



HAL
open science

Conceptualiser ensemble durant le cours de philosophie et histoire des religions

Vanessa Decnoop

► **To cite this version:**

Vanessa Decnoop. Conceptualiser ensemble durant le cours de philosophie et histoire des religions. Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Jun 2019, Brest, France. hal-02290339

HAL Id: hal-02290339

<https://hal.science/hal-02290339>

Submitted on 17 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

VANESSA DECNOOP
Haute Ecole Francisco Ferrer
Rue de La Fontaine, 4
Catégorie pédagogique Buls-De Mot
Implantation Boulevard Lemonnier, 110
1000 Bruxelles- Belgique
Vanessa.decnoop@he-ferrer.eu

ANALYSE DE DISPOSITIF

RESUME : ANALYSE D'UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE FAVORISANT LA COOPERATION DANS LE CADRE D'UN COURS DE PHILOSOPHIE ET PERMETTANT AUX ETUDIANTS A APPRENDRE A PARTIR DE LEURS CONCEPTIONS PERSONNELLES TOUT EN COLLABORANT AVEC LES AUTRES ETUDIANTS. APPRENDRE A DEVELOPPER LES 3 COMPETENCES PRINCIPALES DE LA PHILOSOPHIE EN COLLABORANT AVEC LES AUTRES PAR LE BIAIS DE LA DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE.

MOTS-CLES : ENSEMBLE, PHILOSOPHER, CONCEPTUALISER, CONSTRUIRE.

1. Conceptualiser ensemble durant le cours de philosophie et histoire des religions

1.1. Introduction

Le dispositif d'apprentissage présenté dans cet article a été réfléchi afin de répondre aux difficultés de certains étudiants en première année de bachelier, en catégorie pédagogique à la Haute Ecole Francisco Ferrer de Bruxelles. Ces difficultés seront exposées dans la présentation du contexte du dispositif. Le dispositif est extrait du cours de « Philosophie et histoire des religions » et l'analyse du dispositif s'inspire du modèle DIAMANT (DISpositifs d'Apprentissage et Modèles Appliqués aux Nouvelles Technologies) de Leclercq et Poumay (2000). Le modèle DIAMANT permet :

- initialement, d'analyser un scénario pédagogique intégrant les nouvelles technologies et de passer au crible le scénario pédagogique grâce à 16 items reliés les uns aux autres.
- de penser des situations d'apprentissage cohérentes qui offriront un enseignement en rapport étroit avec le type de compétences que l'on souhaite développer chez les apprenants.
- de structurer les étapes d'un scénario pédagogique.

Ainsi, dans le cadre de cette présentation, cet outil nous permet de comprendre si la structure d'un scénario favorise la coopération et de voir s'il est pensé et ce afin d'assurer une

cohérence pédagogique. Les items du modèle DIAMANT qui seront analysés dans le cadre de cet article seront cités clairement.

1.2. Le contexte du dispositif d'apprentissage

La soixantaine d'étudiants de BA1 (Diamant 1) en catégorie pédagogique à la Haute Ecole Francisco Ferrer de Bruxelles fréquentant le cours en question sont inscrits dans toutes les sections : enseignants au secondaire inférieur de toutes les disciplines (français, éducation physique, mathématique, etc.), instituteurs préscolaires et primaires. Le profil des apprenants varie mais une grande partie provient de l'enseignement secondaire de qualification et professionnel (70%) et a effectué une année supplémentaire afin d'accéder à des études supérieures. Ces étudiants éprouvent énormément de difficultés à prendre note voire en sont incapables et ont une maîtrise très partielle du français ainsi qu'une culture générale moindre. Tous ces prérequis (Diamant 10 : sur quoi ?) empêchent la compréhension des références historiques et symboliques qui relèvent d'une culture générale normalement acquise à l'issue de l'obtention d'un diplôme du secondaire général. Une autre grande difficulté est celle des représentations personnelles bloquant la compréhension de la pensée des auteurs à étudier. Ces représentations sont des obstacles épistémologiques (Bachelard, 1967) aux caractéristiques créationnistes et sont symptomatiques d'un attachement affectif à la religion. D'après Bachelard (1967), face à un nouveau savoir, l'esprit est vieux, il a l'âge de ses préjugés. Cette vieillesse est un souci car le refus de développer un esprit critique empêche l'apprentissage de la philosophie et n'aide certainement pas à devenir enseignant. Ce refus de la part des étudiants de réfléchir avec les philosophes est lié à la volonté de rester ancrés dans leurs « connaissances » préalables, alors que le cours de philosophie exige la remise en question des présupposés et, aux yeux des étudiants, cela « menace » leur manière fidéiste de considérer la religion musulmane (Wolfs, 2008). Ce fidéisme s'inspire souvent des positions concordistes du livre de Maurice Bucaille (Bucaille, 2003) *La Bible, le Coran et la science : les Écritures Saintes examinées à la lumière des connaissances modernes*¹.

