports qui engendre l'impropriété du mot et avec lui la pensée (si l'on admet que sans lui on ne pense pas). Le signe vide et dé-signe. Ce n'est pas l'objet naturel dont on parle, mais d'un objet doublement médiatisé, le concept. L'objet n'est pas référence absolue, c'est l'ensemble de la conjoncture qui constitue cette référence. On a toujours recours à des « figures » (métaphoriques et métonymiques) pour réduire l'impropriété, c'est la règle non l'exception. Si nous pensons et parlons logiquement, c'est parce qu'en permanence nous créons de l'impropriété ou de l'ambiguïté, étant capable de décoller des choses à dire, de créer du « non-sens » pour produire du sens, de la pensée, par réinvestissement. La capacité à la grammaticalité et avec elle au langage, n'est donnée corticalement qu'à l'homme comme les travaux sur les aphasies l'ont montré. L'homme, à la différence de l'animal, verbalise la chose, via un principe de rationalité que lui permet l'abstraction.

<sup>1</sup> Sociologue-anthropologue, chargé d'enseignement, Université de Paris-5.

<sup>2</sup> Professeur émérite de l'Université de Rennes 2, décédé en 2006. Voir le numéro 140 de la revue *Le Débat* qui consacre environ 80 pages au modèle.

<sup>3</sup> Il faut noter que signifiant (structure phonologique) et signifié (structure sémiologique) se définissent mutuellement, étant des critères réciproques d'analyse.



L'abstraction permet à l'homme de rompre avec l'ordre naturel pour entrer dans l'ordre culturel, ce qui le caractérise spécifiquement. Il s'échappe psychiquement de ses contingences naturelles en créant du vide, du zéro, sans pour autant s'en échapper totalement. Nature et culture sont liées. Décollant de cet ordre naturel, il appréhende culturellement son monde par des rapports qui le posent en tant que tel. Il s'agit ici de la dialectique contradictoire de trois pôles (naturel, instanciel et performanciel), ce que la TdM explique par une double négation. Implicitement l'homme va nier la nature, par le fonctionnement de l'instance (vide de contenu qui s'oppose à la positivité du stockage, du déjà vu, fait...), c'est l'acculturation qui fait qu'il se dénature à son insu, par exemple sur le plan social, qu'il se définisse implicitement par différence à son congénère. Mais, simultanément, il va par une seconde négation contredire cette première par naturalisation qui fait que, sur ce même plan, il va chercher malgré tout à s'identifier aussi comme semblable. Sur le plan langagier, après avoir introduit de l'impropriété, il cherche toujours le mot «propre» (le concept) notamment en situation explicite de locution, de désignation. Il n'y a rien de plus culturel que de trouver une chose naturelle!

Bref, c'est ici que nous situons la première rupture dite «anthropobiologique» au fondement de toutes les autres: ce qui «manque» à l'animal et qui est donné corticalement à l'homme, réside dans cette capacité générale à s'extirper de sa nature par un mouvement dialectique qui l'inscrit dans la raison par le principe de rationalité. L'abstraction est liée à cette rationalité et nous avons entraperçu qu'elle n'est pas réservée à la seule analyse grammaticale ou logique. Ce principe qui permet la faculté de conceptualiser, la construction cognitive au sens le plus banal d'une connaissance, se retrouve sur trois autres plans précisés ultérieurement. Ceux-ci sont pour nous les premiers vecteurs de l'apprentissage.

(2) Si apprendre, c'est intérioriser un certain nombre de connaissances, de façons de faire, de règles de comportement (Le Bot, 2002, p. 65-72), alors il est question d'un intérieur et d'un extérieur, même chez l'animal. La frontière de cet extérieur (l'environnement) et de cet intérieur (le moi) est posée par le corps. «Corps et environnement ne font qu'un» (Brackelaire, 1995, p. 113). Mais ce corps est celui du sujet dont la clinique a montré qu'il pouvait être en panne de cette capacité à poser une frontière, appelée encore l'incorporation. Les sociologues parlent de socialisation quand le sujet intériorise, «apprend». Jean-Michel Le Bot précise que dans le cas de l'espèce humaine, si le processus de socialisation n'est pas spécifiquement humain, par contre le «contenu» intériorisé, lui, l'est bien. Mais il faut alors expliquer d'où vient la relative durabilité que suppose la «chose apprise». Pour l'anthropologie clinique c'est l'accès au soma qui ouvre le sujet à une certaine permanence au-delà des situations. Celui-ci perdure au-delà du temps, du lieu et du milieu. Il n'est pas qu'un corps biologique en échange physiologique immédiat avec son environnement, il permet une certaine «mémoire», un cumul des expériences acquises par imprégnation et présentification au monde. Jean-Claude Quentel<sup>4</sup> parle pour l'enfant de «période d'impré-

