

CAPACITÉ :

En pédagogie, dans le cadre de l'analyse par objectifs, **la notion de capacité est généralement constitutive de la compétence**. Il n'est pas rare de rencontrer des propositions telles que : "Une compétence, c'est la capacité à utiliser un savoir-faire dans une situation donnée ". Proposer une définition de capacité suppose donc que l'on définit en même temps compétence, et que l'on surmonte une première difficulté, celle de différencier les deux concepts.

• Pour Cardinet :

[...] « En tant qu'objectif éducatif, une capacité est une visée de formation générale, commune à plusieurs situations ; une compétence, au contraire, est une visée de formation globale, qui met en jeu plusieurs capacités dans une même situation. » [...] (1)

• Pour Meirieu :

Une capacité est une « activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de la connaissance. », une compétence est « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités, dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. » (2)

• Pour Gillet, chercheur formateur au CEPEC de Lyon : « Sur le plan pédagogique, par capacités, nous nommons les hypothèses que nous formons sur ce que doivent développer les étudiants à travers une formation et qu'ils pourront exprimer aussi en d'autres situations que celles de la compétence. » (3)

[...] Survient alors une seconde difficulté. Certains auteurs admettent qu'une capacité est une habileté cognitive **transversale** - c'est-à-dire réutilisable à l'infini dans des contextes différents -, d'autres au contraire soutiennent que c'est une habileté cognitive fortement **contextualisée** - c'est-à-dire difficilement transférable à de nouveaux contextes si ceux-ci n'ont pas été eux-mêmes « appris ».

Le problème qui se pose aux praticiens est donc le suivant : comment former à des capacités transversales ? Ou en d'autres termes, comment faire émerger ces capacités transversales (si elles existent) de situations d'apprentissage contextualisées par les champs disciplinaires ? [...]

En résumé, pour que le formateur puisse enseigner des capacités méthodologiques communes, il faut qu'il ait résolu le problème du « transfert ». Ce qui signifie, d'un point de vue idéal, que soient construites en permanence par le formateur des situations de **contextualisation - décontextualisation - recontextualisation**, afin d'installer chez l'apprenant, (à terme ?), ce « savoir-faire abstrait », *acontextuel*, que l'on nomme capacité. [...]

Le degré de « transversalité » d'une capacité dépendrait alors du nombre de situations *contextualisées* qu'un apprenant rencontre au cours de sa formation, l'accès à la généralisation se faisant par la prise de conscience de certains invariants opératoires de la conduite dans une classe de situations.

(1) Cardinet J., *Évaluation scolaire et pratique*, De Boeck. 1988, p. 133.

(2) Meirieu Ph., *Apprendre, oui, mais comment ?*, ESF éditeur, 1988, p. 153-154.

(3) Gillet P. (dir.), *Construire la formation*, ESF éditeur, 1991, p. 78.

COMPÉTENCE :

Ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe.

Les **objectifs généraux** d'une formation décrivent souvent une *compétence globale*, par exemple : *Être capable de concevoir un plan de formation*.

Cette compétence est elle-même divisée en *sous-compétences* ou **objectifs intermédiaires** : *Être capable de conduire une réunion*,

Puis en *micro-compétences* ou **objectifs spécifiques** : *Être capable d'identifier les différents types de réunion*.

La compétence est liée à un métier, à une profession, à un statut, à une situation professionnelle ou une situation sociale de référence ; à ce titre, **elle englobe des « savoirs, savoir-faire et savoir-être »** intimement liés. Où si l'on préfère, dans une terminologie cognitiviste, une compétence implique à la fois des connaissances *déclaratives*, des connaissances *procédurales* et des *attitudes*. Ces trois dimensions apparaissent sous la

forme d'une juxtaposition hésitante et maladroite dans le cas du « novice », pour devenir un ensemble fusionnel performant dans le cas de « l'expert ».

