

# Sommaire

Astolfi, J-P	1943-2009	2
Barth B-M	De nos jours	4
Berbaum, J	De nos jours	5
Bettelheim, Bruno	1903-1990	6
Bloom, B	1913 – 1999	7
Brigaudiot, Mireille	De nos jours	10
Bourdieu, Pierre	1930-2002	12
Chauveau, Gérard	De nos jours	13
Claparède, Edouard	1873-1940	14
Cousinet, Roger	1881-1973	15
Decroly, Jean-Ovide	1871-1952	16
Dewey, John	1859-1952	17
Freinet, Célestin	1896-1966	19
Houdement, Catherine	De nos jours	20
Makarenko	1888-1939	21
Meirieu, Philippe	De nos jours	22
Montessori Maria	1870-1952	24
Pavlov, Ivan P	1849-1936	26
Piaget, Jean	1896-1980	27
Skinner, Burrhus Frederic	1904-1990	28
Tauveron, Catherine	De nos jours	30
Vygotski, Lev Sémionovitch	1896-1934	31
Wallon, Henri	1879-1962	32
Bloom et Landsheere		33
Miaralet, G-Vial J et Legrand L.		34

Astolfi, J-P 1943 - 2009

### La place de l'erreur dans l'enseignement

L'erreur nous évoque automatiquement quelque chose de négatif, un « rattrapage », un « échec ». L'enseignement a une aversion spontanée pour l'erreur qu'il va d'ailleurs s'empresse de sanctionner. Le problème est que l'on part du postulat généralement admis que : si un enseignant explique bien un cours, alors aucune erreur ne devrait survenir...

Sauf que l'erreur va automatiquement survenir, ce qui donnera lieu à une certaine irritation de l'enseignant qui devra soit **se remettre lui-même en question**, soit **remettre l'attention et la motivation de l'élève en question**.

### Comprendre la logique de l'erreur

En effet, toute erreur a sa propre logique mais elle n'en sera pas pour autant dénuée de sens. Un très bon exemple donné par Jean-Pierre Astolfi est celui des bateaux qui flottent. Il a demandé à des enfants d'âges différents d'expliquer pourquoi les bateaux flottent et dans leurs réponses erronées, nous pouvons y déceler leur logique à eux.

- **De 4 à 6 ans**, un bateau flotte car « il a été construit par les messieurs ». Ils considèrent donc que les bateaux ont été étudiés pour flotter et donc flottent. En soi, ce n'est pas totalement illogique car nous ne construirions pas de bateaux s'ils ne flottaient pas.
- **De 5 à 7 ans**, un bateau flotte car « il est lourd ». En effet, à cet âge là, ils associent la notion de lourdeur à celle de force. Au plus un bateau sera lourd, au plus il sera fort, au plus il aura de chance de flotter ! Encore une fois, nous pouvons déceler une certaine logique dans leurs raisonnements.
- **De 8 à 10 ans**, un bateau flotte car l'eau, en essayant de s'infiltrer dans le bateau, va se heurter à la coque de celui-ci et ainsi créer un courant d'eau de bas en haut portant le bateau sur l'eau. Leur raisonnement cette fois se base sur deux observations distinctes : le bateau flotte et l'on peut observer en surface des vagues et petits clapotis. Leur raisonnement est donc logique même si faux.

### Passer d'une observation à une théorie

L'erreur principale de ces enfants est de **passer directement d'une observation à une théorie**. Il est donc important en tant qu'enseignant de ne pas faire ce raccourci. Il est important **d'expliquer étape par étape** pourquoi la théorie donnée pour expliquer un fait est la plus plausible à l'heure actuelle.



## Détourner l'erreur à l'avantage de l'enseignant :

Les erreurs pourraient maintenant être considérées comme des « **témoins** » pour repérer les difficultés des élèves, **sans pour autant nier qu'il existe des erreurs liées à l'inattention ou au désintérêt.**

L'enseignant ne doit plus hésiter à **s'appuyer sur les erreurs** pour mieux faire passer le message à ses élèves. **Engendrer l'erreur**, de temps en temps, peut même être intéressant pour ouvrir une discussion ou un débat avec ses élèves. Cette méthode amène souvent les élèves à trouver la bonne réponse ou la solution à un problème par eux-mêmes, leur permettant ainsi de mieux retenir les informations.