<sup>4</sup> Psychologue clinicien, professeur de sciences du langage à l'Université de Rennes 2, directeur du laboratoire interdisciplinaire de recherches linguistiques (LIRL).



gnation durant laquelle il épouse les façons de faire et de penser de son entourage». Et il va sans dire que certaines «influences imprégnées» agissent au long court. Ici, l'inter-subjectif est déjà une question d'intra. Ces imprégnations, ces habitus ne sont pas éléments exclusifs de nos apprentissages, qui se résumeraient alors à du «conditionnement» ou à de «l'automatisation». Notre «capacité à poser de la frontière» est structurelle, c'est-à-dire que ce que l'on prend pour soi, ce que l'on s'approprie est toujours en rapport à ce que s'approprie l'autre. La création de notre monde qui nous appartient et auquel on appartient suppose une confrontation à celui des autres. Notre capacité à apprendre passe par notre capacité à singulariser nos acquis précisément par appropriation. Cette appropriation permet de faire exister un acquis. Un même soi-disant «savoir transmis» n'est pas un même «savoir reçu» car chaque sujet humain émerge à son propre être-au-monde par la Personne, entendue comme capacité, de production d'histoire et de socialité, c'est-à-dire, à vivre socialement. Il y a un traitement personnel de la «chose prise» pour devenir la «chose apprise», qu'elle soit une connaissance, une technique, une manière, un comportement.

En fait, la raison caractéristique de l'humain est éclatée. L'homme, certes, conçoit mais aussi il est, c'est-à-dire qu'il se situe socialement par cette capacité à s'approprier. Par exemple, du langage il passe à la langue, c'est-à-dire que d'une raison logique il passe à une raison ethnique, il idiomatise. Les travaux de la TdM ont cliniquement montré que la raison s'élabore aussi sur deux autres plans. L'homme est capable d'*artifice technologique* pour transformer son environnement (l'homme utilise des outils, il artificialise ses opérations), il est aussi capable d'*abstinence éthique* qui structure son comportement, octroyant une valeur à son désir (l'homme se contraint moralement, il rationne ses plaisirs). Dans la réalité ces quatre plans se recourent en permanence et l'homme éprouve le tout dans le tout. La raison se diffracte en quatre modalités de la rationalité qui déterminent les facultés humaines : c'est-à-dire, accéder, par analyse structurale, au signe (au langage), à l'histoire (à la société au sens du devoir institué), au travail (à l'art), à la liberté (au droit au sens du vouloir réglementé). Cet éclatement constitue pour nous une seconde rupture, ici, dite anthropologique, qui conditionne fortement nos apprentissages.

(3) Ces quatre facultés ou capacités en interférence, mais autonomes, ne s'apprennent ni ne se donnent<sup>5</sup>. Si la rationalité existe, c'est qu'elle est incorporée, personne ne nous l'apprend, elle est ou n'est pas dans l'homme. L'autre ne fait que nous permettre de jouer de ces dernières, de les exercer au travers de performances qui s'élaborent dans le cadre d'une situation. Pour apprendre à parler, l'enfant n'a pas besoin de l'instituteur, il sait déjà analyser, sauf troubles aphasiques. Ce que l'instituteur lui enseigne, c'est les convenances, les lois sociales de la langue (non le langage). En fait, les capacités à penser, faire, vouloir et être se configurent variablement dans la situation.

<sup>5</sup> Jean-Claude Quentel précise que «la rationalité ne vient jamais de l'autre, il ne peut nous gratifier d'une capacité dont on ne serait pas soi-même au principe» in «De Jacques Lacan à Jean Gagnepain», communication faite lors du 1<sup>er</sup> International Workshop on Theory of Mediation, Salve Regina University, Nexport (USA), 2001.



Etre en situation, c'est être en prise avec son environnement et c'est bien par le corps que, naturellement situé, le sujet est dans une continuité, en prise dans le temps, l'espace et le milieu. Cette situation n'existe que par l'acculturation du sujet qui se repère comme un *où*, un *quand* et un *comment*. La situation procède du réinvestissement de ces trois « coordonnées », qui lui confèrent son existence historique et donc sociale. Elle les origine par le changement, l'échange et le déplacement qui se globalisent. Mais c'est le corps qui origine la situation, et qui, par ailleurs, amène un objet (une représentation), un trajet (une action) ou un projet (une intention) à l'existence, qui les fait proprement exister, qui les inscrit entre soi et l'environnement (Brackelaire, 1995).