En revanche, la capacité est (ou serait) une « habileté transversale », une sorte de savoir-faire décontextualisé, susceptible d'être mis en oeuvre dans des situations professionnelles ou sociales très différentes. On voit donc que les termes de *compétence* et *capacité* ne sont pas synonymes.

Ce serait également une erreur de considérer comme équivalents les termes compétence et objectif général. L'observation des pratiques pédagogiques révèle que la plupart des objectifs généraux sont des énoncés d'intention qui relèvent du domaine cognitif. Rares sont les énoncés généraux intégrant *connaissances* et *savoir-être*. Aussi, lorsque s'effectue la dérivation des objectifs généraux en objectifs intermédiaires puis spécifiques (analyse descendante), il devient extrêmement difficile d'y intégrer la dimension affective qui pourtant existe fondamentalement dans l'exercice d'une compétence. Nous restons persuadés que ce défaut de prise en compte provient de la difficulté réelle à enseigner les *attitudes* indissociables de l'activité cognitive : rigueur, contrôle de soi, persévérance, confiance en soi, motivation, patience, créativité, curiosité... Cette problématique rend tout à fait intéressante l'approche de De Ketele qui prend en compte, justement, par le biais des *objectifs terminaux d'intégration*, les domaines cognitif, affectif, et psychomoteur. (1)

Pour cet auteur, un objectif terminal d'intégration décrit « *une compétence ou un ensemble de compétences* :

1. *s'exerçant sur une situation comprenant tant de l'information essentielle que parasite ;*
2. *nécessitant l'intégration et non la juxtaposition de tous les savoirs et savoir-faire antérieurs considérés comme fondamentaux et minimaux ;*
3. *développant des savoir-être et des savoir-devenir orientés vers les finalités choisies pour le système éducatif. »*

Mais une compétence reste une virtualité. Darvogne et Noyé rappellent que « *le révélateur de la compétence, c'est le résultat obtenu dans le travail* » et que « *c'est au mur terminé que l'on voit la compétence du maçon.* » (2) Ce qui signifie que dans une situation réelle, une compétence se traduit par un comportement effectif que l'on appelle *la performance*.

Les institutions éducatives utilisent fréquemment le terme de compétence, associé à celui de capacité. [...]

1. Selon **Meirieu**, une compétence est un « *savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné.* » (3) Cette proposition suggère que la compétence serait une combinaison appropriée de plusieurs capacités dans une situation déterminée.

2. Selon **D'Hainaut**, une compétence est « *un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal.* » (4) Cette définition est à mettre en relation avec les objectifs d'intégration de De Ketele. [...]

(1) **De Ketele J.-M.**, *Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques ?*, Cabay, 1985, p.24 (2) Source : *Documents méthodologiques pour l'élaboration des diplômes, CPC* (Commissions professionnelles consultatives), ministère français de l'Éducation nationale, n° 93/1. (3) Source: *Documents méthodologiques pour l'élaboration des diplômes, ibid.*, n° 93/1.

(3) **Meirieu Ph.**, *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 8^e éd., 1991, p. 181.

(4) **D'Hainaut L.**, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor, 5^e éd. 1988, p. 472.

OBJECTIF :

Énoncé d'intention décrivant le résultat attendu à la suite d'une action. En pédagogie, un objectif est un énoncé d'intention décrivant ce que l'apprenant saura (ou saura faire) après apprentissage. Les objectifs sont normalement dérivés des finalités de l'Éducation et des objectifs généraux de formation, lesquels se décomposent en objectifs intermédiaires de différents niveaux, puis en objectifs spécifiques [...]

Reprenons chaque niveau d'objectif :

• **Objectif général** : il s'agit d'un énoncé d'intention relativement large ; l'objectif général peut également être appelé objectif terminal d'intégration.

Ex : *Conduire une analyse de besoins en formation.*

• **Objectif intermédiaire** : énoncé d'intention plus réduit, intermédiaire entre l'objectif général et les objectifs spécifiques :

Ex : *Conduire une étude de poste. [...]*

• **Objectif spécifique** : énoncé d'intention relatif à la modification du comportement de l'apprenant après une activité d'apprentissage limitée dans le temps (1 à 2 heures dans l'enseignement secondaire).