*Jean-Pierre Astolfi, Michel Develay, André Giordan : les apports des didacticiens à la centration sur l'apprenant : conceptions, objectif-obstacle et situation-problème*

Les travaux des didacticiens ont produit des savoirs sur le processus enseigner-apprentissage au niveau des apprenants, de leur façon d'apprendre. Ils ont plus particulièrement construit des outils conceptuels sur le rapport apprenant-savoir dans l'apprentissage des savoirs scolaires de certaines disciplines. En analysant la construction des savoirs scolaires sur le plan épistémologique, et leur acquisition chez l'apprenant, sur le plan psychologique, les didacticiens ont mis en évidence des composants clefs de l'apprentissage. Certains d'entre eux ont réinvesti ces concepts sur les apprenants et leurs modes d'apprentissage dans des modèles de l'action pédagogique, définissant ainsi de véritables pédagogies de l'apprentissage.

Chez J.-P. Astolfi, c'est la notion d'objectif-obstacle qui permet de construire des situations d'apprentissage à la fois à partir de la matière enseignée et à partir de l'identification des représentations

des élèves et de leurs modes de pensée. La caractérisation de l'objectif-obstacle aide à mettre en place un dispositif didactique et des modalités pédagogiques de différenciation pédagogique.

Michel Develay, quant à lui, propose des situations d'enseignement qui articulent dans une « situation-problème ou énigme » la prise en compte de « l'expression des représentations des élèves et l'identification des obstacles à l'apprentissage ». Le rôle de l'enseignant consiste à installer des « situations d'apprentissage/enseignement » et non l'inverse comme l'auteur le présente clairement dans son ouvrage » de l'apprentissage à l'enseignement ».

Pour André Giordan, l'apprentissage s'appuie sur un remodelage des structures cognitives. L'accent est mis sur l'identification des préconceptions, des représentations point de départ de l'apprentissage. La prise en compte ou non de ces conceptions définit ce qu'il nomme une pédagogie de l'erreur ou du refus, s'appuyant sur un modèle d'apprentissage « allostérique ».



# Barth B-M De nos jours

## *Britt-Mari Barth : apprentissage de l'abstraction et pédagogie de la compréhension*

Britt-Mari Barth appuie sa réflexion sur les travaux de Jérôme Bruner et sur la métacognition. Comprendre les processus mentaux, outiller l'élève pour le rendre conscient de ses stratégies cognitives, pour le faire réussir, tels sont ses objectifs.

Elle propose une pédagogie « de la compréhension » qui favorise à la fois l'acquisition des connaissances et le développement des structures cognitives, une pédagogie qui prenne en compte les processus cognitifs impliqués dans la construction du savoir, la construction de concepts. Elle part de l'hypothèse que « l'enseignant peut aider les élèves à mobiliser leurs capacités intellectuelles à condition qu'il sache les repérer, qu'il y ajuste sa pédagogie et qu'il rende les élèves conscients des stratégies d'apprentissage qui leur permettront de construire leur savoir » (p. 16). Pour cet auteur, les facteurs affec-

tifs de la relation enseignant-apprenant sont primordiaux ; l'interaction affectif-cognitif est essentielle. C'est la prise en compte des « mécanismes d'apprentissage », de la motivation, de la culture de l'autre qui va développer chez l'élève une attente positive, une confiance en soi, ce qui va « favoriser le bon fonctionnement de la pensée ».