Autrement dit, dans une situation, le « sujet » est « pensant », « agissant », « désirant », mais aussi « étant », d'emblée lié à d'autre(s) « sujet(s) ». Dans la situation, le réinvestissement de cette capacité à la connexion fait que le sujet retrouve l'autre comme partenaire, comme acteur capable d'une transaction ou plus largement d'une relation sociale. C'est-à-dire que la personne négocie sa place, sa position et son rôle. Cette négociation se nourrit de ses appartenances et de son acceptation mais aussi de sa motivation à échanger, donc à changer, notamment au regard de ses propres intérêts. En matière d'apprentissage cela signifie que les acquisitions peuvent se réaliser de façon autonome sur chacun des plans. C'est la capacité à investir ou réinvestir l'acquis en situation, quitte à l'adapter ou à le délaissé, qui néanmoins fonde et structure l'apprentissage. L'homme est capable de révolution, c'est-à-dire qu'il ne s'enferme pas dans le vécu d'une chronologie, il en est aussi créateur, il fait du devenir une récapitulation, une histoire. En d'autres termes, l'homme en situation intériorise un contenu déjà structuré qu'il est lui-même capable d'analyser pour l'intégrer en tant qu'autre chose dans une nouvelle situation. Ce qui fait une autre spécificité de l'homme, c'est sa capacité à échanger donc à changer quitte à faire du surplace !

Pour en revenir à la « chose apprise », elle sera donc chose appropriée relativement à la situation consciemment ou non. Elle ne se réduit pas au savoir ou à la connaissance, elle peut être aussi une technique gestuelle (attacher ses souliers), une pratique sociale (saluer son collègue le matin), un comportement (ne pas tout dire ou tout faire). Le savoir n'est qu'une partie des avoirs. Il ne traduit pas toutes les combinaisons possibles des capacités exercées et mémorisées. On peut aussi parler de faire-savoir, de faire-faire, de vouloir-savoir, comme autant de variantes possibles entre nos facultés. Nos avoirs sont les résultantes de nos emprunts, c'est-à-dire de ce qu'on a pris (toujours) à autrui. Ils sont les fruits d'un processus de socialisation et d'appropriation des différents éléments échangés avec notre environnement, ce qui est permis quand on est en situation, c'est-à-dire au moins en connexion, dit autrement en « relation intersubjective ».

La situation est toujours affaire d'intériorisation subjective et le processus d'appropriation ne portera donc pas automatiquement au plan du savoir même conscientisé. Par exemple, on peut tout à fait comprendre, expliquer, avoir en conscience, son comportement névrotique, ou addictique, ce ne sera pas suffisant pour apprendre à en sortir, à s'en défaire. On peut aussi faire une « chose apprise » sans l'expliquer, sans



en saisir le sens, ni même le savoir, au sens de l'avoir en conscience ! Si le constructivisme parle de « conflit cognitif » comme moteur du processus d'apprentissage, nous étendrons celui-ci aux autres registres (modalités rationnelles) qui interagissent (soit réflexivement, soit se recoupant) comme celui de l'action (du faire), de l'émotion (de l'affectif), et de la relation (du social ou relationnel). Autrement dit, si le « savoir » peut résister à d'autres, il en va de même pour le « faire », l'« être » et le « vouloir » qui peuvent entrer en conflit et créer des résistances au changement, donc à l'apprentissage. Indépendamment de la pure altération des capacités humaines, l'élément frein ou déclencheur d'une appropriation, d'un apprentissage, peut s'originer sur un autre plan que celui qui permet cette appropriation. Un « sentiment d'incompétence » peut être un frein à l'acquisition (Bandura, 1995), une mauvaise coordination gestuelle peut enrayer l'acquisition de techniques sportives, un trouble affectif peut être un obstacle à l'acquisition d'un savoir... Dépasser les obstacles ou débloquer les freins déjà sur ces registres, avant que d'envisager des apprentissages sur d'autres, passe par le fait de quitter au moins la ou les situations qui nous y ramènent inlassablement, parfois à notre insu. Nous parlerons alors de « dépassement de résistances potentielles ou effectives » par changement de situation.

Un des principes pédagogiques est alors d'opérer une rupture avec ou dans la situation pour passer à autre chose. Il n'est pas rare de saisir la portée, après coup, d'un propos, d'un geste ou d'un comportement, étant plongé alors dans une situation nouvelle qui nous fait vivre autrement, notamment corporellement ou émotionnellement une expérience passée. D'aucuns diraient que nous participons toujours dans la situation d'une autre scène que celle qui se joue dans l'instant, c'est là toute la problématique du transfert, notamment en matière d'appropriation, d'acquisition ou de transmission de « savoirs ».