Paradoxalement, le cours a pour objectif de fournir une certaine culture en sciences humaines et d'ouvrir l'esprit afin d'appliquer une neutralité idéale dans le futur métier d'enseignant. Malheureusement, des prises de position très fermes des étudiants par rapport à des penseurs de l'antiquité grecque (penseurs présocratiques de la nature et du devenir dans le cosmos, les

¹ Ce livre a été commandité par le roi Fayçal d'Arabie Saoudite, fait que les étudiants ignorent totalement.

physiologues) ont mobilisé le cours et démontré que l'objectif n'était pas du tout atteint. La pensée mobiliste de ces auteurs contredisait la vision fixiste de l'univers du Coran et heurtait au plus haut point les étudiants en question.

Mon constat est que le dispositif trop frontal a placé les étudiants face à un savoir abstrait et éloigné de leurs conceptions. La pensée dichotomique a été renforcée par un cours magistral et se fonde sur un modèle dyadique comme celui-ci : « Nous/les Autres ». Le dispositif a creusé un fossé entre le savoir à apprendre et les préconceptions des étudiants transformant symboliquement la philosophie comme étant la pensée des Autres.

Ainsi, l'absence des prérequis et les obstacles épistémologiques à tendance créationniste des étudiants m'ont motivée à réfléchir à un dispositif différent afin de ne pas m'arrêter à une conception déterministe de l'échec dans l'enseignement supérieur (d'un point de vue sociologique). Le modèle de Joyce décrit par Charlier (1989) m'a éclairée : je me suis aperçue que l'enseignant est un élément central dans la situation d'enseignement et j'ai donc revu mes préconceptions². Pour ce faire, j'ai décidé de placer les étudiants au centre de leurs apprentissages en optant pour un dispositif plus interactif et collaboratif. De fait, le dispositif d'apprentissage axé sur l'enseignement, centré sur la connaissance, handicapait les apprenants qui étaient déjà en difficulté. Considérer l'apprenant comme un simple réceptacle crée certaines fois des obstacles : les données enseignées ne réussissent pas à se calquer sur le déjà-là des étudiants. Au contraire, le dispositif d'apprentissage axé sur la construction du savoir et du savoir-faire permet l'appropriation progressive du savoir (Tardif, 2018). Ainsi, mon nouvel objectif est devenu celui de développer les compétences philosophiques, conceptualiser-problématiser-argumenter, reliées au référentiel de compétences de la formation des enseignants (Moniteur belge 2001) et de les rattacher au savoir enseigné afin de dépasser les obstacles relevés ci-dessus.

1.3. Présentation du dispositif du cours de « Philosophie et histoire des religions »

1.3.1. Présentation du contexte du dispositif d'apprentissage.

Le dispositif d'apprentissage appartient à un cours de 30 heures et se déroule durant 14 semaines, à raison d'une séance de 2h/semaine.

