

## Comment écrire ce qu'il y a à apprendre ?

Thual Vianney,  
Professeur d'EPS, Cossé-le-vivien, (53)

*Ce qu'il y avait à apprendre en EPS était, jusqu'ici, formalisé dans un cadre de conception qui décomposait la compétence attendue en un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes à enseigner. Cette nomenclature, plutôt structurante, a eu la vertu de clarifier le concept de compétence et a ainsi fait progresser, pour les équipes pédagogiques, le travail d'identification des contenus, de clarification, de classification.*

*Or, aujourd'hui, ce qu'il y a à apprendre en EPS est formulé comme tel dans les ressources d'accompagnement<sup>1</sup> et laisse planer l'impression que désormais, les contenus à enseigner peuvent être jetés « en vrac » dans un cadre un peu flou, qui ne s'embarrasse pas de structurations purement normatives. Étonnamment, la simplicité de cette formulation interroge la démarche didactique et amène à repenser la formalisation de ce qu'il y a à apprendre comme une mise en œuvre pédagogique à part entière.*



### D'une formalisation à l'autre

#### Des apprentissages structurés dans un modèle

La généralisation de l'approche par compétences dans l'enseignement fait émerger la complexité de la notion de compétence et de la caractérisation des apprentissages associés qui permettent de la développer et de la perfectionner. Dans cette étape didactique, l'existence de modèles structurants constitue un support méthodologique opportun aidant à identifier, ordonner et donc produire des contenus pertinents au regard des objectifs poursuivis.

---

<sup>1</sup> Ressources d'accompagnement des nouveaux programmes de l'école et du collège, [eduscol.education.fr/ressources-2016](http://eduscol.education.fr/ressources-2016)

### Le triptyque « connaissances, capacités, attitudes »

Parmi les modèles répandus, celui de la classification par connaissances, capacités et attitudes a rencontré une large adhésion au sein de la profession. L'écriture des précédents documents d'accompagnements selon cette modalité a certainement joué un rôle important dans sa diffusion. Après quelques années de pratique, un enseignant est aujourd'hui capable, dans un registre de compétences données, de produire des contenus riches et appropriés, distinguant clairement ce qui relève des connaissances à mobiliser, des capacités à développer et des attitudes à mettre en jeu<sup>2</sup>. Pour illustrer le caractère structurant de ce cadre permettant de définir ce qu'il y a à apprendre, l'exemple de la conduite, volontairement pris en dehors des champs disciplinaires enseignés à l'école, est particulièrement instructif. Le tableau ci-dessous présente un exemple (non exhaustif) de production de contenus et montre en quoi une démarche structurée permet d'élaborer une représentation cohérente de ce qui compose la compétence. Dans ce cadre très fonctionnel, « l'enseignant concepteur » s'aperçoit rapidement que « bien conduire » ne s'arrête pas simplement à coordonner des actions mécaniques qui font avancer le véhicule, mais s'articule avec des connaissances liées au code de la route et des attitudes liées au sens de la responsabilité.

Tab. 1, ce qu'il y a à apprendre pour « conduire un véhicule » du point de vue de l'enseignant

Compétence travaillée :		
Conduire un véhicule motorisé sur la voie publique		
Connaissances	Capacités	Attitudes
- le code de la route  - le fonctionnement du véhicule motorisé	- prendre l'information sur l'ensemble de l'environnement de conduite  - coordonner des actions mécaniques en fonction de l'allure ou de la manœuvre souhaitée	- être concentré sur la route  - se montrer responsable en minimisant la prise de risque

Pour autant, l'évidente clarté de cette formalisation pour l'enseignant, n'est pas du tout certaine du point de vue de l'apprenant. Pour s'en convaincre, il suffit de se prêter à nouveau à cet exercice de formalisation, mais cette fois-ci en se positionnant à la place de l'apprenti conducteur qui cherche à savoir ce qu'il y a à apprendre pour « savoir conduire ». En supposant que son approche soit plus pragmatique que conceptuelle, la proposition de formalisation pourrait ressembler à un descriptif chronologique ou progressif d'un ensemble d'apprentissages sous-jacents (apprendre à conduire, c'est apprendre à ...). Le tableau ci-dessous présente un exemple possible de cette démarche.

