



# 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,</i> <i>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. Epreuve 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>







## Pratiques des enseignants et construction des savoirs enseignés

Jonathan Philippe<sup>1</sup>

Le propos développé ici se base sur une recherche de plusieurs années consacrée à l'étude des savoirs enseignés, dans différentes filières belges de l'enseignement supérieur (universitaire, non universitaire, formation continue, etc.). La partie empirique de cette recherche visait à observer les enseignements au fil des leçons et à caractériser les savoirs qui y sont enseignés, tant au niveau de leur contenu que de leur forme.

Précisément, c'est là que s'est posé un problème crucial pour notre recherche : il est impossible, pour décrire correctement ce qui passe dans un cours, d'avoir recours à la distinction catégorielle entre *matière* et *forme*, entre contenu d'enseignement d'un côté, et dispositif didactique ou pédagogique permettant de le transmettre de l'autre. En effet, il est impossible de décrire un « contenu de cours » de manière totalement abstraite des dispositifs mobilisés et des exigences développées par l'enseignant relativement à son cours. Les exigences d'un enseignant relativement à ses étudiants peuvent être multiples : se souvenir de toutes les informations, pouvoir critiquer ces informations, pouvoir les replacer dans une perspective historique, etc. Les moyens qu'il mobilise pour aborder son propos sont eux aussi multiples : discours continu, exercices, travaux de recherche, mises en situation, etc. Pour terminer, les structures des discours des enseignants varient elles aussi considérablement : énumération d'informations successives, explications, narration, problématisation, etc. Or, toutes ces dimensions font indissociablement partie de *ce qui est transmis*, donc du savoir enseigné.

Pour prendre un exemple, un professeur de droit que nous avons observé construit son cours comme une grande narration qui présente l'émergence et l'évolution (jusqu'à la législation actuelle) du droit privé, et plus particulièrement de tout ce qui relève de la législation concernant la personnalité morale. Son discours présente les événements dans ce qu'ils ont d'imprévu, de rebondissements, de logiques internes mais aussi d'incohérences manifestes. On y entend des « soudain ! », des « mais alors ! », ainsi que des prises de positions quant aux solutions qui se sont imposées face aux problèmes : « c'est absurde comme approche ! » ou encore « c'est une hérésie juridique ! ». Ce discours est indissociable, dans le chef de l'enseignant, de l'exigence qu'elle a vis-à-vis de ses étudiants : être capable d'argumenter quant à l'usage de telle ou telle réglementation eu égard à une situation déterminée. De même, les étudiants sont censés pouvoir justifier l'existence des éléments qu'ils mobilisent dans leur réflexion juridique. En fait, ce qu'elle leur demande, c'est d'entrer dans une logique juridique ou, en quelque sorte, dans une « vision juridique du monde ».

<sup>1</sup> Chercheur et professeur suppléant en sciences de l'éducation à l'Université libre de Bruxelles.



Ce qui est transmis dans le cours, c'est aussi (et peut-être surtout) cela. On ne peut séparer le savoir enseigné dans ce cours des exigences que l'enseignant développe à son propos. De même, ne peut-on séparer la manière dont l'enseignant s'adresse à ses étudiants et les met au travail de ces exigences<sup>2</sup>.

Par contraste, le professeur d'un cours de dynamique de groupe, également observé, a développé un cours entièrement constitué d'une longue énumération d'informations non problématisées, c'est-à-dire ne donnant accès à aucun tenant ni aboutissant – *aucun tenant*: pas de mise en perspective des enjeux et des problèmes qui, au sein d'une pratique, ont pu un jour susciter l'émergence des savoirs appréhendés durant le cours; *aucun aboutissant*: aucune mise en scène d'enjeux pour lesquels, dans quelque pratique que ce soit, les savoirs abordés pourraient être d'une quelconque pertinence ou utilité. Ce cours nous mettait en présence d'un savoir dégagé de tout enjeu.