(4) L'homme entre souvent en « apprentissage » par la mise en œuvre simultanée et inconsciente de ses capacités naturelles et culturelles. Ainsi, il utilise sa vue et sa pensée pour interpréter le contenu de sa lecture mais aussi il fait usage de sa main pour tourner les pages ou cliquer sur la souris de l'ordinateur. Sauf altération, ou pire, carence de ces capacités, il possède en lui la possibilité de transformer formellement ses acquisitions, pour de nouvelles, qui à leur tour peuvent en entraîner d'autres. Il peut selon certaines conditions rompre avec certains apprentissages comme avec les résultats de ceux-ci tant que sa capacité à s'approprier est stimulée et non sclérosée. L'organisation de nouvelle(s) situation(s) mobilisant différemment ses capacités peut y contribuer. En effet, découvrir ou redécouvrir d'autres agencements des dimensions conceptuelles, gestuelles, relationnelles et émotionnelles redynamise les possibilités de changement, de réappropriation ou d'appropriation différente de ses acquis. Pour ce faire, la personne peut nécessiter une aide, mais avec D. Boullier<sup>6</sup>, nous dirons que cette aide commence par celle que la personne s'accorde vis-à-vis d'elle-même.

<sup>6</sup> Professeur de sociologie, directeur du LAS, Rennes 2.



Les didacticiens savent que tout apprentissage suppose que l'aidé soit affecté par l'aide en ouvrant son monde, en acceptant la prise en charge dans son univers, en acceptant d'être « reformaté », donc d'une certaine manière en acceptant une asymétrie des parties et des statuts. Cela, au passage, ne peut réduire la question de l'apprentissage à une résolution de problèmes cognitifs, à une accumulation de connaissances ou à leur mémorisation. Il faut aussi que chacune des parties se décentre par un réaménagement général et constant du système personnel de références. Il faut donc pour cela dépasser des conflits (comme un sentiment de culpabilité, ou d'incompétence, un manque de confiance...) en organisant des médiations, d'autres scènes adaptées qui permettent de clôturer, de désengager ou de se désengager, de prendre de la distance. Ainsi, il convient de créer les conditions de « rupture(s) situationnelle(s) » qui consistera à mettre en œuvre et à l'épreuve les capacités fondamentales de l'homme selon trois temps évoqués par D. Boullier (2006) :

- Le temps de l'embrayage : toute personne prise, voire emprise, dans la situation qui sollicite ses « habitus » et ses « capacités » de représentation, d'actions, de relations et d'intentions doit pouvoir « modifier les caractéristiques de son engagement dans le monde et vis-à-vis des phénomènes qui peuvent faire souffrir » (Boullier, 1998). Ici se pose la nécessité de quitter son monde propre (approprié) via une autre scène car la force des éléments du cadrage ordinaire ou quotidien continuerait à s'imposer. Dit autrement, il faut créer du vide pour suspendre les évidences. Il faut donc ou l'accepter ou l'organiser comme un pré-requis à l'acquisition.
- Le temps du débrayage : par une série de médiations adaptées, la personne reprend en mains, en contrôle, la situation vécue et tente d'en saisir les apports sans pour cela se perdre dans le monde de l'« autre savoir », le « supposé savoir et donc pouvoir ». Il lui faut passer d'une situation figurée à une situation vécue dans laquelle son décentrement ne vaut pas absorption ou dilution d'elle-même. Ceci suppose, selon le contexte, qu'elle fasse preuve de résistances via le conflit (altérité ou/et agressivité) élémentaire, nécessaire car salvateur au regard de sa prise en charge.
- Le temps du réembrayage : la personne s'approprie réellement les éléments, selon une durée plus ou moins longue, plus ou moins consciente, elle les fait siens, non pas comme l'étudiant qui fait ce qu'il faut pour avoir son examen mais comme celui qui vraiment opère de nouveaux rapports au monde du fait des apports et, de ce fait, recompose son monde. L'enjeu didactique tient en cela d'en revenir à un monde propre par un « s-avoir » enrichi du frottement à celui d'un autre.