<sup>2</sup> D'autres appellations expriment ce triptyque en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, ou encore sous la forme de connaissances déclaratives (savoir quoi), de connaissances procédurales (savoir comment) et de connaissances conditionnelles (savoir quand), mais il ne s'agit là que de différences portant sur la forme, le fond restant sensiblement identique.

Tab. 2, ce qu'il y a à apprendre pour « conduire un véhicule » du point de vue de l'élève conducteur

Compétence travaillée :	Apprentissages
« Conduire un véhicule motorisé sur la voie publique »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apprendre le code de la route</li> <li>- apprendre à passer des vitesses</li> <li>- apprendre à freiner et à accélérer</li> <li>- apprendre à adopter différentes allures (en ville, sur autoroute, etc.)</li> <li>- apprendre à réaliser des manœuvres particulières (créneau, démarrage en côte, etc.)</li> <li>- apprendre à emprunter un rond-point</li> <li>- apprendre à réagir efficacement en fonction du trafic et du trajet</li> </ul>

Un rapide comparatif entre la formalisation modélisée de l'enseignant et la formalisation pragmatique de l'apprenant, permet d'établir quelques constatations intéressantes. Le premier tableau ne fournit aucun repère de progression dans les apprentissages et se projeter dans la pratique nécessite une certaine profondeur d'esprit. Dans la version formulée par l'apprenant, les désignations et les finalités des apprentissages sont très concrètes. L'esprit construit instantanément une représentation explicite de ce qui est attendu. Le parcours est tracé jusqu'à l'atteinte d'un niveau de maîtrise satisfaisant de la compétence. En définitive, si l'intérêt du cadre modélisant réside dans le fait d'éclairer, pour l'enseignant, la nature des savoirs enseignés, le second tableau explicite davantage les apprentissages à opérer pour l'élève et les rend plus accessibles à la pensée. Si chaque modèle comporte des inconvénients et apporte ses avantages, ceux du deuxième modèle pourraient s'avérer finalement plus porteurs pour les élèves.

#### Le caractère explicite de la formule « apprendre à ... »

Prendre le soin de bien expliciter un enseignement constitue un levier important de l'efficacité dans les apprentissages. C'est en partie l'hypothèse qui est avancée dans plusieurs travaux études liées à l'efficacité dans l'enseignement<sup>3</sup>. Relatée à de nombreuses reprises dans les nouveaux programmes, le concept « d'enseignement explicite » propose une démarche d'apprentissage en trois temps. Dans cette approche, la première phase est directement en lien avec la problématique de ce qu'il y a à apprendre et insiste particulièrement sur la nécessité d'explicitier au mieux les connaissances mises en jeu (la première phase ou « modeling » consiste à « montrer » la connaissance). L'objectif n'étant pas de prodiguer un enseignement magistral ni de dire et de redire ce qui est attendu, mais plutôt « *comme l'indique le terme enseignement explicite, (...) d'éviter l'implicite et le flou qui pourraient nuire aux apprentissages. (...) Dire au sens de rendre explicite pour les élèves les intentions et les objectifs visés par la leçon. Dire, au sens de rendre explicite les connaissances antérieures dont ils auront besoin. (...) Pour faciliter l'apprentissage, il est donc préférable de décomposer le savoir ou la compétence à acquérir en composantes plus simples que les élèves apprennent progressivement.* »<sup>4</sup>

Dans le comparatif précédent, la formalisation, a priori, simpliste et désordonnée de l'apprenti conducteur pourrait receler, de façon surprenante, plus d'opportunités que prévu. Le simple fait de s'astreindre à formuler une connaissance à acquérir en commençant par le terme « apprendre à... » modifie sensiblement la dénomination. Mécaniquement, l'écriture devient moins abstraite, plus en lien avec la réalité, et donc plus explicite. Pour l'enseignant, rompu aux formulations institutionnelles, l'exercice est étonnant mais surtout très pédagogique. Les tableaux présentés ci-dessus en témoignent. Finalement, parvenir à identifier et formaliser des savoirs par le prisme de « ce qu'il y a à apprendre », est moins destiné à éprouver l'expertise de l'enseignant concepteur qu'à éclairer, avec plus de lisibilité pour l'élève, un parcours d'apprentissage explicite. Et ce qu'il y a à écrire dans « ce qu'il y a à apprendre » poursuivrait des objectifs bien plus pédagogiques que didactiques.