Toutefois, on ne peut, même dans un tel cas, parler d'un *pur contenu* abstrayable du dispositif d'enseignement. En effet, les exigences de l'enseignant relativement à ces informations étaient claires: pouvoir les mémoriser et les restituer lors de l'examen. On peut donc dire que dans ce qu'il transmet, il y a aussi (et peut-être surtout) le fait d'*énumérer* des informations, de les retenir et d'être capable de les restituer telles quelles.

La dramatisation d'un savoir est l'*indissociabilité* qui existe en lui entre une «matière» et une «manière» de la faire passer aux étudiants; deux notions qui deviennent très abstraites dès qu'elles sont isolées l'une de l'autre. Le savoir enseigné est toujours dramatisé. Non pas, encore une fois, que tout savoir doive se voir adjoindre une mise en scène, mais bien que tout savoir enseigné est «toujours déjà» dramatisé: par le type d'énonciation qui le transmet, par les exigences développées à son égard, par les dispositifs d'apprentissage...

Cette dramatisation peut être ou non soulignée par l'enseignant. Pour reprendre l'exemple du cours de droit, le professeur y répétait régulièrement ses attentes vis-à-vis des étudiants, ainsi que les raisons de faire le cours de la manière dont elle le faisait. Il existait un polycopié très complet pour ce cours, mais qui ne reprenait que les divers éléments législatifs, sans aucune mise en perspective. Il était clairement expliqué que c'était lors des leçons que se jouaient les véritables enjeux, ceux qui importent pour l'enseignant: apprendre comment une règle en vient à exister; comment une réglementation peut, du fait de la conjoncture sociale, devenir obsolète et donc une espèce d'«OVNI» juridique qui continue d'exister et de contraindre les pratiques tout en n'étant plus aucunement justifié, etc.

---

<sup>2</sup> Les exigences qui contribuent à façonner les savoirs enseignés sont en lien étroit avec les différentes pratiques dans lesquelles sont engagés les enseignants (pratiques liées à la discipline qu'ils enseignent). Que ces pratiques soient de terrain ou de recherche, elles transparaissent dans les enseignements par le développement d'exigences qui en proviennent au sein des cours (Philippe, 2004).



Par contraste, le professeur d'un cours de philosophie développait un discours très dense autour de questions complexes qui, de leçon en leçon, s'éclaircissaient progressivement pour, à la toute fin du cours, cerner un problème minutieusement construit mais qui n'est devenu clairement perceptible aux étudiants qu'une fois l'ensemble du chemin parcouru. L'enseignant n'a parlé que rarement de sa démarche et de ses attentes. Toutefois, la difficulté du propos et la densité du texte (retranscrit et distribué aux étudiants au fil des leçons par une assistante) étaient porteuses de leurs propres exigences : pour espérer surnager dans la difficulté du cours, un travail personnel de relecture et de synthèse du texte s'imposait. Sans une telle démarche de réappropriation du discours dans une réécriture synthétique et personnelle, il était impossible pour les étudiants d'embrasser la complexité et l'étendue des questions abordées<sup>3</sup>.

La dramatisation d'un cours, c'est-à-dire l'intrication des exigences, de la forme du discours et des informations passées aux étudiants est la meilleure formule que nous ayons trouvée pour ramasser en un concept ce qui « fait savoir » dans un enseignement, que celui-ci se passe par des mises en situation, par l'alternance entre jeux de rôles et dialogues entre praticiens, par un discours ex-cathedra, ou tout autre dispositif pédagogique imaginable. Le fait de ramasser ce qui « fait savoir » en un seul concept vise à rendre impossible cette distinction entre matière et manière, considérées indépendamment l'une de l'autre.

Le savoir enseigné est inconcevable sans prendre en compte sa mise en œuvre dans l'acte d'enseignement, sa mise en scène, sa dramatisation. La conséquence de cela est qu'inversement, une « forme pure » de transmission, pensée abstraitement de tout savoir enseigné, est tout aussi impossible à développer et à soutenir. Autrement dit, la *manière* n'étant pas une réalité indépendante et séparable d'une *matière*, il est inapproprié de réfléchir à des *manières* ou méthodes qui, considérées abstraitement, seraient en elles-mêmes meilleures que d'autres dans l'absolu.