² Etude de M. Gily sur les représentations réciproques des apprenants et de l'enseignant, in : *Evelyne Charlier, Planifier un cours c'est prendre des décisions*, Edition De Boeck Université, Bruxelles 1989, p. 53.

La séquence ciblée dans le cadre de cet article est « **Qui suis-je ? Un mélange d'inné et d'acquis** » et porte sur l'humain et ses spécificités. Elle a lieu après une introduction à la philosophie et un questionnement sur la place de l'humain dans la nature et dans l'univers. Cette séance vise des acquis d'apprentissage complexes car les étudiants vont apprendre à conceptualiser deux notions. Le but de cette séquence est de mettre en avant la complexité humaine (Morin, 2005) et d'introduire la nuance dans l'analyse des étudiants.

1.3.2. L'organisation d'une séance (Diamant items 8 : organisation, 2 : quoi et 7 : ressources)

Déroulement d'un cours de deux heures :

1. Vérification de la compréhension du cours précédent, des lectures et vidéos données en devoir³ en interrogeant les étudiants⁴. Nous sommes bien là dans un processus de classe inversée. Des étudiants s'autodésignent afin de prendre des notes communes sur le Team d'Office 365. (15 min.)
2. Double conceptualisation effectuée au tableau noir de deux notions : « inné » et « acquis ». Les deux notions sont écrites au tableau et les étudiants proposent des termes associés aux notions qui seront ajoutés au tableau. Après cela, les étudiants commentent les termes et les relient si nécessaire. Ensuite, ils vérifient s'il y a des similitudes entre les termes et, si besoin, demandent des éclaircissements aux autres étudiants. Les commentaires sont notés par les preneurs de notes. (10 min.)
3. Discussion des notions : Les désaccords entre les étudiants sur l'emplacement des termes sont la richesse du cours car ils permettent la mise en place d'une problématisation⁵ des concepts. Un désaccord rencontré dans le cadre de ce cours portait sur le langage. Selon certains étudiants, le langage était inné, selon d'autres, il était acquis. Après les discussions à visée philosophique⁶, j'ai apporté des exemples classiques⁷ qui ont permis aux étudiants

³ Lecture de l'Allégorie de la caverne de Platon, Livre VII de *La République* et vision de la vidéo <https://www.youtube.com/watch?v=3vss9bi3YfA> (consulté le 19/08/2018).

⁴ Exemple de questions : L'être humain est-il différent des autres êtres vivants ? Quelle est la position d'Aristote sur la place de l'humain parmi les animaux ? Quelle est la spécificité de l'humain selon Platon ? Êtes-vous d'accord avec la métempsychose de Platon ? Pourquoi ?

⁵ La problématisation en philosophie est centrale, nous renvoyons à la lecture d'un article d'Emile Bréhier, « La notion de problème en philosophie » publié dans *Etudes de philosophie antique*, 1955, pp.10-16, PUF.

⁶ La discussion à visée philosophique s'inspire des travaux de M. Lipman et de M. Tozzi.

⁷ Le cas de Victor D'Aveyron et des « enfants-placards » en Roumanie. Un article intéressant de Jean-François Dortier traite de ce sujet dans la revue : Le martyr des enfants placards in « Sciences humaines » n° 212 de

de se situer par rapport à la discussion et à un savoir savant. En conclusion, les étudiants ont décidé que l'appareil phonatoire est un aspect inné mais, sans une sociabilisation l'acquisition de la parole n'advient pas et, si certaines synapses ne sont pas stimulées à un certain âge, le cerveau n'atteindra jamais la maturité nécessaire pour parler « normalement ». Les étudiants ont aussi décidé que la séparation avec une ligne entre les deux notions était inutile. Les réflexions des étudiants sont annotées de manière synthétique sur un autre tableau qui se trouve à côté du tableau de conceptualisation. De telle sorte, les étudiants constatent la progression de leur réflexion. On réutilisera ultérieurement les tableaux en y rattachant le savoir philosophique.