<sup>3</sup> GAUTHIER (C.), BISSONNETTE (S.), RICHARD (M.), Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages, ERPI Education, 2013

<sup>4</sup> BISSONNETTE (S.) Entretien sur l'enseignement explicite, <http://bit.ly/1JcuicO>

## Des apprentissages formalisés dans la démarche d'enseignement

La conclusion précédemment établie ne signifie pas que la méthodologie modélisée de formalisation est inutile. Bien au contraire, elle garantit plus d'expertise pour le professeur dans ce qu'il cherche à enseigner et dans la manière dont s'articulent les différentes connaissances entre elles. Un enseignant qui comprend mieux ce qu'il enseigne est un enseignant qui apprend mieux à ses élèves. Mais dans cette perspective de cohérence, il convient également de considérer qu'un élève apprend mieux quand il possède une bonne compréhension de ce qu'il apprend, et à ce titre, rappeler que « réussir n'est pas apprendre<sup>5</sup> ».

L'application concrète de la réflexion menée jusqu'ici pourrait donc se traduire par une proposition de formalisation nouvelle pour écrire ce qu'il y a à apprendre. Une formalisation qui, sans s'affranchir totalement de la catégorisation des savoirs enseignés, s'intègre directement dans la démarche d'enseignement. Il s'agit de choisir une démarche pertinente (inductive ou progressive, en fonction des stratégies pédagogiques par exemple) et d'écrire ce qu'il y a à apprendre dans différents modules d'apprentissages dont la disposition est organisée par le format ou le schéma de la démarche. Dans chaque module, ce qu'il y a à apprendre est rédigé à partir de la formule « apprendre à... ». Les apprentissages visés dans le module sont identifiés à deux niveaux : en tant que « racine » (incontournable pour l'acquisition de la compétence) et en tant que « ramifications » (plus-values pour la maîtrise de la compétence). Cette formalisation sert de base didactique pour l'enseignant, mais également d'outil pédagogique pour l'élève pour l'aider à structurer efficacement l'accumulation des savoirs enseignés. Cette structuration lui est explicitée, rendue accessible tout au long de la séquence jusqu'à l'incorporer dans sa réflexion et sa pratique.

### Le cadre d'écriture dans une démarche inductive

La démarche inductive suppose une hypothèse de départ et induit un raisonnement qui aboutit à la construction de connaissances théoriques répondant au postulat de départ. Dans cette démarche linéaire, les différentes étapes de la réflexion inductive déterminent le découpage de la séquence en plusieurs modules d'apprentissages dans un ordre chronologique. L'enchaînement des modules explicite le parcours d'apprentissage pour l'élève. La « narration » de cette suite logique constitue un outil pédagogique qui participe, dans le cas proposé, à la construction d'une méthodologie d'entraînement ou de révision directement en lien avec les enjeux du domaine 2 du socle (« les outils et des méthodes pour apprendre »). Le tableau ci-dessous présente un cadre d'écriture possible dans une démarche d'enseignement inductive dans le champ d'apprentissage 1 en demi-fond pour le cycle 4.