## Bibliographie

- Bandura, A. (1995). *L'apprentissage social*. Paris : Mardaga, psychologie et sciences humaines.
- Rist, T., André, E., Bernsen, N.O., Boullier, D. et al. (1998). « Magic Lounge : a Thematic Inhabited Information Space with 'Intelligent' Communication Services », Complex Systems, Intelligent Systems and Interfaces, Nimes, May 1998.
- Boullier, D. et Legrand, M. (1998). « Formaliser la compétence pragmatique de l'agent pour évaluer le dialogue de service », 2<sup>e</sup> colloque Langage et Travail, Septembre 1998, Paris.
- Barthes, J.P. et Boullier, D. (1998). « Bilan d'une formation à distance : le DESS DICIT de l'UTC », Actes du colloque NTICE, Novembre 1998, Rouen.
- Boullier, D. (2006). « Aide-toi, l'aide t'aidera. Prises et emprises dans les systèmes d'aides homme-machine : pour une anthropologie de l'appropriation ». Costech, UTC Lutin, Cité des Sciences.
- In O. Gapenne, D. Boullier, « Systèmes d'aide : Enjeux pour les technologies cognitives », *Intellectica* 2006/2, n° 44 (p. 17-44).
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raison d'agir.
- Brackelaire, J.-L. (1995). *La personne et la société. Principe et changements de l'identité et de la responsabilité*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Gagnepain, J. (2005). *Raison de plus ou raison de moins, propos de médecine et de théologie*. Paris : CERF.
- Gagnepain, J. (1994). *Leçon d'introduction à la théorie de la médiation*. Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Gagnepain, J. (1995). *Du vouloir dire III, Guérir l'homme, former l'homme, sauver l'homme*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Le Bot, J.-M. (2002). *Aux fondements du « lien social », introduction à une sociologie de la personne*. Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.
- Le Bot, J.-M. (2007). La théorie de la médiation a-t-elle sa place dans une revue de sociologie ? *Socio-logos* n° 2, revue électronique de l'ASF.
- Le Louerec, P. (2006). Le social à l'épreuve de lui-même, *Enseigner le social, informations sociales* n° 135. Paris : CNAF.
- Quentel, J.-C. (1994). A propos de « l'acquisition du langage », rétrospectives bibliographiques et perspectives théoriques et cliniques, *Tétralogiques* n° 4, 11-27, revue du LIRL. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Quentel, J.-C. (2007). *Les fondements des sciences humaines*. Ramonville Saint-Agne : Erès.



## Liste et adresses des intervenants

Arns de Oliveira Cristina  
Doctorante en sc. de l'éducation  
Univ. de Fribourg  
Suisse  
crisarns@hotmail.com

Audigier François  
Prof. en sc. de l'éducation  
Univ. de Genève  
Suisse  
francois.audigier@pse.unige.ch

Bae Jung Sook  
Enseignante – Chercheure  
Univ. de Technologie de Belfort-  
Montbéliard  
France  
Jung-sook.bae@utbm.fr

Balslev Kristine  
Maître-assistante en sc. de l'éducation  
Univ. de Genève  
Suisse  
kristine.balslev@pse.unige.ch

Bélisle Claire  
Ingénieure de rech. CNRS  
Univ. Lyon-2  
France  
claire.belisle@ish-lyon.cnrs.fr

Berzin Christine  
Maître de conf.  
Univ. de Picardie  
et IUFM de l'Académie d'Amiens  
France  
christine.berzin@u-picardie.fr

Biausser Evelyne  
Consultante et formatrice en  
management  
France  
evelyne.biausser@laposte.net

Bisault Joël  
Maître de conf. en sc. de l'éducation  
IUFM de l'Académie d'Amiens  
France  
joel.bisault@amiens.iufm.fr

Blum Vestena Carla Luciane  
Doctorante en éducation  
Prof. du dpt de pédagogie  
Univ. de Sao Paolo  
Brésil  
vestena@yahoo.com.br

Bottani Norberto  
Consultant indépendant  
France  
norberto.bottani@gmail.com

Bruno Sandra  
Maître de Conf.  
IUFM de Versailles  
Univ. de Paris-8  
France  
brunosandra@yahoo.com

Capacchi Françoise-Maria  
Inspectrice de l'enseignement  
Chercheure  
Univ. de Lille-3  
France  
francoise.capacchi@cfwb.be

Caramelo João  
Docteur en sc. de l'éducation  
Univ. de Porto  
Portugal  
caramelo@fpce.up.pt

Cavaleri Pendino Antonella  
Dr. en psychologie  
Formatrice d'adulte  
La Tour-de-Peilz  
Suisse  
antonella.cavaleri@hispeed.ch

Clark Eve V.  
Prof. en linguistique  
Univ. de Stanford  
USA  
eclark@psych.stanford.edu