Il est apparu dans nos recherches<sup>4</sup> que ce n'est qu'*a posteriori*, au vu de l'ensemble des moments d'un cours, que l'on peut précisément dire à quoi tient son succès – c'est-à-dire le fait qu'il parvienne à faire exister chez les apprenants une modification de perspective et à les engager dans un travail personnel relatif à la pratique envisagée dans le cours.

Le fait d'envisager des méthodes comme ayant une valeur de façon indépendante de tout contenu conduit à des mécanismes consistant à appliquer à tout prix ces méthodes à des matières qui devraient censément leur être compatibles *a priori*, puisque leur usage serait la marque d'un enseignement de qualité. Cette tendance, présente dans

---

<sup>3</sup> Il est possible (et même sans doute probable) que dans ce cas-ci, l'absence d'explicitation des exigences par l'enseignant ait mis certains étudiants en difficulté, ces derniers se sentant perdus devant la difficulté inattendue sans percevoir que cette difficulté était en fait l'exigence de l'enseignant de se mettre au travail et de faire son chemin, tant bien que mal, dans le cours.

<sup>4</sup> Rey et al. (2004), Philippe (2007).



certaines enseignements et dans une certaine littérature des sciences de l'éducation, peut mener à des situations paradoxales, voire très dommageables.

Il est en effet fréquent d'être confronté, dans l'enseignement, à l'injonction de « faire de la situation-problème ». Tout en étant favorable à l'idée de produire, dans un cours, les savoirs de façon à ce que l'apprenant soit impliqué dans leur construction, le mot d'ordre de « faire de la situation-problème » à tout prix nous inspire beaucoup de méfiance. Les banques de situations-problèmes (par exemple, De Vecchi, 2004) sont caractéristiques de cette posture qui consiste à envisager abstraitement des « manières » pour les appliquer ensuite, tout aussi abstraitement, sur quelque sujet que ce soit. En analysant certaines des situations proposées, on voit rapidement en quoi, tout d'abord, elles n'ont de situation-problème que le nom, et ensuite en quoi elles échouent à impliquer les apprenants dans une véritable construction problématique. Bien souvent, elles déguisent un processus de transmission d'informations en la déguisant en une interrogation (Philippe, 2007, pp. 67-72).

Ainsi, la description d'un savoir enseigné en termes d'application d'une forme ou d'un dispositif didactique à une matière ne peut qu'échouer à saisir la spécificité de ce savoir enseigné, qui réside dans l'articulation entre les exigences de l'enseignant quant à ses étudiants, les contraintes spécifiques à la discipline en question, celles de la situation d'enseignement, les exigences liées au public auquel s'adresse l'enseignant, et les informations que ce dernier a choisi de faire passer. C'est cet agencement, toujours singulier – jamais prévisible ni prescriptible, puisque intimement lié aux rapports existant entre la personne de l'enseignant et sa discipline – que nous appelons dramatisation.



## Bibliographie

De Vecchi, G. (2004). *Une banque de situations-problèmes tous niveaux*. Tome 1. Paris : Hachette.

Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question; pratiques et traduction. *Revue française de pédagogie*, n° 149. Paris : INRP (pp. 29-36).

Philippe, J. (2007). *Le rôle des pratiques des enseignants dans la construction des savoirs enseignés dans l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, *inédit*.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Londres : Routledge Falmer.

Rey, B., Caffieaux, C., Compère D., Lammé, A., Persenaire, E., Philippe, J. et Wallenborn, G. (2004). Les caractéristiques des savoirs enseignés dans les universités et les hautes écoles. *Le point sur la recherche en éducation*, n° 29. Communauté Française de Belgique, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.



## 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	Zeï 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