---

<sup>5</sup> CEBE (S.) et PICARD (P.), « Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école », *GFEN « Dialogue »* n°134, 2009

Tab. 3, exemple d'écriture de « ce qu'il y a à apprendre » dans une démarche inductive

Compétence travaillée : « S'organiser pour réaliser la meilleure performance possible a une échéance donnée » (CA1-demi-fond)		
Explicitation pour l'élève : « apprendre à se préparer pour se dépasser »		
DEMARCHE INDUCTIVE	Ce qu'il y a à apprendre	
Modules d'apprentissages	Racine	Ramifications
<b>1<sup>er</sup> module : HYPOTHESE</b> <i>Peut-on prévoir à l'avance sa performance ? Oui à condition de...</i>	- apprendre à déterminer ses limites	- apprendre à identifier les réactions du corps - apprendre à connaître sa VMA - apprendre à donner le maximum de soi
<b>2<sup>e</sup> module : INDUCTION</b> <i>Comment adopter et réaliser une vitesse précise ?</i>	- apprendre à respecter différentes allures proches de sa VMA	- apprendre à se créer des repères externes - apprendre à réguler son allure en fonction des informations reçues
<b>3<sup>e</sup> module : REGLE, PRINCIPE</b> <i>Qu'est-ce qui fonctionne et qu'est-ce qui ne fonctionne pas ?</i>	- apprendre à répéter différentes allures proches de sa VMA	- apprendre à se créer des repères internes - apprendre à définir son projet à l'avance - apprendre à résister aux sensations corporelles négatives et aux aléas des conditions climatiques
<b>4<sup>e</sup> module : DEDUCTION</b> <i>Peut-on valider l'hypothèse de départ ?</i>	- apprendre à réaliser un projet de performance construit à l'avance	- apprendre à analyser un résultat - apprendre à faire des choix raisonnés mais ambitieux - apprendre à vouloir se surpasser

### Le cadre d'écriture dans une démarche progressive

La démarche progressive, plus classique, n'en est pas moins intéressante dans son déroulement. Ce n'est pas le caractère innovant de la démarche qui est recherché ici, mais plutôt sa capacité à expliciter une certaine méthodologie de travail particulière. En la matière, les formes les plus basiques restent bonnes à prendre. Le tableau exposé plus bas, donne un exemple de cadre d'écriture dans une démarche progressive comportant des niveaux d'apprentissages gradués. Dans cette illustration, l'augmentation progressive du degré d'exigence vise à éclairer pour l'élève les caractéristiques d'un parcours d'apprentissage de plus en plus approfondi, en s'attachant à mettre en évidence des repères sur lesquels il peut s'appuyer. Dans le cas présent, l'élève comprend que pour s'engager dans un nouveau module d'apprentissage, la maîtrise du précédent est indispensable. Il réalise également qu'à mesure qu'il progresse dans les modules, son niveau de maîtrise et d'autonomie s'améliore. Il est capable d'identifier un point de départ et un point d'arrivée dans ses apprentissages et ce, pour chaque module. Il construit une représentation spiralaire de son parcours d'apprentissage et peut expliciter ce que la notion finalement très abstraite : « approfondir son travail », signifie concrètement. Le tableau suivant propose un cadre d'écriture possible dans une démarche progressive dans le champ d'apprentissage 4 en rugby pour le cycle 4. Le cadre comporte trois modules d'apprentissages vécus en pratique et un module annexe, vécu principalement en dehors de la leçon par le biais des espaces d'échanges collaboratifs sur l'Espace Numérique de Travail (ENT) de l'établissement.

Tab. 4, exemple d'écriture de « ce qu'il y a à apprendre » dans une démarche progressive