Métacognition, connaissance de soi et confiance en soi sont des concepts clés. Les connaissances métacognitives correspondent aux connaissances que l'apprenant possède à propos de ses propres connaissances et de son fonctionnement cognitif. Il s'agit pour l'élève de comprendre comment il mémorise, comment il apprend, il résout, il comprend. Il s'agit de développer la capacité de prise de conscience et d'explicitation de son propre fonctionnement, connaître les stratégies cognitives et métacognitives efficaces et pouvoir les mettre en pratique. La métacognition est un outil de transfert des connaissances et des attitudes. Le rôle de l'enseignant consiste à outiller l'élève en lui proposant des outils très concrets pour faire comprendre, faire prendre conscience et lui permettre de faire seul. Il s'agit d'un partenariat, d'un contrat entre deux partenaires. Ainsi enseigner c'est chercher à développer des stratégies d'ordre supérieur, anticipation, planification, résolution de problème, conceptualisation permettant d'améliorer les traitements cognitifs. Mais c'est surtout dans la négociation, la construction du sens, dans la prise en compte de la culture de l'autre que le rôle de l'enseignant est important. Chez Britt-Mari Barth, c'est par la médiation cognitive que le pédagogue donne les moyens d'apprendre, les moyens de la réussite au travers d'une démarche de co-construction de sens.



# Berbaum, J De nos jours

## *Jean Berbaum et la capacité d'apprendre*

Pour Jean Berbaum, apprendre « c'est d'abord faire. Mais c'est surtout en faisant, chercher à améliorer sa manière de faire ». C'est aussi adopter une attitude positive vis-à-vis de ce qu'on apprend. Pour aider l'élève à prendre conscience de son fonctionnement, de sa manière d'apprendre, à comprendre ses difficultés d'apprentissage, il propose un programme, le PADÉCA. L'objectif du « programme d'aide au développement des capacités d'apprentissage », c'est d'améliorer la capacité des apprenants « en développant chez eux une attitude positive à l'égard d'eux-mêmes et des autres, posi-

tive à l'égard du changement et active à l'égard de l'apprentissage », leur donner « confiance en soi ».

Faire mieux apprendre en organisant un enseignement qui respecte les phases et la logique de l'apprentissage, pour aider les élèves à prendre conscience de ce que suppose apprendre », « faciliter et renforcer encore cette prise de conscience est permettre aux élèves d'en tirer les conséquences pour l'élaboration d'une nouvelle pratique d'apprentissage » (p. 117), tel est le rôle de l'enseignant.



Bettelheim, Bruno

1903 - 1990

Bruno Bettelheim considère que **l'angoisse est un élément important** dans la psychose. Il agit systématiquement avec ces enfants pour supprimer les sources

"Psychanalyse des contes de fées" est peut-être l'ouvrage le plus célèbre de Bruno Bettelheim. Pour lui, **les contes de fées exercent une fonction thérapeutique sur l'enfant**. Ils répondent de façon précise et irréfutable aux angoisses du jeune enfant et de l'adolescent pré-pubertaire. Le Roi et la Reine sont les "bons" parents, comme la marâtre, la sorcière, l'ogre, font partie des fantasmes de l'enfant qui voit en ses parents, parfois non plus les "bonnes images", mais les parents méchants et frustrants.

Contrairement à ce qu'on affirme trop souvent, les contes de fées ne traumatisent pas les jeunes auditeurs. Ils décrivent une **situation inconsciente** que les enfants reconnaissent au passage, inconsciemment là encore ; ils **informent des épreuves à venir**, des **efforts à accomplir**. Mais ils s'achèvent toujours par le succès et le réconfort. L'enfant, en s'identifiant au héros ou à l'héroïne, exige cette fin heureuse.