Ex : *À partir d'un extrait d'entretien, identifier les différentes attitudes prises par l'interviewer*

L'Américain Mager préconise que tous les objectifs d'un curriculum soient formulés en terme de **comportement observable de l'élève après apprentissage**, afin qu'une personne externe et compétente puisse procéder à une évaluation correcte de l'apprentissage.

Sur les objectifs, ouvrages accessibles :

- **Raynal F., Rieunier A.**, *Définir des objectifs pédagogiques : pourquoi ? comment ?* Abidjan, 1987.

- **Pocztar J.**, *La définition des objectifs pédagogiques*, ESF éditeur, 1987, 3^e éd.

- **D'Hainaut L.**, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles. Labor, 1988, 5^e éd

GROUPE :

Ensemble d'individus ayant un but commun et s'influençant réciproquement. [...]

En pédagogie, cette technique de formation, largement validée en formation d'adultes, est de plus en plus utilisée en formation initiale. Pour construire une situation d'apprentissage, le formateur peut envisager, selon les buts qu'il poursuit, de faire varier ses techniques d'animation en faisant éclater le groupe-classe en petits groupes de travail.

Selon l'objectif, le type d'apprentissage ou l'activité mentale visés [...], les groupes reçoivent des consignes pour effectuer une tâche précise. Le travail de chaque groupe débouche alors sur un certain produit (produit est pris ici au sens de D'Hainaut : *résultat d'un acte intellectuel*). Si le formateur a choisi de recourir au groupe pour développer une activité cognitive précise, c'est parce qu'il sait que les mécanismes de **l'influence sociale** peuvent, dans certains cas, déterminer la qualité du « produit » recherché. Ainsi le groupe, évoluant dans un contexte précis et défini, devient une entité qui peut, sous certaines conditions, faciliter la créativité, l'audace dans la prise de décision, la résolution de problèmes, la construction d'un concept...

On sait par exemple que l'échange et l'interaction sociale favorisent l'émergence de **conflits sociocognitifs** stimulants pour l'apprentissage. Sous certaines conditions, les déséquilibres ainsi induits [...] se révèlent d'excellents embrayeurs de la modification des représentations personnelles.

Si le travail de petit groupe est efficace, c'est parce qu'il favorise la mise en oeuvre de deux grands principes de l'apprentissage :

- le premier, issu de la perspective constructiviste piagétienne : c'est par l'intermédiaire des **actions sur les objets** que se modifient les schèmes (assimilation/accommodation/équilibre, conflit cognitif) ;

- le second, issu de la psychologie sociale du développement : c'est dans la **confrontation des points de vue** que peut s'opérer la transformation des représentations (conflit sociocognitif et restructuration cognitive).

Le formateur peut ainsi décliner une infinie variété de groupements d'élèves correspondant à la panoplie des actes intellectuels ou comportements recherchés. Pour rationaliser le repérage des situations possibles, une classification s'impose.

Afin de donner un statut méthodologique à la notion de *groupe d'apprentissage*, Meirieu, à partir d'une petite étude sur l'efficacité des « méthodes d'enseignement-apprentissage », précise dans quel cas un tel modèle peut fonctionner efficacement.

« *Le groupe d'apprentissage est particulièrement utile chaque fois que l'on se propose de mettre l'accent sur la reconnaissance d'un phénomène, la constitution d'une classe, la découverte d'une loi, d'un concept ou d'un système, l'entraînement à l'exercice d'une opération intellectuelle convergente ou divergente. L'homologie entre la structure sociale et la structure cognitive du groupe crée alors des conditions favorables pour que chacun des participants puisse accéder à un stade supérieur d'activité intellectuelle grâce auquel il peut appréhender, c'est-à-dire structurer, des connaissances nouvelles.* » (1)

[...]