Compétence travaillée : « Coopérer pour mettre en œuvre un projet collectif prenant en compte les caractéristiques des membres de l'équipe et rechercher le gain de la rencontre » (CA4-Rugby)		
Explicitation pour l'élève : « Apprendre à travailler en équipe »		
DEMARCHE PROGRESSIVE	Ce qu'il y a à apprendre	
Modules d'apprentissages	Racine	Ramifications
<b>1<sup>er</sup> module :</b> <b>SPECIALISATION<sup>6</sup></b> <b>Niveau 1</b> <i>«Je suis spécialiste dans un domaine»</i>	- apprendre à jouer dans un poste défini (avants, arrières, demis)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apprendre à se placer sur le terrain</li> <li>- apprendre à réaliser les actions liées à son poste</li> <li>- apprendre à coordonner ses actions avec celles de ses partenaires</li> </ul>
<b>2<sup>e</sup> module :</b> <b>DE-SPECIALISATION</b> <b>Niveau 2</b> <i>«Je suis spécialiste dans deux domaines»</i>	- apprendre à jouer dans un <b>nouveau</b> poste	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apprendre à réaliser les actions liées à son nouveau poste</li> <li>- apprendre un poste à son partenaire</li> <li>- apprendre à connaître les spécificités des différents postes</li> <li>- apprendre à communiquer avec ses coéquipiers</li> </ul>
<b>3<sup>e</sup> module :</b> <b>RE-SPECIALISATION</b> <b>Niveau 3</b> <i>«Je suis expert dans mon domaine»</i>	- apprendre à choisir son poste préférentiel en fonction de ses capacités et des besoins de l'équipe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apprendre à analyser des situations de jeu</li> <li>- apprendre à permuter les postes en fonction d'une situation de jeu</li> <li>- apprendre à adapter ses actions et choisir l'option la plus pertinente</li> </ul>
<b>module annexe:</b> <b>« causerie » d'avant et d'après match</b> <i>«Je suis conseillé dans ma spécialité»</i>	- apprendre à analyser des situations de jeu et à élaborer des solutions tactiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apprendre à reconnaître les situations de jeu efficaces et inefficaces</li> <li>- apprendre à donner un avis constructif</li> <li>- apprendre à retenir l'essentiel dans tous les commentaires formulés</li> <li>- apprendre à se mettre d'accord sur la stratégie à adopter</li> </ul>

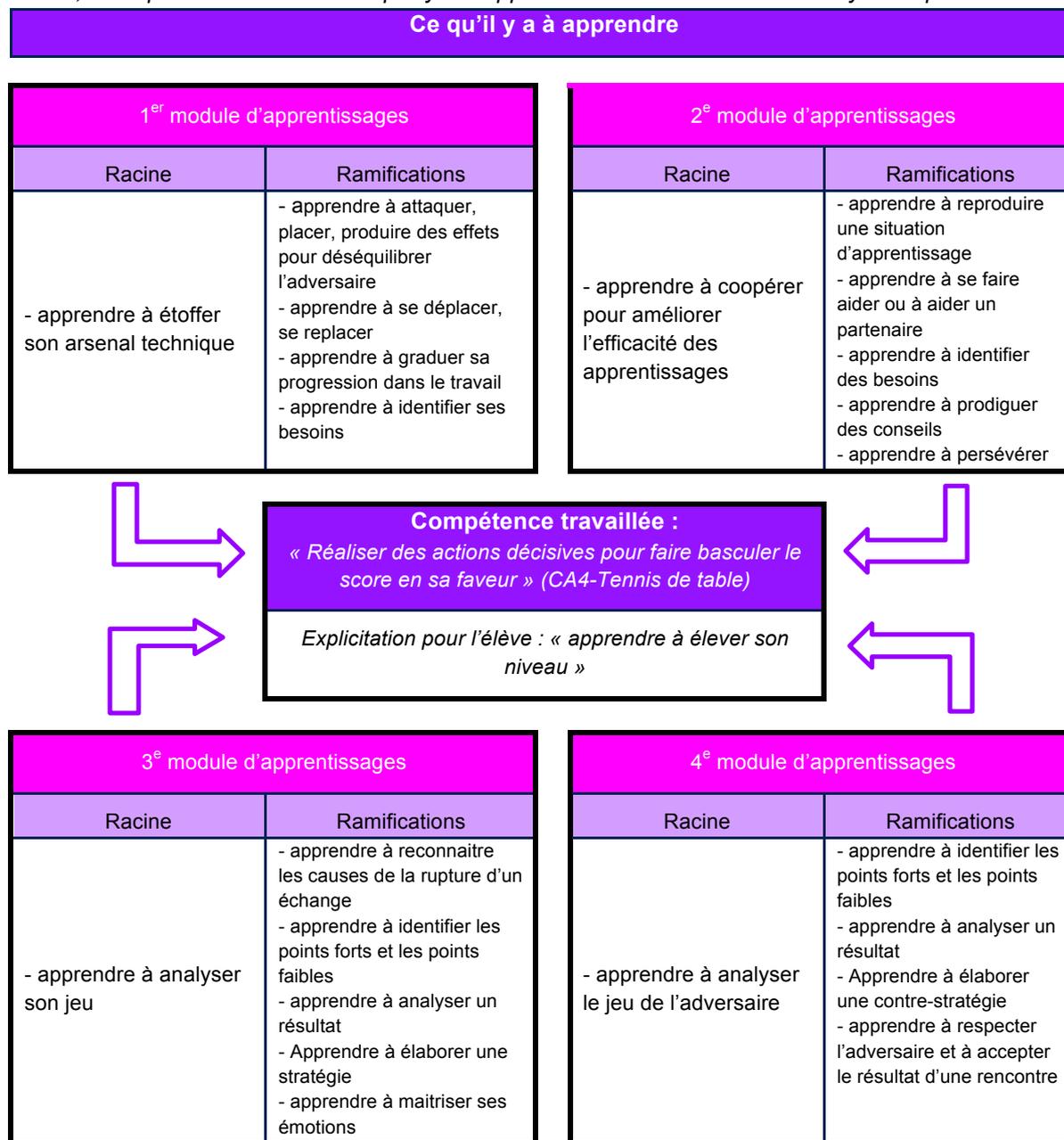
### Le cadre d'écriture dans une démarche systémique