Durant la discussion, les étudiants font des liens avec le métier d'enseignant : les aspects innés et acquis sont transposés aux futurs élèves des enseignants. Cela guide les discussions vers des exemples concrets portant sur la notion de genre, sur l'apport culturel des enfants dans la classe, mais aussi sur l'évolution d'un enfant dans un milieu plutôt qu'un autre et sur sa manière d'apprendre, etc. Les tableaux sont pris en photo et placés sur les notes de cours collaboratives du Team d'Office 365, en dessous des photos des tableaux. Cette manière de procéder me permet d'intervenir ultérieurement sur les notes et d'y ajouter des réflexions qui auraient échappé aux preneurs de notes. (35 minutes)

4. Les présupposés des désaccords sont mis en évidence sur un nouveau tableau et mis en rapport avec des philosophes. L'idée que la vie en société était naturelle et innée a été rattachée au concept d'animal politique d'Aristote. Alors que la position conventionnaliste a été mise en relation avec le concept de « contrat social » de Rousseau. (15 minutes). Cette phase met les étudiants en simple réception d'informations mais elle est nécessaire afin de leur permettre de mettre en rapport leur pensée avec celle des auteurs et de les diriger vers des lectures ultérieures.
5. Lecture en sous-groupe partagée d'une problématisation des notions issue de manuels de philosophie du secondaire et une lecture d'un extrait de texte d'Edgar Morin (1973) analysant la complexité de distinguer ce qui relève de l'inné et de l'acquis chez l'humain. Cette lecture commune est finalisée avec une synthèse effectuée par les étudiants et présentée par groupe à la classe. Ces synthèses doivent être validées par les autres groupes. Ensuite, les étudiants rattachent des exemples discutés auparavant à ces synthèses. Cela assure l'ancrage du savoir philosophique sur la problématisation collaborative (discussion). Des lectures et des visions de vidéos sur les thèmes abordés en classe sont données en

février 2010. Office 365 me permet de stocker une très grande base de données que je peux exploiter à chaque instant.

devoir, ainsi que des fiches synthétiques reprenant les auteurs traités qui sont issues du *Bled Philosophie*⁸ qui servent de repère aux étudiants. (35 min.)

1.3.3. Brève analyse des acquis d'apprentissage (Diamant 9) du dispositif d'apprentissage avec la taxonomie croisée de Bloom et de Gagné présentée par Nadine Postiaux (2018)

Les étudiants devront être capables de conceptualiser la notion d'être humain par le biais de deux sous-notions, l'inné et l'acquis grâce aux autres apprenants qui apportent de nouvelles idées. Ensemble, ils analysent (Bloom) des concepts (Gagné) et distinguent l'essentiel de l'accessoire dans l'arbre conceptuel de la notion analysée (analyse de Bloom). Les conceptualisations dévoilent des problèmes philosophiques qui sont à situer dans un champ plus large. Par exemple, les notions d'inné et d'acquis semblent simples à définir et à distinguer mais après analyse, on constate qu'elles peuvent s'entremêler. L'appareil phonatoire et la possibilité cérébrale de parler sont des aspects innés, mais l'acquisition du langage qui passe par l'apprentissage d'une langue actualise la possibilité de parler et a un impact sur le corps, en l'occurrence le cerveau.

Les conceptualisations (Gagné) sont appliquées (Bloom) car elles servent à résoudre les problèmes philosophiques et à mettre en réseau la notion. De plus, grâce aux discussions et les travaux de groupe, les étudiants acquièrent **des savoirs sur la notion d'être humain en passant par les notions d'inné et d'acquis** tout en rattachant les conceptualisations au savoir philosophique (faits chez Gagné). Les lectures partagées ancrent le savoir déjà élaboré sur les notions. En outre, au terme de la séquence, **les étudiants seront capables de comprendre l'argumentation des philosophes sur cette problématique**. Les étudiants reconnaissent (Bloom) des faits et des concepts (Gagné), c'est-à-dire la pensée des philosophes, et la comprennent grâce aux discussions préalables et aux conceptualisations effectuées au tableau. Les points de vue différents des apprenants sont comparés (analyse de Bloom) à la pensée des philosophes. Les faits à connaître (la pensée des auteurs) ont été exposés en classe et mis en relation avec les problématisations des apprenants grâce aux discussions. Ces mises en relation servent à repérer les arguments pertinents des problématisations issues des discussions à visée philosophique et à les ajuster aux arguments utilisés par les auteurs étudiés.