# Bloom, B 1913 - 1999

- Bloom est à la croisée de Skinner et du courant cognitiviste. Plus **skinnerien** lorsqu'il s'agit de mettre au point des applications pédagogiques (pédagogie de la maîtrise, ou PM), plus **cognitiviste** dans ses recherches (taxonomie cognitive, étude des processus mentaux).
- met au point une **méthode qui s'adresse au groupe-classe** pris dans son ensemble tout en respectant le **rythme et les aptitudes individuels** (sorte d'adaptation des idées de Skinner développées à l'occasion de l'enseignement programmé [= individuel] à la situation traditionnelle de la classe). L'argument fort de Bloom à propos de la PM est qu'elle ne demanderait pas à l'enseignant de modifier fondamentalement sa pédagogie.
- **Annonce la pédagogie différenciée.**
- Bloom ne s'attarde pas, à l'inverse de Vygotski ou de Dewey (travail coopératif), sur les bénéfices que peut apporter le travail en collaboration avec un ou plusieurs pair(s). Cependant, on notera qu'il préconise de **favoriser l'entraide entre les étudiants**. Autrement dit, sans nier le **rôle positif des échanges entre les élèves**, il ne semble pas aller plus loin. Il se centre sur le **travail collectif (groupe-classe) avec l'apport d'aides « remédiatrices » apportées individuellement par l'enseignant.**
- Bloom s'intéresse aux **opérations cognitives** mobilisées à l'occasion de différentes tâches d'enseignement. Il élabore une taxonomie (classification hiérarchisée) des activités intellectuelles sollicitées par **l'objectif pédagogique** (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation).



### *Benjamin Bloom et la maîtrise des apprentissages*

La pédagogie de Maîtrise, *mastery learning* va aussi dans le sens d'une pédagogie de la réussite et des moyens de la réussite en prenant en compte les différences individuelles. Assurer la réussite des apprentissages scolaires en s'appuyant sur une recherche « de l'égalité des résultats d'apprentissage plutôt que de l'égalité des chances », tel est le projet de B. Bloom. Pour ce faire, l'auteur propose un « modèle explicite d'enseignement » : une structuration de l'action pédagogique autour de la théorie de J. Carroll sur l'aptitude scolaire liée au « temps d'apprentissage requis pour atteindre un niveau de maîtrise ». Selon Bloom, en distinguant le temps différentiel d'apprentissage et le temps engagé activement dans la tâche par chaque élève, l'enseignant peut conduire 95 % des apprenants à la réussite scolaire si certaines conditions pédagogiques sont réunies. L'enseignant a à mettre en place un dispositif adéquat, « une qualité de l'enseignement » définie par des indices fournis aux élèves, des renforcements, la mise en œuvre de situations actives, de *feedback* correctifs, d'évaluation formative, Bloom montre à partir de travaux de recherche (1986), qu'en réalisant ces diverses conditions pédagogiques, qui se rapprochent du préceptorat ou d'un enseignement individualisé, les apprenants réussissent.

Cependant ce modèle rationnel d'enseignement qui ne repose sur aucun modèle explicite d'apprentissage, reste très néo-behavioriste : l'élève aurait des « lacunes » que l'enseignant « peut combler » en agençant certaines conditions d'apprentissage, mais comment l'élève réalise-t-il les tâches données, Bloom ne le précise pas. Comme le signale M. Huberman (1988), analysant les caractéristiques de la pédagogie de la maîtrise, « Carroll et Bloom n'ont pas élaboré de théories des tâches »... et « si ce modèle s'est avéré très efficace notamment chez les élèves ne maîtrisant pas l'ensemble des prérequis au début d'une séquence d'apprentissage... il reste à expliquer les mécanismes en jeu à différentes étapes du processus d'apprentissage ».

Il reste surtout à adopter une conception plus constructiviste et interactionniste de l'apprentissage, à prendre en compte les apports de J. Bruner et de Vygotski, ce qui amène à s'intéresser aux propres stratégies cognitives de l'élève, à la métacognition dans la réussite des apprentissages. C'est ce que proposent des auteurs comme Britt-Mari Barth et Jean Berbaum.





## Comment enseigner le vocabulaire en maternelle ?

### **Application à la réflexion pédagogique**

L'auteur rassemble quelques vecteurs pour un travail sur le vocabulaire en maternelle. Ce sont autant de pistes de travail qui favorisent l'expansion du vocabulaire, préfigurant des activités de structuration et de mise en relation futures, pour un apprentissage continué de la maternelle à la fin de l'élémentaire.