Dans une démarche systémique, la compétence est au cœur d'une arborescence de modules d'apprentissages interdépendants les uns des autres. Le découpage des modules ne s'inscrit pas dans un déroulé linéaire mais dans un système dynamique qui fonctionne par des mécanismes d'interactions, d'engrenages ou de causes à effets. Plus complexe que les formes précédentes, ce type de formalisation s'avère particulièrement adapté pour des dispositifs d'enseignements ouverts dans lesquels les élèves choisissent d'emprunter librement des parcours d'apprentissages variés. La pluralité des possibilités d'engagement dans les modules pourrait créer chez l'élève une

<sup>6</sup> THUAL (V.), « Savoir coopérer : savoir-faire ou savoir-être ? » e-novEPS N°10, janvier 2016

représentation de ses apprentissages à la façon d'un « puzzle éparpillé », créant de la confusion, de l'implicite et donc une perte d'efficacité. Le cadre d'écriture systémique a donc vocation à réorganiser les pièces du puzzle pour reconstruire une structure stable de la pensée de l'élève afin qu'il puisse établir des connections fructueuses entre les modules.

Tab. 5, exemple d'écriture de « ce qu'il y a à apprendre » dans une démarche systémique





## D'une application pédagogique à l'autre

Ecrire ce qu'il y a à apprendre, dans une perspective pédagogique, nécessite d'avoir en permanence le souci de rendre encore plus explicite les apprentissages souhaités pour les élèves. L'objectif consiste à « *développer le sens qu'ils donnent à leur présence en classe et à leur activité*<sup>7</sup> ». Pour devenir un outil pédagogique significatif, et pas seulement anecdotique, la formalisation rédigée de ce qu'il y a à apprendre peut être insérée dans tous les interstices de la leçon, de la séquence et même au-delà.