⁸ Le *Bled Philosophie* est un manuel scolaire du secondaire très synthétique que je recommande aux étudiants afin qu'ils puissent se repérer dans l'histoire de la pensée philosophique.

Les étudiants seront capables d'évaluer des prises de positions personnelles en s'aidant de la pensée des philosophes abordée en classe. La connaissance et la compréhension de la pensée des philosophes (faits, concepts) est mise en relation avec les conceptions personnelles et sont comparées (Bloom : évaluation). Les étudiants doivent réussir à définir (Gagné) les concepts, à les analyser (Bloom) en passant par une procédure (Gagné) appliquée (Bloom) : conceptualiser-problématiser-argumenter. Evaluer ses propres opinions équivaut à déconstruire son propre point de vue et à s'en distancier afin d'en comprendre l'origine et sa constitution. A ce stade, on juge (Bloom, évaluer) son propre point de vue en s'aidant de la pensée des philosophes et cela contribue à la distanciation centrale dans la formation des futurs enseignants. Au niveau de l'évaluation chez Bloom, les étudiants constatent le point de vue situé de leurs considérations et comprennent, analysent leur construction sociale.

1.4. Réflexion sur le dispositif

1.4.1. D'un point de vue psychopédagogique, philosophique et sociologique (Diamant item 5 : selon quels principes ?)

Les apprenants sont des vrais co-apprenants (Diamant 4), c'est-à-dire des étudiants prêts à apprendre ensemble et à construire du savoir ensemble. Cet apprendre ensemble à philosopher s'inspire de la pratique des discussions à visée philosophique d'auteurs comme Matthew Lipman (1995), Jean-Charles Pettier (2000) et de Michel Tozzi (1994), mais avec l'apport du savoir savant transposé préalablement qui est injecté durant les discussions et ancré par la suite. Cette manière d'enseigner s'inspire de la pédagogie du philosophe John Dewey et du socioconstructiviste, Lev Vygotsky. Ma posture est celle d'un facilitateur gravitant dans le paradigme du « questionnement du monde » (Chevallard, 2010). Les interactions font travailler tous les angles du triangle pédagogique de Houssaye (1998) et cela grâce à la volonté des étudiants de chercher ensemble des réponses philosophiques. Les malentendus sociocognitifs qui apparaissent entre les 3 axes (enseignant, apprenants et savoirs) du triangle de Houssaye sont plus facilement dépassés. De fait, en partant du contexte des étudiants on les amène petit à petit vers l'abstraction de leurs idées afin de rendre ces dernières philosophiques. Le savoir enseigné est compris et appréhendé car mis en relation concrètement avec le vécu des étudiants

et cela permet même un transfert du temps d'apprentissage dans le temps didactique (Mercier, 2001)⁹.

« On n'apprend pas la philosophie [...]. On ne peut qu'apprendre à philosopher, c'est-à-dire à exercer le talent de la raison dans l'application de ses principes généraux à certaines tentatives qui se présentent, mais toujours avec la réserve du droit qu'a la raison de rechercher ces principes eux-mêmes à leurs sources et de les confirmer ou de les rejeter ».

E. Kant, *Critique de la Raison pure*, 1781, trad. Trémesaygues et Pacaud, Alcan, p. 646.

Ce qui est visé dans ce dispositif c'est l'acte de philosopher relevé par Kant et cela part du présupposé que tout être humain est capable de philosopher. La philosophie traite tous les domaines de l'existence humaine et aide à dépasser les particularismes des cultures, des religions en cherchant des caractéristiques communes à l'humanité entière.