Clerc Nicole  
Maître de conf.  
IUFM de Versailles  
Univ. de Cergy Pontoise  
France  
clercnpn@free.fr

Crahay Marcel  
Prof. en sc. de l'éducation  
Univ. de Genève et de Liège  
Suisse et Belgique  
marcel.crahay@pse.unige.ch

Crépault Jacques B.  
Prof. en psychologie cognitive  
Laboratoire Paragraphe  
Univ. Paris-8  
France  
jb.crepault@wanadoo.fr

De Gaulejac Vincent  
Prof. des Universités  
Dir. Lab. de Changement Social  
Université Paris-7  
France  
v.gaulejac@wanadoo.fr

De Marcellus Olivier  
Collaborateur scientifique  
SRED, Genève  
Suisse  
olivier.demarcellus@etat.ge.ch

Dimitrova Nevena  
Assistante en psychologie  
Institut de Psychologie  
Univ. de Lausanne  
Suisse  
nevena.dimitrova@unil.ch

Dominici Henri  
Dr. en psychologie  
Université de Provence  
France  
henridominici@hotmail.com

Ducret Jean-Jacques  
Dr. en psychologie  
Collaborateur scientifique  
SRED, Genève  
Suisse  
jean-jacques.ducret@etat.ge.ch

Durler Héloïse  
Doctorante en sociologie  
Univ. de Lausanne  
Suisse  
heloise.durler@unil.ch

Duteille Cécile  
Dr. en sociologie  
Associée au GERPHAU  
France  
cecile-duteille@laposte.net

Galli Yvonne  
Doctorante en géographie  
Laboratoire MTE  
Univ. de Montpellier-3  
France  
yvonnegalligeo@aol.com

Gangloff-Ziegler Christine  
Maître de conf. en sc. de l'éducation  
Univ. de Haute-Alsace  
France  
christine.gangloff@uha.fr

Gilbert Muriel  
Maître-Assistante  
Institut de Psychologie  
Univ. de Lausanne  
Suisse  
Muriel.Gilbert@unil.ch



Giroux Louise Doctorante en sc. de l'éducation Univ. du Québec à Trois-Rivières Canada louise.giroux@uqtr.ca	Lavoie Natalie Prof. en sc. de l'éducation Univ. du Québec à Rimouski Canada natalie_lavoie@uqar.qc.ca	Morin Denise Doctorante en sociologie, Univ. de Genève Suisse denise.morin@sodelo.ch
Grossen Michèle Prof. ordinaire Institut de psychologie Univ. de Lausanne Suisse michele.grossen@unil.ch	Le Louerec Pierre Sociologue-anthropologue Chargé d'enseignement Univ. de Paris 5 et 8 France plel@club-internet.fr	Moro Christiane Prof. ordinaire Institut de psychologie Univ. de Lausanne Suisse christiane.moro@unil.ch
Haeberli Philippe Doctorant en sc. de l'éducation Univ. de Genève Suisse philippe.haeberli@pse.unige.ch	Lebrun-Niesing Monick Dr. sc. de l'éduc. et anthropolog. Univ. Victor Ségalen-Bordeaux-3 France monick.lebrun-niesing@club-internet.fr	Müller Karin Directrice Service de la recherche en éducation Suisse karin-erika.muller@etat.ge.ch
Ivanova Galena Prof. assist. en éducation préscolaire Univ. de Plovdiv Bulgarie galena25@abv.bg	Lee-Nowacki Sunhae Maître de Conf. en psychologie IUFM de la Guyane France sunhae.lee-nowacki@guyane.iufm.fr	Munoz Grégory Maître de conf. en sc. de l'éducation Univ. de Nantes France gregory.munoz@univ-nantes.fr
Jamet Frank Maître de conf. en psychologie IUFM de l'Académie de Rouen Lab. Paragraphe Univ. Paris-8 France frank.jamet@rouen.iufm.fr	Legendre Marie-Françoise Prof. en sc. de l'éducation Univ. de Laval Canada marie-francoise.legendre@fse.ulaval.ca	Navarro-William Edeline Educatrice de la Petite Enfance Doctorante à l'Université de Genève Suisse navarro2004@bluewin.ch
Jendoubi Verena Psychologue Collaboratrice scientifique SRED, Genève Suisse verena.jendoubi@etat.ge.ch	Levesque Jean-Yves Prof. en sc. de l'éducation Univ. du Québec à Rimouski Canada jean-yves_levesque@uqar.qc.ca	Numa-Bocage Line Maître de conf. IUFM d'Amiens France line.numa-bocage@libertysurf.fr
Joannes Etienne Doctorant et assistant Institut de Psychologie Univ. de Lausanne Suisse etienne.joannes@unil.ch	Lignier Wilfried Sociologue Univ. Paris-7 France wilfriedlignier@hotmail.com	Ochea Carmen Doctorante en Psychanalyse Université Paul Valéry Montpellier-3 France carmen_ochea@yahoo.fr
Kaiser Claude Dr. en psychologie Collaborateur scientifique SRED, Genève Suisse claud.kaiser@etat.ge.ch	Marchiorato Carneiro Sônia M. Dr. de l'Univ. Féd. du Paraná Professeure en Education Univ. Fédérale du Paraná Brésil sonmarc@brturbo.com	Pacheco Natércia Univ. de Porto Portugal npacheco@fpce.up.pt
Lafortune Louise Prof. en sc. de l'éducation Univ. du Québec à Trois-Rivières Canada louise.lafortune@uqtr.ca	Marinova Krasimira Prof. en sc. de l'éducation Univ. du Québec en Abitibi- Témiscamingue Canada krasimira.marinova@uqat.ca	Pagoni Maria Maître de conf. en sc. de l'éducation Univ. Lille-3 France andreani-pagoni@wanadoo.fr
Laroui R'kia Prof. en sc. de l'éducation Univ. du Québec à Rimouski Canada rkia_laroui@uqar.qc.ca	Mascret Nicolas Prof. en éduc. physique et Doctorant en sc. de l'éducation Univ. de Provence France nico.mascret@free.fr	Pesce Sébastien Doctorant en sc. de l'éducation Univ. Paris-X Nanterre France s.pesce@wanadoo.dr
		Philippe Jonathan Prof. suppléant en sc. de l'éducation Univ. Libre de Bruxelles Belgique jphilippe@scarlet.be