### Un « plan de la séquence d'EPS » accessible à tout instant

Beaucoup d'élèves, au début de chaque séance d'EPS, demandent au professeur ce qu'ils vont faire aujourd'hui. Badminton ? Handball ? Or, le meilleur indicateur d'une bonne pratique d'enseignement serait qu'ils posent la question de savoir ce qu'ils vont apprendre. C'est dans cet état d'esprit qu'une formalisation explicite peut devenir un véritable outil pédagogique. Disponible sur une tablette numérique en classe, le « plan de la séquence » (c'est-à-dire ce qu'il y a à apprendre) permet aux élèves, avant de débiter de la leçon, de se situer dans leurs parcours d'apprentissages, d'évaluer le degré de leurs avancées, de réactiver des prérequis, d'identifier les domaines qu'il reste à explorer. En somme, de prendre leurs dispositions pour se tenir prêt à apprendre. Le principe ne s'arrête pas là, et à l'envie ou au besoin, « le plan de la séquence » est consulté à volonté avec l'enseignant afin de procéder à des feedbacks, des guidages, des verbalisations, des temps d'institutionnalisation des savoirs. En dehors de la leçon, le plan reste accessible sur l'ENT du collège et, d'un point de vue très pratique, peut constituer le document de base du cahier de texte numérique de la discipline. Ce dernier, renseigné sous la forme d'un renvoi au « plan de la séquence » et au module d'apprentissage travaillé, oblige l'élève à se rediriger vers une information plus globale et plus explicite en évitant une vision trop fragmentée du parcours, leçon par leçon. Pour l'enseignant, c'est un gain de temps non négligeable, et même si le déroulement d'une leçon n'est pas parfaitement conforme aux prévisions, ce qui a été travaillé renvoi forcément à un module d'apprentissage rédigé (exemple : leçon du 11/12/2016 voir Acrosport 5e, module 2).

### Une « fiche-méthode » au service des compétences transversales

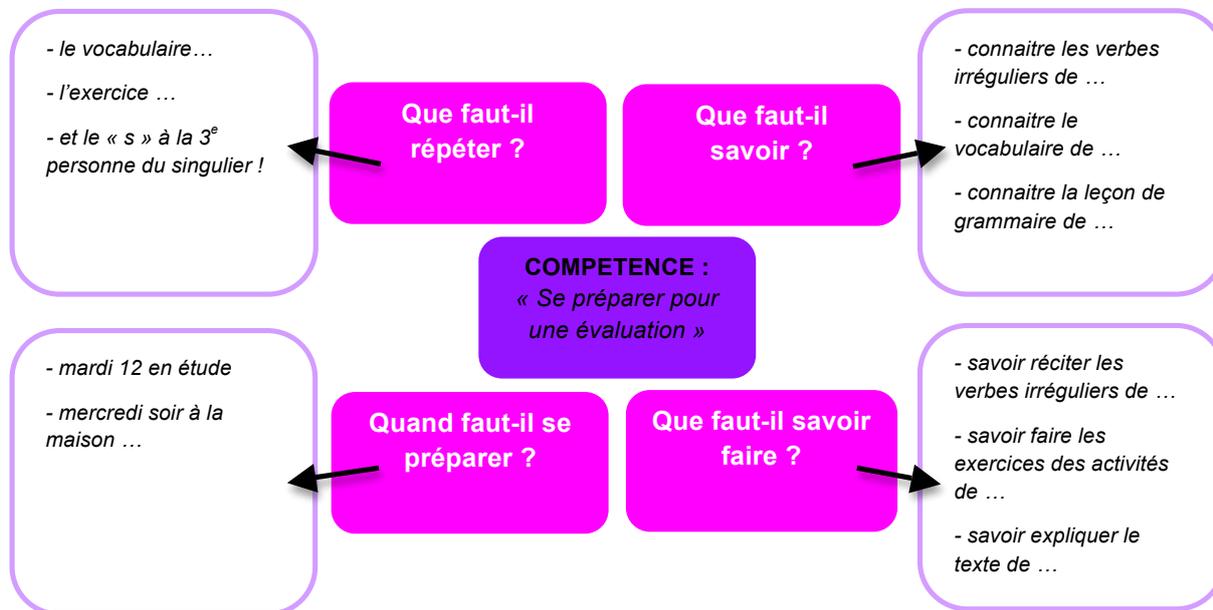
Si le « plan de la séquence » explicite la démarche d'enseignement, l'articulation des modules d'apprentissages, et donc la compétence travaillée, il n'est pas illusoire d'imaginer que cet outil de structuration de la pensée trouve un prolongement naturel dans d'autres domaines. L'idée consiste alors à généraliser, avec les autres enseignants de l'équipe pédagogique, un procédé d'écriture semblable pour ce qu'il y a à apprendre dans chaque discipline. Utilisée de manière récurrente et dans des contextes variés, les modèles de structuration peuvent être réinvestis lors de séances d'accompagnement personnalisée (AP) afin d'en extraire avec les élèves des constantes, des mécanismes. Un projet d'AP de quelques semaines peut aboutir à l'élaboration d'une « fiche-méthode », pourquoi pas personnalisée, dont chacun peut faire un usage efficace dans l'organisation du travail personnel<sup>8</sup>. L'exemple de la démarche systémique en tennis de table (tableau 5) sert de support pour cette expérience. En associant des formats identiques issus de l'EPS, de la technologie et des sciences physiques par exemple, il est possible de travailler avec l'élève sur une compréhension multidimensionnelle d'une compétence transversale comme « se préparer pour une évaluation ». L'élève apprend alors à situer la compétence au centre du schéma. Puis, il apprend à identifier les constituants de cette compétence et à les disposer, comme pour les modules