À un niveau sociologique, les choix didactiques effectués s'inspirent de la lecture des œuvres de Bourdieu et al. (1964) sur l'école et la reproduction des inégalités. De fait, dans l'enseignement primaire et secondaire, certains cours et certaines pratiques enseignantes peuvent handicaper des élèves issus de certains milieux socioculturels. De même, dans le supérieur, je pense que cette prise de conscience de la provenance des étudiants est importante afin de rendre le savoir à communiquer accessible et d'offrir un ascenseur social dans l'enseignement supérieur.

1.4.2. Regard réflexif sur le dispositif d'apprentissage

Dans ce dispositif, qui enseigne (Diamant items 1 : qui apprend ?, 3 : qui enseigne ? et 4 : avec qui ?), c'est moi, mais avec plutôt une fonction d'accompagnatrice qui utilise la philosophie comme méthode. N'oublions pas que les étudiants nous enseignent aussi ! Avec leurs expériences, leurs idées, ils participent tous à la construction du cours. De même, les étudiants apprennent, mais moi aussi j'apprends d'eux. Leurs représentations initiales m'obligent à me décentrer, à me demander quels présupposés philosophiques il y a derrière leurs affirmations.

Les problématisations appuyées sur les conceptualisations effectuées au tableau facilitent l'accès au savoir à apprendre (des définitions de termes, des connaissances culturelles, religieuses et philosophiques). L'appropriation du sujet traité que l'étudiant fait normalement à la maison s'effectue en classe, avec les autres et permet d'entrer dans le sujet et de comprendre

⁹ Le temps d'apprentissage est le temps que met l'apprenant à apprendre son cours, à le comprendre alors que le temps didactique est celui que le professeur dédie à l'enseignement de la matière.

la pensée des philosophes. Cette inversion de l'enseignement aide les étudiants éprouvant des difficultés au niveau de la maîtrise de la langue française. De fait, la pensée des étudiants progresse de manière inductive vers une idée générale plutôt abstraite et difficile à exprimer lorsqu'on a très peu de vocabulaire à disposition. Les synthèses et les reformulations orales que j'effectue régulièrement durant les discussions problématisantes des étudiants aident également les étudiants à reformuler leurs propos de manière adéquate et avec de nouveaux termes. Quant à l'outil informatique, il me maintient en lien avec les étudiants, je peux corriger leur prise de notes, mais aussi leur envoyer des liens internet et des articles pouvant parfaire leur culture générale.

Face aux obstacles créationnistes, j'ai appris à traiter des sujets sensibles sans créer un conflit socio-cognitif trop provocateur en renvoyant à l'ensemble de la classe, à l'universel grâce à un questionnement du genre : *Est-ce que cette position est partagée par tout le monde ? Par tous les êtres humains ? Qu'est-ce que cela signifie si cette position n'est pas partagée par tout le monde ?* Les questions ainsi formulées renvoient à l'universel et impliquent tous les étudiants.

Les discussions effectuées par les étudiants leur permettent de remettre en question leur point de vue entre eux, ce qui écarte la position dichotomique dans laquelle les étudiants s'enfermaient lorsqu'ils étaient confrontés directement à la pensée des auteurs. L'atmosphère en résulte pacifiée : on travaille ensemble, on construit ensemble, on collabore voire on coopère.

Après des interviews avec les étudiants et un Wooclap évaluant les pratiques enseignantes, je peux affirmer que les discussions sont fort appréciées et autorisent l'expression de leurs opinions mais de façon qu'il n'y ait plus de débordements. Les étudiants se prennent au jeu et sont là pour dépasser des modèles mentaux simples pour évoluer avec cohérence vers des modèles mentaux plus complexes et ce grâce aux autres et grâce aux conflits sociocognitifs qu'ils rencontrent face à la pensée d'autrui. Durant les évaluations orales, j'ai compris que les discussions ont servi à ancrer le savoir philosophique, parce que les exemples concrets issus des discussions ont été utilisés comme arguments pour étayer la pensée des philosophes.