C'est **la syntaxe** qui doit être **la priorité** de la pédagogie du langage en maternelle à la fois parce qu'elle joue à une fréquence énorme et parce qu'elle est souvent difficile à conquérir : mise en place de pronoms comme le je et le tu qui nécessite de multiples réglages et décentrations, conquête des phrases complexes qui exige aussi des opérations mentales difficiles... Aider l'enfant à différencier ses pronoms, l'encourager à la construction de son système des temps et à la complexification de ses phrases est absolument prioritaire. Ce n'est pas un hasard si l'explosion lexicale qui pour beaucoup se produit aux alentours de 3 ans est contemporaine du démarrage de la construction de la syntaxe. En s'étoffant, l'ossature syntaxique permet d'utiliser et d'apprendre un vocabulaire de plus en plus abondant : 750 mots dès 3 ans, 1500 à 4 ans, 2500 pour les 5 ans.

Ces mots doivent être acquis **à l'oral dès la maternelle** et non découverts à l'écrit à partir du CP, à travers un déchiffrement qui, dans ce cas, ne peut être que laborieux. En effet, si le vocabulaire est d'abord conquis à l'oral, dans la syntaxe de l'oral, qui lui est plus familière (même s'il a là aussi bien des conquêtes à réaliser), l'enfant sera définitivement dans son vocabulaire comme un poisson dans l'eau. Si, par contre, il l'extrait laborieusement de l'écrit, qui lui est en grande partie opaque, l'enfant ne peut s'approprier que comme on s'empare du vocabulaire d'une langue étrangère. Il n'y sera jamais vraiment à l'aise. La construction de la **syntaxe orale**, c'est le moteur qui rend possible l'acquisition d'un vocabulaire de plus en plus riche. Un mot, même simple, n'est bien acquis par l'enfant que s'il l'a découvert et sait l'utiliser dans **des contextes syntaxiques oraux variés à sa portée**.

En maternelle, il est prioritaire de découvrir pour les comprendre et les utiliser **les mots les plus fréquents dans les situations d'échange les plus ordinaires**. Les enfants de 3 et 4 ans les plus démunis ne possèdent pas une bonne partie de ces mots. Si on tente de réformer l'enseignement du vocabulaire, c'est pour aider à la réussite scolaire de tous. C'est pourquoi **à 3 ans** l'accent doit être mis sur les **750 mots** les plus usuels que beaucoup d'enfants ne possèdent pas et qu'il est prioritaire de leur apprendre si on veut assurer leur réussite. Quand cette base solide est bien assurée, on peut aller beaucoup plus loin, passer à **1500 mots à 4 ans**, ce qui constitue un bagage dont on pourrait presque se satisfaire pour la maternelle. Mais atteindre **2500 à 5 ans** est à portée de bien des enfants.



**Interview : Faire entrer les enfants dans l'écrit à la maternelle : comment ne pas se tromper d'objectif ?**

Les enseignant(e)s de maternelle ont la lourde responsabilité de faire **entrer les enfants dans le statut d'élève**. Mais ne risque-t-on pas, en engageant tôt certaines activités autour de l'écrit, de tomber dans une " primarisation " de la maternelle qui soit difficile à vivre pour certains élèves ?

**Quels sont les enseignements essentiels de vos recherches ?**

Des recherches ont montré l'importance de la **conscience phonique** (segmentation volontaire de la langue en données syllabiques ou phonémiques) pour la réussite des élèves. L'apprentissage de l'écrit devient l'**apprentissage d'un système de représentation**, permettant à l'enfant d'accéder au signifiant, au signifié. Je vois des pratiques qui s'appuient sur la perception visuelle, alors que je pense nécessaire de s'appuyer sur l'aspect sonore.

**Faut-il apprendre l'alphabet en maternelle ?**

Nombre des enfants en échec sont bloqués à cause de leur connaissance de l'alphabet. Ils pensent qu'une forme est associée un nom. " C " a un nom, mais on ne peut plus lui en appliquer un autre. La relation terme-à-terme est rigide, ne pourra plus être cassée surtout s'il est appris dans une comptine que chacun va rappeler. Comment alors, pour lui, accepter que la lettre fasse (ssss) ou (k !) ou (ch) ?

Apprendre l'alphabet hors de la conscience linguistique revient donc à **être très discriminant** pour les enfants socialement les plus en difficultés. Pourtant, c'est présent dans les IO " Connaître le nom des lettres de l'alphabet ".