Portelance Liliane  
Prof. en sc. de l'éducation  
Univ. du Québec à Trois-Rivières  
Canada  
liliane.portelance@uqtr.ca

Raimondi-Janner Martine  
Formatrice IUFM  
Laboratoire CIVIIC  
Univ. de Rouen  
France  
martine.raimondi@rouen.iufm.fr

Renard Fanny  
Dr. en sociologie  
Chargée de cours  
Univ. de Lyon-2  
France  
fanette.renard@free.fr

Ribaud Vincent  
Maître de conf.  
Département d'Informatique, Univ. de  
Brest  
France  
vincent.ribaud@univ-brest.fr

Rosado Eliana  
Professeure  
Chercheuse associée CNRS  
Univ. Lyon-2  
France

Roux Jean-Paul  
Prof. en psychologie  
IUFM d'Aix-Marseille  
Prof. Univ. de Provence  
France  
jeanpaul.roux@free.fr

Saada El Hadi  
Dr. en sc. de l'éducation  
Collaborateur scientifique  
SRED Genève  
Suisse  
elhadi.saada@wanadoo.fr

Saada-Robert Madelon  
Prof. en sc. de l'éducation  
Univ. de Genève  
Suisse  
madelon.saada@wanadoo.fr

Saliou Philippe  
Maître de conf.  
Département d'Informatique,  
Univ. de Brest  
France  
philippe.saliou@univ-brest.fr

Sotero Costa Roberta Rafaela  
Professeure  
Etud. en Master en sc. de l'éduc.  
Univ. Fédérale du Paraná  
Brésil  
robertasotero@gmail.com

Stoltz Tania  
Dr. en psychologie de l'éducation  
Professeure  
Univ. Fédérale du Paraná  
Brésil  
tstoltz@win.psi.br

Terrasêca Manuela  
Univ. de Porto  
Portugal  
terraseca@fpce.up.pt

Thomas-Fogiel Isabelle  
Prof. invitée  
Faculté des arts et des sciences  
Univ. de Montréal  
Canada  
isabelle.thomas-fogiel@umontreal.ca

Tominska Edyta  
Assistante en sc. de l'éducation  
Univ. de Genève  
Suisse  
edyta.tominska@pse.unige.ch

Truillet Thierry  
Doctorant en psychologie  
Laboratoire Paragraphe  
Univ. de Paris-8  
France  
thierry.truillet@univ-paris8.fr

Veneziano Edy  
Prof. en psycholinguistique  
Univ. Paris-5  
France  
edy.veneziano@paris5.  
sorbonne.fr

Vilette Bruno  
Maître de conf. en psychologie  
Laboratoire PSITEC  
Univ. de Lille-3  
France  
bruno.vilette@univ-lille3.fr

Zafrany Isabelle  
Doctorante  
Attachée d'enseign. et rech.  
Univ. de Lyon-2  
France  
isabelle.zafrany@cegetel.net



## Liste des participants

Cette liste contient les noms et la provenance des participants qui n'ont pas présenté de communication orale ou dont la communication orale n'a pas pu être insérée dans ces actes.