Références bibliographiques

ASTOLFI J.-P.. *L'erreur, un outil pour enseigner*, 12^e édition, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 2015.

BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, J. VRIN, 5^{ème} édition, Paris, 1967.

BANDURA A., *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Éditions De Boeck Université, Paris, 2007.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C. , *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1964.

BRASSARD C., DAELE A. (2003). *Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. Environnement informatiques pour l'apprentissage Humain*. Strasbourg. Consulté le 26 avril 2018. URL : https://www.researchgate.net/publication/36380882_Un_outil_reflexif_pour_concevoir_un_s_cenario_pedagogique_integrant_les_TIC

BUCAILLE M., *La Bible, le Coran et la science : les Écritures Saintes examinées à la lumière des connaissances modernes*, Paris, Seghers 1976, Pocket 2003.

CHARLIER E., *Planifier un cours c'est prendre des décisions*, Edition De Boeck Université, Bruxelles, 1989.

CHEVALLARD Y., *La transposition didactique du savoir savant en savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.

CRAHAY M., ISSAIEVA É., LADURON I. et WANLIN P., Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants, in *Revue française de pédagogie*, n°172, juillet-septembre 2010.

DEAUDELIN C., DOUDIN P.-A., LAFORTUNE L., MARTIN D., *Conceptions, croyances, représentations en maths, sciences et technos*, coll. Education recherche, Presses Universitaires du Québec, 2003.

DECHARNEUX B., WOLF J.-L., *Neutre et engagé, Gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone*, Edition EME, Bruxelles, 2010.

DE VECCHI G., *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette Education, 2000.

DORTIER J.-F., Le martyre des enfants placards, in « Sciences humaines » n° 212 de février 2010.

FRENAY M. et PRESSEAU A., *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*, Presses de l'Université Laval, Revue des sciences de l'éducation, Volume 33, Numéro 2, Québec, 2007.

HOURST B., *Former sans ennuyer. Concevoir et réaliser des projets de formation et d'enseignement*, Ed. Eyrolles, Paris, 2014.

HOUSSAYE J., *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, (3^e Éd., 1^{re} Éd. 1988), Peter Lang, Berne, 2000.

KAHN S., Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maître ?, Vol. 6 n° 18, *Questions Vives. Recherche en éducation*, pp. 57-72, 2012.

LECLERCQ D., POUMAY M., *Evaluation de dispositifs de formation*, Service de Technologie de l'Education, Université de Liège, 2000.

LIPMAN M., trad. par DECOSTRE N., *A l'école de la pensée*, De Boeck, Bruxelles, 1995.

MEIRIEU P., *Apprendre ... oui, mais comment ?*, 3^e éd., augmentée d'un guide méthodologique, ESF, Paris, 1988.

MERCIER A., in COLLECTIF *Petit vocabulaire à l'usage des enseignants débutants*, IUFM Université de Provence, 2001. En ligne : <http://recherche.aixmrs.iufm.fr/publ/voc/index.php?quoi=auteurs> (Consulté le 06/07/18)

MORIN E., *Le Paradigme perdu, la nature humaine*, coll. Points, Seuil, Paris, 1973.

MORIN E., *Introduction à la pensée complexe*, coll. Points, Seuil, Paris, 2005.

PAQUAY L., ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne et PERRENOUD Philippe (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Revue et actualisée, 4e éd, De Boeck, 2012.

PERRENOUD P., *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998.

PETTIER J.-C., *La philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité ?* Thèse en sciences de l'éducation, Strasbourg II, oct. 2000.

POSTIAUX N. , *Problèmes pédagogiques relatifs à l'enseignement supérieur*, EDUCE609, support de cours CAPAES 2018, Bruxelles.

RUSS J., *Les méthodes en philosophie*, Ed. A. Collin, Paris, 1992.