La typologie de Meirieu, issue d'une importante recherche sur les pédagogies de groupe (1), s'appuie en partie sur les propositions de Guilford. Elle propose quatre « grands types » de groupes d'apprentissage :

- le groupe d'apprentissage à la **pensée déductive** : également appelé *groupe d'évaluation réflexive*. Chaque

groupe réfléchit sur un thème et confronte ses différents apports pour en faire une synthèse.

Exemple de thème : comment faites-vous pour apprendre une leçon ? Quelles sont vos procédures de mémorisation ?

- le groupe d'apprentissage à la **pensée inductive** : chaque groupe dispose d'un élément du puzzle qu'il doit reconstruire pour en apercevoir le sens

Exemple : chaque groupe conduit deux expériences et doit dire quels sont les deux concepts de mécanique qu'elles mettent en évidence.

- le groupe d'apprentissage à la **pensée dialectique** : chaque groupe décline sur un même thème un point de vue différent.

Exemple : quatre groupes de formateurs préparent un plan de leçon sur l'adjectif qualificatif. Deux utiliseront un modèle behavioriste, deux utiliseront un modèle constructiviste.

- le groupe d'apprentissage à la **pensée créatrice** : le groupe invente, imagine, explore de nouvelles combinaisons à partir de deux ou trois contraintes. « On fait du neuf avec de l'ancien ».

Exemple : inventer une situation de motivation en début de leçon, poser un problème qui motive les élèves et dont la réponse sera donnée dans la leçon...

Dans la lignée des travaux de Meirieu, Astolfi (2) propose une intéressante typologie des **groupes d'apprentissage** (voir tableau page précédente). Cette typologie permet à un formateur débutant d'élargir le concept de *travail de petits groupes*, propose des directionnels à l'action pédagogique, et favorise la conception de nouvelles situations d'apprentissage.

[...]

(1) **Meirieu Ph.**, *Outils pour apprendre en groupe*, Chronique sociale, Lyon, 4^e éd. 1991, tome 2,

(2) **Astolfi J.-P.**, *L'école pour apprendre*, ESF éditeur. 1991

SITUATION-PROBLÈME :

Situation pédagogique conçue par le pédagogue dans le but :

- de créer pour les élèves un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre (ou d'un obstacle à franchir, selon la terminologie de Martinaud),
- de permettre aux élèves de conceptualiser de nouvelles représentations sur un sujet précis à partir de cet espace-problème.

Dans une acception générale, un problème est une question ou une difficulté qui appelle un traitement de résolution. Dans une situation pédagogique, poser un problème à un élève, c'est lui demander d'agir pour résoudre le problème de manière satisfaisante en faisant appel à ses connaissances.

La psychologie cognitive distingue les situations d'exécution des situations-problème.

• Une **situation d'exécution** est une situation dans laquelle les procédures de résolution sont connues de l'individu et applicables directement.

• Une **situation-problème** est une situation pour laquelle l'individu ne dispose pas de procédures de résolution :
- soit parce que les connaissances nécessaires au traitement font défaut : *le sujet ne peut pas construire une représentation du problème.*

- soit parce que les connaissances appliquées ont conduit à un échec : *le sujet a construit une représentation incorrecte du problème.* Pour rechercher une solution, il faut construire une représentation nouvelle du problème (raisonner sur de nouvelles bases). La notion d'espace-problème correspond à l'espace de recherche : pour construire une bonne représentation du problème, il faut identifier un espace de recherche, dans lequel on va pouvoir « travailler », faire des hypothèses, interpréter des résultats, construire des étapes de traitement...

En pédagogie, une situation-problème est une situation d'apprentissage que le pédagogue imagine dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'une question à résoudre (un obstacle à franchir). À terme, cette situation doit permettre à l'élève d'enrichir ses connaissances de nouvelles représentations, donc d'apprendre.

