



une connaissance partie 2

1. Previously in "In a Nutshell..."

Dans IAN#4, nous renonçons à la possibilité de proposer une définition consensuelle de la connaissance mais décrivons un modèle qui nous permettrait d'en distinguer plusieurs quant à leurs enjeux pédagogiques. Ce modèle permet ces distinctions en interrogeant les liens qu'une conception donnée suppose entre la connaissance, le langage et le réel. Nous proposons ici, pour chaque dyade, des exemples de conceptions avant d'en souligner les enjeux pour l'enseignement.

Réalisation du document Jean-Philippe Maitre

Graphisme et illustration Julian Bader

Mai 2021



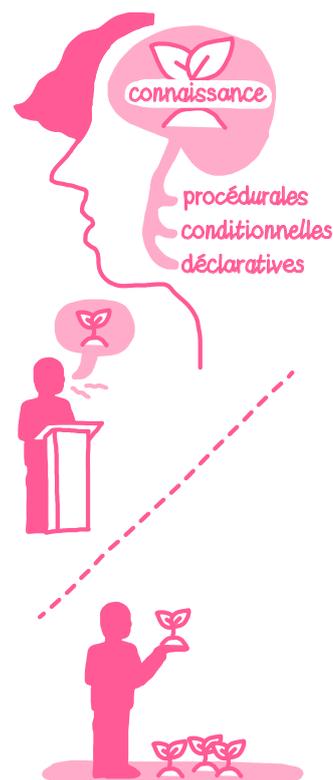
2. Langage et connaissance

a. Mettre des mots...

Une récente thèse [Guilmois, 2019] offre une belle synthèse des travaux sur l'enseignement explicite [p.ex., Rosenshine, 1986; Gauthier et al., 2013]. Cet enseignement repose sur l'application de procédures à suivre, et suppose l'existence de « trois types de connaissance : déclaratives (i.e., les savoirs théoriques); procédurales (i.e., la manière dont sont exécutées les opérations cognitives) et conditionnelles (i.e., où et quand utiliser une stratégie). » [Guilmois, 2019, p.56]. Une séance d'enseignement explicite commence alors par « le moment où l'enseignant rend explicite par le langage, les liens entre connaissances nouvelles et connaissances antérieures » [Ibid, p.58], quel que soit son type. Le lien du langage et de la connaissance y est ainsi complet et non problématique.

b. ...Ou pas

D'autres conceptions prennent un parti inverse, malgré des idées communes. Par exemple, Ryle reprend à son compte: "the distinction which is quite familiar to all of us between knowing that something is the case and knowing how to do things" [Ryle, 1945-1946, p.4] que l'on pourrait rapprocher des connaissances déclaratives et procédurales de l'enseignement explicite. Pourtant, Ryle "want[s] [...] to prove that knowledge-how cannot be defined in terms of knowledge-that" [Ibid], autrement dit que ce que l'on fait est d'un autre registre que ce que l'on dit. Il ouvre la voie pour des connaissances tacites [Polanyi, 1962], c'est-à-dire qui refusent la formalisation.



c. Enseigner: professer ou se taire ?

Ces deux visions répandues des liens qu'il peut exister entre langage et connaissance ont un impact direct sur l'enseignement. Dans le premier cas, il s'agit bien de dire pour guider face aux défis de l'apprentissage. De l'autre, on considère que « si les connaissances pouvaient se communiquer explicitement, alors la plupart des théories didactiques seraient sans objet » [Sarrazy, 2007, p.41]. L'enseignement deviendrait alors plus qu'un discours, mais le développement par l'enseignant-e de situations qui permettraient aux apprenant-e-s de construire le sens du discours par l'action.

3. Connaissance et réel

a. Des traditions académiques...