Achkar De Gottrau Laïla Suisse	Jagasia Narain Suisse	Pillet Michel Suisse
Aguet Jessica Suisse	Jaunin Alexandre Suisse	Piquard Coralie France
Ahrenbeck Shams Suisse	Kohler Richard Suisse	Schachner Wolfgang Suisse
Bachmann Hunziker Karin Suisse	Langumier Maëlise France	Schwob Irène Suisse
Baillon Hugo Suisse	Lefrancois David Canada	Servais Hélène Canada
Baudrit Alain France	Lemonie Yannik France	Seutin Nathalie Suisse
Blanchet Alex Suisse	Le Roy-Zen Ruffinen Odile Suisse	Simona Benhamza Veronica Suisse
Boissonnade Romain France	Leon Carlos Suisse	Soussi Anne Suisse
Brissiaud Rémi France	Llanes Fernanda Suisse	Teste Gérard France
Campos Ely Brésil	Lurin Jacqueline Suisse	Wassmer Pierre-Alain Suisse
Canevascini Silvio Suisse	Maccario Daniela Italie	Zei Branka Suisse
Charmillot Gabriel Suisse	Mattiotti Mirella Suisse	
Danic Lacour Murielle France	Merkelbach Annemarie Suisse	
Decety Jean USA	Meyer Anne Suisse	
Di Mare Appere Daniela Suisse	Mottier Lopez Lucie Suisse	
Erbolato Melo Lélia Brésil	Nidegger Christian Suisse	
Es-Saïdi Mohammed France	Oliveira Cristiane Suisse	
Fedi Laurent France	Osiek Françoise Suisse	
Gros Dominique Suisse	Pecorini Muriel Suisse	
Hamayon-Marest Anne-Marie France	Petrucci Frank Suisse	

© SRED 2009

**Service de la recherche en éducation**  
12, quai du Rhône - 1205 Genève  
Tél. 022 546 71 00 - Fax 022 546 71 02  
<http://www.ge.ch/sred/>

Responsable de l'édition : Narain Jagasia  
[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch)

Mise en page : Sophie Jatton

Imprimé à Genève en février 2009  
ISBN 2-940238-19-7

## Construction intra ♦ intersubjective des connaissances et du sujet connaissant

Cet ouvrage contient les Actes d'un troisième et dernier colloque organisé par le SRED autour du thème général «Constructivisme et éducation» et des implications pédagogiques des deux thèses centrales selon lesquelles (1) la connaissance n'est pas copie passive d'un réel donné en soi, mais reconstruction cognitive progressive par l'être humain d'une réalité empirique, elle-même produit des interactions entre les « sujets » et leur milieu (y compris le milieu qu'eux-mêmes composent: le monde social), et (2) les instruments cognitifs (structures et êtres logico-mathématiques, notions et conceptions) de cette reconstruction comme de ces interactions sont construits par les sujets connaissants.

Les observations recueillies au cours et à la suite des deux précédents colloques (organisés en 2000 puis en 2003) ont révélé des tensions entre deux variétés importantes de constructivisme, qui diffèrent par l'orientation préférentielle que chacune a pour l'examen: soit des processus internes auto-régulés que les sujets mettent en jeu lorsqu'ils construisent ces instruments cognitifs, soit des processus d'enseignement/apprentissage de ces instruments acquis dans le passé proche ou lointain de la société humaine. Organisé à Genève en septembre 2007, le troisième colloque avait pour objet de permettre la présentation approfondie de ces deux variétés, de révéler leur complémentarité éclairante quant aux acquisitions cognitives des enfants, ainsi que de rappeler le rôle décisif des sujets (y compris sous l'angle affectif et motivationnel) dans ces acquisitions.

Les conséquences des réflexions et des faits présentés sur ces questions dans ce colloque ne sont pas négligeables pour les conceptions que l'on peut se faire de l'éducation, de l'enseignement et des apprentissages. Ignorer l'une ou l'autre des deux tendances en débat ici peut conduire à des conséquences dommageables pour toute vision constructiviste de l'éducation, comme serait d'ailleurs aujourd'hui regrettable pour toute éducation d'ignorer les faits qui ont conduit à attribuer au sujet un rôle structurant dans tout apprentissage.

ISBN 2-940238-19-7