Le « problème » qui se pose alors à l'enseignant est celui de l'appréciation de la difficulté proposée. Pour certains élèves, la situation se révèle être une situation d'exécution. Pour d'autres, la situation reste un problème, et le formateur doit introduire un niveau de guidance suffisant pour orienter l'élève, jusqu'à ce que la situation devienne pour lui une situation d'exécution (guidance, tutelle, médiation). Tout ceci pose évidemment la

question du **transfert des connaissances**, et de l'importance de l'apport méthodologique qu'un enseignant responsable doit assurer. Pour un élève, traiter un problème, s'entraîner à le résoudre, c'est transformer une procédure inconnue et aléatoire en une procédure connue et certaine. C'est aussi faire l'expérience répétée d'un raisonnement en situation (contextualisé) jusqu'à ce que celui-ci devienne un automatisme abstrait, applicable dans n'importe quel contexte.

DÉMARCHE :

« Manière de conduire une action, de progresser vers un but. » (1)

• **Démarche analogique** : cette démarche consiste à transposer à un nouveau contexte, un traitement ou une solution déjà connue. On peut parler alors de *transfert analogique*, basé sur la référence à un « schème familial » (2).

Par exemple, lorsqu'un formateur en informatique souhaite faire comprendre à ses élèves le concept de « bureau électronique », il transpose point par point notre connaissance familière du bureau espace de travail (la situation-source) au nouveau contexte du bureau-informatique (la situation-cible). L'armoire de rangement devient le disque dur et... « quand vous cliquez deux fois sur lui, les portes de votre placard s'ouvrent..., vous apercevez vos dossiers sous forme de petites boîtes, vous cliquez deux fois sur une boîte, vous trouvez à l'intérieur des fichiers, que vous pouvez ouvrir à nouveau, etc. »

[...]

• **Démarche déductive**, ou « aller du général au particulier » : cette démarche consiste à exposer ce qui doit être appris en commençant par un énoncé d'ordre général pour finir par des exercices d'application, donc par des cas particuliers.

Par exemple, un professeur énonce un principe, le démontre éventuellement, puis le fait appliquer grâce à une série d'exercices (avec et sans pièges) afin que le principe en question soit compris et appris.

• **Démarche inductive** : démarche inverse de la précédente: « on part du particulier, pour aller au général et revenir ensuite au particulier ». On appelle parfois cette manière de procéder « démarche de l'arche. »

Le formateur propose plusieurs cas particuliers d'application d'un principe, donc différents résultats, fait procéder à l'analyse des différents cas et tente de faire énoncer le principe. Après vérification de la validité de celui-ci, il fait généralement appliquer ce principe sur des cas nouveaux.

[...]

• **Démarche dialectique** : approche contradictoire permettant de traiter les données par leur confrontation simultanée (conflits cognitifs et sociocognitifs) afin de mettre en évidence leurs *propriétés irréductibles*. (3) La démarche dialectique convient particulièrement à l'enseignement de concepts abstraits comme, par exemple, la liberté, la démocratie, la souveraineté, qui permettent la confrontation de points de vue différents.

Par exemple, pour enseigner le concept d'apprentissage selon le point de vue behavioriste et selon le point de vue cognitiviste, le formateur utilise une technique de « petits groupes », distribue des documents à chaque groupe, et propose ensuite une confrontation des analyses.

Cette démarche privilégie l'interaction sociale et le conflit sociocognitif.

(1) **Develay M., Meirieu Ph., Émile, reviens, Ils sont devenus fous...** ESF éditeur, 1992, p. 161-162.

(2) **Richard J.-F., Ghiglione R (dir.), Cours de psychologie**, t. 6, Paris, Dunod. 1992, p. 388.

(3) Une approche qui permettrait de mettre en évidence des propriétés communes serait une approche inductive.

ÉVALUATION :

Action d'évaluer, c'est-à-dire attribuer une valeur à quelque chose : événement, situation, individu, produit...

Tout formateur doit remplir deux grands rôles sociaux : celui de **pédagogue** (quand il facilite les apprentissages) et celui de **sélectionneur**, (quand il attribue des notes et fait passer des examens). À chacun de ces rôles sociaux correspond un type d'évaluation.