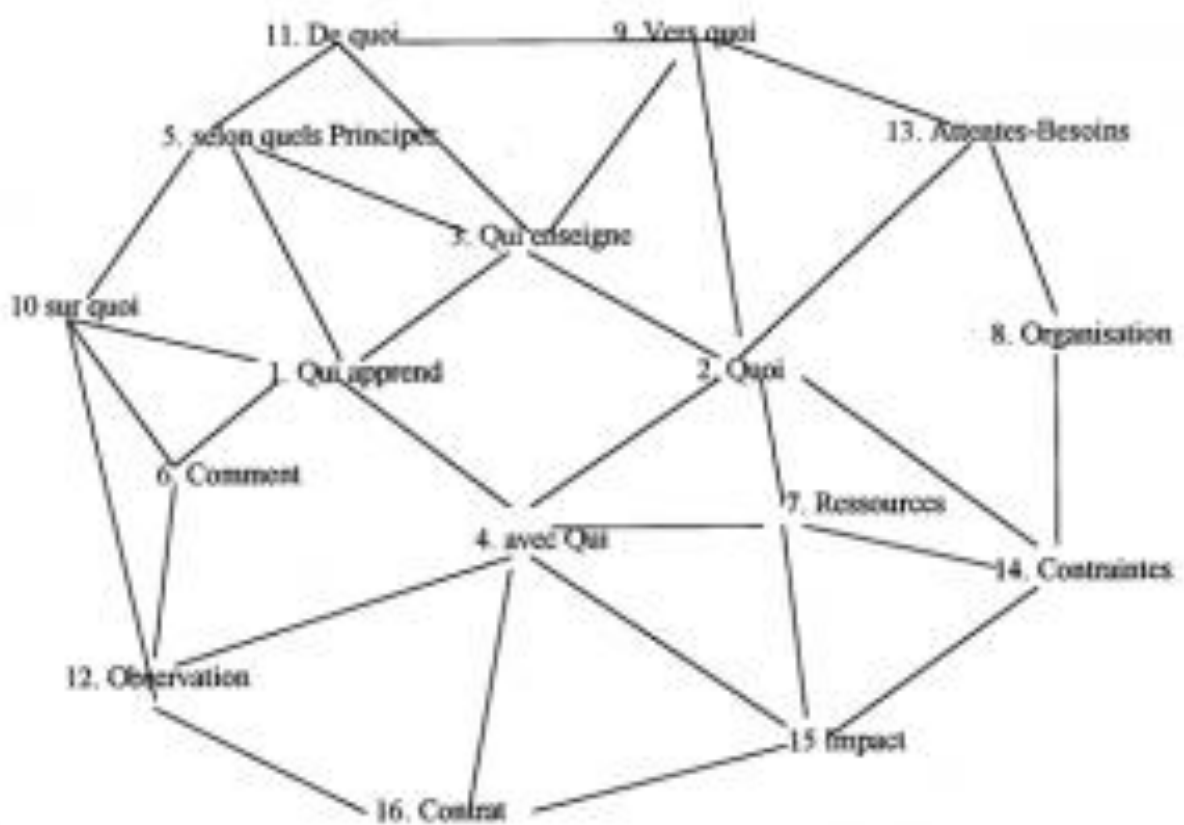
TOZZI M., *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, Chronique sociale, 1994.

VYGOTSKI L. S., *Pensée et langage*. Paris : Ed. sociales, (éd. originale, 1934), 1985.

WOLFS J.-L., *Sciences et croyances en éducation. Les rapports entre sciences et conceptions religieuses/laïques dans le champ éducatif. Perspectives internationales*. Coordonné par José-Luis Wolfs. Vol. 1, *Education comparée*, Paris, 2008.

Annexe I

Le modèle DIAMANT



Source

image :

https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/11182/1/DENIS_DES_OUTILSPOUR_CONCEVOIR_ENFA_2006_26_0309.pdf (consulté le 07/03/19).