**Quels sont les obstacles ?**

Les activités sur l'écrit d'ordre visuel sont abondamment utilisées parce qu'elles laissent des traces qui se voient (parents et institution). Les activités perceptives sonores ne laissent pas de traces.

**La procédure est logographiques (visuo-sémantique : je vois, je dis)**. Le lecteur expert utilise une procédure " voie directe " quand il voit des mots qui font sens pour lui. Mais ce sont les lettres et leur position qui activent le sens. Ce n'est qu'à la fin du cycle II



qu'on doit utiliser la voie directe. Mais cet accès direct suppose qu'ils aient mémorisé la forme orthographique de nombreux mots.

### **Pouvez-vous nous donner un conseil ?**

Il ne faut pas craindre d'évoquer avec les enfants la complexité de notre système d'écriture. Les enfants s'y intéressent lorsqu'ils comprennent le pouvoir que ça leur donne. **Faire soi-même devant eux**, en tant qu'enseignant, est un véritable acte d'enseignement, d'une valeur irremplaçable. N'ayez pas peur de montrer le spectacle d'un adulte qui écrit. Sautons sur toutes les occasions de leur dire, même deux secondes, plusieurs par jour. Ils ne vont pas l'inventer seuls.

### **La formule " VIP " ?**

**V pour Valider** : " XXX a fait quelque chose. Faisons-en un événement "

**I pour Interpréter** : " il a essayé de faire comme il m'a vu faire "

**P pour Poser un écart** : " ça ressemble, mais... il va falloir réduire l'écart "



# Bourdieu, Pierre 1930 - 2002

Son œuvre sociologique est dominée par une analyse des **mécanismes de reproduction des hiérarchies sociales**. Bourdieu insiste sur l'importance des facteurs culturels et symboliques dans cette reproduction et critique le primat donné aux facteurs économiques dans les conceptions marxistes. Pierre Bourdieu nomme la **violence symbolique**, comme la capacité à faire méconnaître l'arbitraire de ces productions symboliques, et donc à les faire admettre comme légitimes, est d'une importance majeure dans son analyse sociologique.

Le monde social, dans les sociétés modernes, apparaît à Pierre Bourdieu comme divisé en ce qu'il nomme des « champs ». Il lui semble, en effet, que la **différenciation des activités sociales** a conduit à la constitution de sous-espaces sociaux, comme le champ artistique ou le champ politique, spécialisés dans l'accomplissement d'une activité sociale donnée. Ces champs sont dotés d'une autonomie relative envers la société prise dans son ensemble. Ils sont hiérarchisés et leur dynamique provient des luttes de compétition que se livrent les agents sociaux pour y occuper les positions dominantes. Ainsi, comme les analyses marxistes, Pierre Bourdieu insiste sur l'importance de la lutte et du conflit dans le fonctionnement d'une société. Mais pour lui, ces conflits s'opèrent avant tout dans les différents champs sociaux. Ils trouvent leur origine dans leurs hiérarchies respectives, et sont fondés sur l'opposition entre agents dominants et agents dominés. Pour Bourdieu, les conflits ne se réduisent donc pas aux conflits entre classes sociales sur lesquels se centre l'analyse marxiste.

Pierre Bourdieu a également développé une théorie de l'action, autour du concept d'**habitus**, qui a exercé une grande influence dans les sciences sociales. Cette théorie cherche à montrer que les **agents sociaux développent des stratégies**, fondées sur un petit nombre de dispositions acquises par socialisation qui, bien qu'inconscientes, sont adaptées aux nécessités du monde social.

L'œuvre de Bourdieu est ainsi ordonnée autour de quelques concepts recteurs :

- **habitus** comme principe d'action des agents,
- **champ** comme espace de compétition sociale fondamentale
- et **violence symbolique** comme mécanisme premier d'imposition des rapports de domination.



# Chauveau, Gérard *De nos jours*

Chercheur à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), en sciences de l'éducation, en linguistique et en psychologie (psychologie de l'enfant et de l'intelligence), ancien instituteur et psychologue scolaire en banlieue parisienne, Gérard Chauveau s'intéresse depuis plus de trente ans aux **conditions qui favorisent ou bloquent l'apprentissage de la lecture**.