Bien que de nombreux efforts soient faits pour le combattre, l'enseignement universitaire traditionnel a la peau dure: cours magistral, prise de notes et apprentissage par cœur. Ce dispositif pédagogique est largement remis en question depuis la transition entre les courants psychologiques du behaviorisme et du cognitivisme [Chauvigné et Coulet, 2010]. Ce dernier vise en effet l'éloignement d'une théorie de la connaissance dite mécaniste: « il ne s'agit plus de faire produire des comportements reproductibles, mais de développer des dispositions à générer des conduites adaptées face à des situations diverses et changeantes » [Ibid, p.16].

b. ...à l'Approche Par Compétences (APC)

Cette évolution théorique contribue à l'émergence pédagogique de l'APC, dans laquelle la compétence est une « organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée » [Coulet, 2011, p.17]. Ce nouvel objet à apprendre appelle de nouvelles stratégies d'enseignement (les pédagogies dites actives) et d'évaluation. Mais « le terme de compétence recouvre des modèles cognitifs qui se répartissent entre des modèles locaux [...] et des modèles généraux [...] dont la traduction empirique est loin d'être immédiate » [Baillé, 2001, p.55-56]. Or, enseigner les compétences directement et sur un temps court est, pour certain-e-s, impossible [Ibid].

c. D'un réalisme à un autre

Ainsi, d'un côté behavioriste, la connaissance semble être un objet transmis d'un esprit à l'autre, comme une sorte de fac-similé. Du côté cognitiviste, élargie à juste titre à une entité dynamique et dépendante de la situation, l'hypothèse que toute compétence soit éduicable demeure [Leplat, 1997]. Cela nourrit une métaphore informatique de l'esprit humain dont les composants (le cerveau) pourraient acquérir tout algorithme (compétence) [Chauvigné et Coulet, 2010]. L'avènement des neurosciences et de l'imagerie fonctionnelle [p.ex., Houdé, 2018] entérine cette réification de la connaissance en tant qu'entité tout à fait concrète. Mais si tel était le cas, aurions-nous autant de difficultés à formaliser des référentiels de compétences qui peinent à faire consensus ?



4. Réel et langage

a. De l'antiquité...

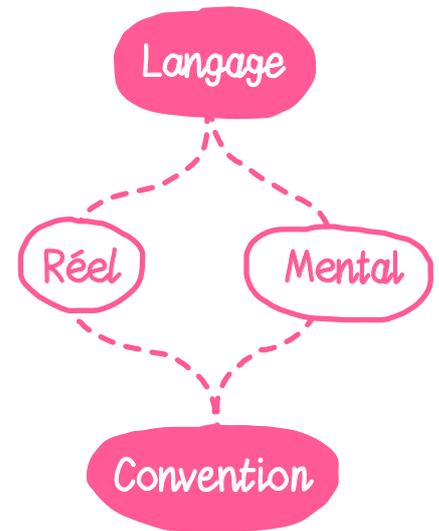
Ce lien marque un des désaccords les plus notables entre Platon et Aristote, notamment par les attributs qu'ils prêtent respectivement à la réalité. Sans rentrer dans les détails, retenons que le premier considère que le langage se soumet strictement à la réalité [n.d./1992]; lorsque le second reconnaît la possibilité que le langage puisse aussi se référer à des choses d'un autre ordre [n.d./1936].

b. ...À des penseurs contemporains

Mais de quel ordre ? Des philosophes comme Russell [1905] ou Quine [1980] proposent l'ordre de la connaissance; au sens où le terme « Pégase » ne réfère pas une entité réelle, mais bien mentale. D'autres, tels que Frege [1971] ou Putnam [1975] refusent cette hypothèse, tant elle rend la signification subjective. Alors, « entre tous les individus ainsi reliés par le langage, il s'établi[t] une sorte de moyenne » nous dit Saussure [1916, p.29]. Cette moyenne constitue une convention, mais dont le lien avec le réel reste très discuté.

c. En somme néanmoins !

Le langage est un ensemble de conventions qui lie des signes avec des signifiés, certainement de différentes natures. Mais quoi qu'il en soit, il devient fonctionnel que si les deux interlocuteur·trice·s connaissent cette convention, autant que possible, de manière identique. Ce qui n'est pas le cas pour un·e enseignant·e et ses étudiant·e·s quant aux termes qu'ils échangent.



5. Quelques enjeux pour l'enseignement...

Dire ou ne pas dire, quant à des entités qui sont ou ne sont pas, et pour faire connaître quoi ? Les réponses se trouvent très certainement quelque part au milieu de chaque côté du triangle, comme un autre triangle inscrit dans le premier.