Comme il est évident qu'on évalue toujours dans le but de prendre une décision, c'est la nature de la décision à prendre qui permet de distinguer deux types d'évaluation, à savoir : l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

• **L'évaluation sommative** :

Évaluation ayant pour but de sanctionner (positivement ou négativement) une activité d'apprentissage, afin de comptabiliser ce résultat en vue d'un classement ou d'une sélection. Tous les formateurs connaissent ce type d'évaluation, puisque tous (ou presque) mettent des notes sur 20. Tous font des sommes (d'où le nom de

sommative) et des moyennes, afin de certifier que l'élève X est bien compétent dans telle ou telle discipline. [...]

Lorsque le pédagogue évalue ainsi, lorsqu'il met une note qui compte dans la moyenne, etc., il joue essentiellement le rôle d'agent de l'institution, le rôle de sélectionneur. L'évaluation sommative est donc l'évaluation qui correspond à la fonction de **sélection**.

• L'évaluation formative :

Évaluation ayant pour but *d'informer* l'apprenant, puis l'enseignant, du degré d'atteinte des objectifs. Cette évaluation ne doit jamais donner lieu à l'attribution d'une note sur 20, ou à quelque sanction que ce soit.

L'évaluation formative est conçue de manière différente selon que l'on se situe dans le cadre de référence de la pédagogie de la maîtrise ou dans celui de la pédagogie différenciée.

- soit l'évaluation formative est envisagée à partir d'un cadre de référence voisin de l'approche systémique, laquelle fait de l'organisation et de la gestion du curriculum l'élément central de la formation - on se situe alors dans le courant dit de la pédagogie de la maîtrise (où le système est premier par rapport à l'individu) ; - soit l'évaluation formative est envisagée à partir d'un cadre de référence qui, sans oublier l'organisation générale du système, fait du repérage, de la mise jour, de l'identification et de l'analyse des difficultés cognitives de chaque apprenant, l'élément central du système de formation - on se situe alors dans le courant dit de la pédagogie différenciée (où l'individu est premier par rapport au système).

C'est traditionnellement l'enseignant, car son statut dans le groupe l'autorise, qui assume la fonction de régulateur. Mais ne pourrait-on pas permettre plus souvent, plus *systématiquement*, à l'apprenant de participer plus activement à l'évaluation de ses performances ?

Une évaluation formative bien conçue (par le professeur) permet à l'apprenant de prendre conscience de ses difficultés, de ses erreurs, de ses hésitations, de ses dépassements, de ses progrès, de ses réussites enfin. L'évaluation formative est un allié puissant vers l'autonomie, car elle stimule la prise de conscience et l'analyse de ses actions, c'est-à-dire la métacognition. Retour d'information permanent pour la correction des conduites, l'évaluation formative restaure la confiance et l'intérêt dans la relation éducative, elle impose au pédagogue de revenir à des conduites d'aide et de facilitation, et en éliminant le stress de la mauvaise note, elle permet à l'élève de ne pas finir l'année dégoûté par la matière qu'on lui enseigne. Cette approche contractuelle, définissant un rapport au savoir différent pour l'élève et pour le maître contribue à installer dans la classe des interactions plus riches, plus positives, et à terme, plus efficaces.

[...]Le feed-back est l'un des éléments clés de l'action [...] il favorise la dynamique des apprentissages, il faut en user le plus souvent possible à titre de régulation.

• L'évaluation formatrice :

Concept développé par Georgette Nunziati lors d'une recherche à l'université d'Aix-Marseille pour désigner une forme particulière de l'évaluation formative. L'évaluation « formatrice » pose comme point de départ que les instruments privilégiés de la construction des apprentissages sont :

- **l'appropriation** par les élèves des **critères d'évaluation** des enseignants,
- **l'autogestion des erreurs**,
- la maîtrise des processus **d'anticipation** et de **planification** de l'action.