Il s'intéresse également aux **facteurs pédagogiques de la réussite scolaire** dans les milieux populaires.

- Avancer l'état des connaissances scientifiques;
- Proposer des solutions pratiques sur le plan éducatif aux professionnels les plus divers (enseignants, psychologues, rééducateurs...) et aux parents.
- le fonctionnement des enfants face à l'écrit
- les obstacles qui freinent leur apprentissage
- les conditions qui favorisent leur entrée dans le monde de la lecture et de l'écrit.

Outre ses ouvrages théoriques sur la lecture, Gérard Chauveau a participé à la **création de Mika**, une méthode de lecture originale publiée chez Retz depuis 1996, et utilisée dans les classes de CP et CE1.

Il a créé des structures périscolaires d'aide à la lecture : les « clubs coup de pouce ». Ces clubs sont ouverts aux élèves « fragiles » du CP et à leurs familles et proposent des activités variées de lecture et d'écriture.



# Claparède, Edouard

1873 - 1940

La pédagogie de Claparède est centrée sur l'enfant et s'appuie sur la «loi du besoin» et sur le questionnement de l'élève. Un «acte normal doit toujours être fonctionnel»; c'est pourquoi l'élève doit comprendre le sens de ce qu'il fait. «À quoi sert-il de savoir?» Comme Dewey, E. Claparède pense que c'est «le besoin, l'intérêt qui suscite l'activité» de l'enfant comme de l'adulte mais E. Claparède y ajoute que «les moyens ne sont pas les mêmes». «Comment stimuler chez un élève le désir de faire telle chose qu'on veut lui apprendre?» «Comment développer les fonctions intellectuelles de l'élève?» Apprendre, selon Claparède, ne consiste pas, pour l'élève, à accumuler des connaissances mais à exercer son intelligence et à acquérir des méthodes de pensée. Il distingue «le meublage et le développement». Pour lui, développer, c'est «exercer». Le rôle de l'enseignant, c'est «d'éveiller chez l'enfant le désir de résoudre un problème», amener l'élève «à une gymnastique désintéressée de l'esprit» (p. 217) par des exercices appropriés mais en tenant compte «du résultat du travail» (p. 218). Si le jeu est un besoin fondamental, il a aussi une fonction pédagogique : la tâche scolaire devra être présentée à l'élève «comme un jeu».

À ce niveau, Claparède est bien le père des pédagogues contemporains qui mettent l'accent sur l'importance des stratégies cognitives, de l'engagement et du sens de la tâche.

1

4



# Cousinet, Roger 1881 - 1973

Instituteur, inspecteur, praticien mais aussi chercheur, il cherche à modifier les pratiques pédagogiques en réalisant des expérimentations basées sur les apports de la psychologie de l'enfant. Il part de l'observation des caractéristiques psychologiques des élèves, de leurs possibilités concrètes. Son action pédagogique s'appuie à la fois sur une confiance en l'enfant, sur le respect de son activité spontanée, mais aussi sur ce qu'il nomme l'« antinomie » entre enseignement et apprentissage. Il propose de substituer une *Pédagogie de l'apprentissage* (1959) à une pédagogie de l'enseignement, une pédagogie qui aide les élèves à apprendre en respectant leur démarche d'apprentissage, qui prend en compte la logique d'apprentissage de l'élève, non la logique du programme. Le terme d'« apprenant », généralisé par les chercheurs québécois, est utilisé par Cousinet. Pour lui, l'élève n'est pas « un enseigné », mais un « apprenant », car « apprendre n'est pas recevoir. L'apprentissage est actif ». L'élève apprend par découverte. Cousinet part alors de la question « Est-il possible de munir

celui qui apprend de méthodes d'apprentissage ? » (p. 7). Il y répond affirmativement en montrant que cela « nécessite chez l'enseignant un changement complet d'attitude » (p. 119) : « Si le maître veut que l'élève apprenne, il doit lui-même s'abstenir d'enseigner » (p. 78), « ce n'est en étant enseigné et parce qu'on est enseigné qu'on apprend. Et nous pourrions dire au moins que moins on est enseigné, plus on apprend, puisque être enseigné, c'est recevoir des informations et qu'apprendre, c'est les chercher » (1959, p. 125).