<sup>7</sup> « Enseigner plus explicitement. Situation et gestes professionnels au quotidien », Dossier DGESCO, réseau CANOPE, 2 décembre 2016

<sup>8</sup> EVAÏN (D.), TILAGONE (P.), Le numérique au service des apprentissages, site académique de l'Académie de Nantes, espace pédagogique EPS, octobre 2012

d'apprentissages, autour de celle-ci. Enfin, l'élève apprend à construire, à la périphérie du schéma, un plan de révision qui intègre toutes les composantes et comprend dans le même temps que si l'une d'entre elle n'était pas abordée, l'entraînement viendrait à perdre en qualité. Le schéma suivant montre comment le cadre d'écriture de l'enseignant peut devenir celui de l'élève.

Schéma 1, exemple de « fiche-méthode » en AP pour un élève qui se prépare à une évaluation



### Un « document ressource » pour les parents qui aident leurs enfants

L'implication des parents dans un travail à rendre de leur enfant est une réalité déjà bien connue, en mathématiques, en arts plastiques et dans beaucoup d'autres disciplines. Il serait erroné de minimiser la valeur de cette implication dans le cas de l'EPS. Au contraire, les occasions ne manquent pas pour constater que les élèves partagent régulièrement avec leurs parents le déroulement d'une séquence ainsi que leurs stratégies ou leurs objectifs à l'approche d'une évaluation. Mais si dans la plupart des autres disciplines, les élèves disposent d'un cahier de leçons qui permet aux parents de comprendre dans quel sens il s'agit de les aider, en EPS, les élèves possèdent rarement une trace écrite de leur travail, et le projet pédagogique de la discipline est parfois très opaque pour les non-initiés. « *Si l'école doit être explicitée aux élèves, elle doit l'être aussi aux parents*<sup>9</sup> ». La publication dans une rubrique de l'ENT du « plan de la séquence » est une solution astucieuse pour ne pas alourdir les cartables et attirer les parents. Dans l'exemple du demi-fond, cité plus haut, un parent peut s'impliquer en s'informant en ligne sur la démarche travaillée en classe. Il peut alors aider l'enfant à prolonger sa réflexion autour de son projet de performance, donner des conseils sur le choix des allures de courses à privilégier ou encore, exposer la stratégie pour laquelle lui-même opérerait.

<sup>9</sup> op.cit.



## Conclusion

Ecrire ce qu'il y a à apprendre à la manière d'un théoricien confirmé, mais éloigné de la pratique, c'est se priver de potentialités pédagogiques bénéfiques pour les élèves. En matière d'écriture, la formule « apprendre à ... » peut changer beaucoup de choses. Pour l'enseignant, elle contribue à réduire le caractère parfois très abstrait des tableaux de catégories de savoirs, dans lesquels ni les parents ni les professeurs des autres disciplines n'oseraient s'aventurer. Pour l'élève, elle explicite les attendus et structure sa représentation mentale dans un parcours d'apprentissage. Pour les deux, elle permet de mieux dire ce qu'il y a à faire, de mieux comprendre ce qu'il y a à apprendre.