Si vous souhaitez expérimenter l'évaluation formatrice, il faut :

- préciser de manière drastique les critères d'évaluation que vous souhaitez appliquer,
- entreprendre **un travail « d'appropriation » de ces critères** d'évaluation **par vos élèves** : par exemple, distribuer, avant le travail, des copies déjà corrigées d'un groupe différent (rédactions par exemple), puis effectuer avec les élèves, une analyse des corrections de ces copies.
- s'astreindre pour chaque copie que l'on rend à fournir un commentaire comportant autant de points positifs que de points négatifs. - faire construire individuellement par chaque élève une carte d'étude du type :

L'évaluation formatrice doit se concevoir comme un véritable « système d'enseignement/apprentissage » dont les finalités sont les mêmes que dans les modèles classiques (acquisition de savoirs opérationnels et développement de l'autonomie, pour ne citer que celles-là), mais qui se donnerait **les moyens de parvenir à ces fins** grâce à une instrumentation pédagogique particulièrement rigoureuse. L'évaluation formatrice [...] place l'apprenant [...] en tant **qu'acteur** de son propre apprentissage et des régulations afférentes. Les responsabilités classiques de l'enseignant (évaluation, remédiation, régulation) *sont maintenant partagées par l'apprenant* (autoévaluation, autogestion des erreurs, autorégulation), ce qui augmente considérablement l'efficacité du système. [...]

CONFLIT SOCIOCOGNITIF :

[...] La théorie du conflit sociocognitif constitue, depuis les années 80, l'hypothèse centrale de *la psychologie sociale du développement*, ou en d'autres termes, des **théories de la construction sociale de l'intelligence**. Celles-ci considèrent l'interaction sociale comme l'un des éléments clés du développement intellectuel de l'individu.

[...]

Gilly définit le conflit sociocognitif comme une « *dynamique interactive, caractérisée par une coopération active, avec prise en compte de la réponse ou du point de vue d'autrui, et recherche, dans la confrontation cognitive d'un dépassement des différences et contradictions pour parvenir à une réponse commune.* » (1)

Le problème posé aux chercheurs qui souhaitent étudier l'incidence du conflit sociocognitif sur le développement, consiste à identifier les différentes manières de provoquer ce conflit et à déterminer les variables sociales qui jouent un rôle significatif dans le développement.

Le conflit peut être provoqué :

- par une mise en relation avec un autre enfant, qui sera **porteur d'un avis différent**,
- par une mise en relation avec un adulte,
- par l'utilisation d'une situation marquée socialement, à condition que l'on puisse provoquer un conflit entre la représentation spontanée de la situation et une représentation sociale antérieure qui s'oppose à la représentation spontanée. Une question se pose cependant : le « conflit » est-il absolument indispensable ?

Il semblerait que non, quoiqu'il soit indiscutablement facteur de développement.

En 1988, Gilly souligne que « *des effets bénéfiques de l'interaction ont en effet été observés sans qu'un véritable conflit entre les sujets ait pu être noté.* » [...] (1)

L'opposition, le conflit, ne serait donc pas l'élément essentiel de la dynamique : « *Les oppositions de réponse en termes de performance ne sont jamais suffisantes... Il faut que la déstabilisation porte sur la procédure de résolution elle-même, en cours d'exécution de la tâche* » (1). Le facteur décisif serait donc la **déstabilisation** que provoque un avis différent sur le mode de représentation ou sur le mode de résolution. C'est donc dans l'interaction sociale que peut se produire la déstabilisation favorable à une reconstruction cognitive. Cette dernière remarque justifie bien évidemment l'importance de la médiation (d'un adulte ou d'un pair) pour provoquer les apprentissages.

(1) Gilly M. dans **Perret-Clermont A.-N., Nicolet M., Interagir et connaître**. DelVal, 1988.

Toutes les définitions ou extraits de définition proviennent du livre de Françoise Raynal et Alain Rieunier « **Pédagogie : dictionnaire des concepts clés – apprentissage, formation, psychologie cognitive** » ESF éditeur