a. Langage et connaissance

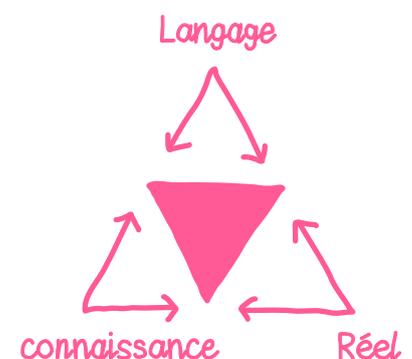
S'il ne fait jamais de mal de (re)dire, ce n'est pas pour autant que le discours autorisera systématiquement les étudiant·e·s à apprendre. Dans ce cas, la question à se poser est bien sûr celle de savoir ce que l'on peut demander aux étudiant·e·s de **faire** pour accéder à ce pour quoi les mots ne peuvent suffire.

b. Connaissance et réel

Qu'on l'appelle compétence ou non, la connaissance, en son sens le plus large, n'est jamais **que** intérieure. Elle est une rencontre avec l'extérieur qui se réalise en une pluralité de situations possibles. L'objectif pour un enseignement d'un semestre ou deux ne peut être que la couverture de quelques situations parmi l'immense étendue des possibles. Cette étendue ne peut se construire que sur le temps long de l'expérience.

c. Réel et langage

Pour le dire vite, l'ordre de réalité dans lequel se trouve les objets d'enseignement (p.ex., un moteur, une molécule, la notion de « liberté ») et la précision des langages utilisés pour les désigner (p.ex, naturel, mathématique, schématique, etc.) est fortement disciplinaire. Plus ce rapport sera porteur d'enjeux pour les apprentissages, plus il sera nécessaire de **multiplier** les types de représentation utilisés, ainsi que les biais par lesquels faire expérimenter les propriétés de ses objets aux étudiant·e·s.



6. Pour aller plus loin...

Aristote (1936). *Organon* : I. Catégories, II. De l'interprétation (J. Tricot, trad.). Paris : Vrin.

Baillé, J. (2001). Les compétences, de nouveaux « objets » pour l'évaluateur ? Dans G. Figari et M. Achouche (Dir.), *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck.

Chauvigné C. et Coulet, J-C. (2010), *L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?* Revue française de pédagogie [En ligne], 172.

Coulet, J-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30.

Frege, G. (1971) Sens et dénotation, Dans C. Imbert (dir.), *Ecrits logiques et philosophiques*. Paris : Seuil. (Article original publié en 1892 sous le titre *Über Sinn und Bedeutung*, *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, NF 100, 25-50).

Gauthier, C. Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Paris : De Boeck.

Guilmois, C. (2019). *Efficacité de l'enseignement socio-construc-tiviste et de l'enseignement explicite en éducation prioritaire : quelle alternative pour apprendre les mathématiques ?* Thèse de doctorat non publiée, Université des Antilles.

Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau : de Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Paris : Mardaga.

Leplat J. (1997), *Regards sur l'activité*, PUF, coll. « Le Travail Humain », Paris.

Piaget, J. (1925). *Psychologie et critique de la connaissance*. *Archives de psychologie*, 19(75), 193-210.

Platon (1992). *Ménexène, Euthydème, Cratyle* (L. Méridier, trad.). Paris : Gallimard.

Polanyi, M. (1962). *Tacit knowing : Its bearing on some problems of philosophy*. *Reviews of Modern Physics*, 34(4), 601-616.

Putnam, H. (1975). *The meaning of « meaning »*. Dans H. Putnam (dir.), *Mind, Language and Reality*. Cambridge : Cambridge University Press. (Extrait traduit dans Ludwig, P. (1997). *Le Langage* (p.218-227). Paris : Flammarion).

Quine, W.V.O. (1980). *On what there is*. Dans W.V.O. Quine (dir.), *From a Logical Point of View*. Cambridge : Harvard University Press. (Extrait traduit dans Ludwig, P. (1997). *Le Langage* (p.153-165). Paris : Flammarion).

Rosenshine, B. (1986a). *Vers un enseignement efficace des matières structurées : un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit*. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 81-96). Bruxelles : Labor.

Russell, B. (1905). *On denoting*. *Mind*, XIV(4), 479-493.

Ryle, G. (1945-1946). *Knowing How and Knowing That: The Presidential Address*. *Proceedings of the Aristotelian Society - New Series*, Vol. 46, 1-16 (Published by: Oxford University Press on behalf of The Aristotelian Society).

Sarrazy, B. (2007). *Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques*. *Éducation et didactique*, 1(3), 31-46.

Saussure (de), F. (1916/1985). *Cours de linguistique générale* (publié par C. Bally et A. Sechehaye). Paris : Payot.