Roger Cousinet voit dans l'enseignant non pas celui qui sait et dispense des savoirs mais la personne qui va « offrir à celui qui apprend des moyens d'apprendre, des méthodes d'apprentissage ». Il voulait appeler son ouvrage « méthodologie de l'apprentissage », il a choisi pédagogie parce que cela « implique une collaboration du maître et une transformation de son rôle » (p. 130). C'est bien là une pédagogie de la découverte et de l'acquisition des moyens d'apprendre qu'il préconise.



# Decroly, Jean-Ovide 1871 - 1952

Decroly pense que l'enfant a une **représentation globale des objets** en vue d'un certain usage, sa définition d'un objet est " ceci c'est pour ". Donc le processus part de sa vision de ce qui l'environne. Les parties d'un objet sont prises pour le tout. Par la suite il décompose et reconstruit avec un certain ordre. (**C'est à partir de là qu'il a créé la méthode globale de lecture.**)

Donc on doit aider à faire **sortir les enfants de la confusion** et **l'aider à distinguer** les différentes qualités des objets. On le guide en lui laissant prendre les initiatives. Il y a aussi des influences affectives qui entrent en jeu.

## Sa démarche éducative se décompose en trois étapes :

- **L'observation:** On met l'enfant en contact avec des matériaux, des objets et des faits. Le mieux est si c'est lui qui propose le support de l'observation. On regarde ensemble, on en extrait les propriétés. Pour cela on organise des excursions, des visites. On fait des croquis, on prend des notes, des photos. On apprend à regarder. On extrait les mots nouveaux, on précise. A partir de ces mots nouveaux on approche la lecture et l'écriture ou on perfectionne le français. On accumule, on fait des collections. On compare et on mesure, on classe, c'est l'approche du calcul et des mathématiques. On détermine les diverses qualités des objets, on cherche ce qu'il y a de semblable et de différents dans d'autres objets. On compare les volumes, les formes, les couleurs, l'odeur, le goût... On classe ces différentes propriétés et c'est l'occasion de faire des sériations. A partir des sciences d'observation on s'approche peu à peu de la biologie, de la physique et la chimie.
- **L'association:** C'est déjà la mise en rapport avec ce que l'on sait déjà. On confronte les connaissances acquises avec des données plus abstraites. On tire de ses observations des idées générales, des concepts, par exemple sur la manière de vivre des hommes. On cherche les causes et les effets, on voit les différentes appartenances. On va voir ce qui se passe plus loin: c'est la géographie, et ce qui s'est passé avant: c'est l'histoire. Pour cette dernière pas de nomenclatures d'hommes, d'évènements, de dates. Peu de récits mythiques, de héros, mais des documents réels. L'enfant accumule des documents et en fait la synthèse. *C'est le contraire de la leçon apprise par coeur.*
- **L'expression:** C'est la traduction des idées, des sensations, par des textes comme de la poésie, par le langage, des dessins, des créations artistiques.





Dewey, John

1859 - 1952

- Fonctionnalisme/instrumentalisme : la pensée doit être au service de la résolution des problèmes de la vie
- L'enseignement devrait s'appuyer sur les impulsions innées (communiquer, construire, chercher à savoir et affiner son expression), sur les intérêts et l'expérience de vie quotidienne de l'enfant (qu'il « apporte » en venant à l'école).
- La pédagogie de Dewey s'appuie sur le projet qu'il conçoit comme un mode d'activité (« occupation »), qui reproduit un travail semblable à celui exercé dans la société (« métier »).
- Le projet doit se prolonger dans l'étude des sujets traditionnels d'étude (sciences, histoire, mathématiques, musique, langues...) ainsi que d'être l'occasion d'assurer une formation manuelle qu'il considère comme importante.
- Le projet se réalise en petits groupes par division du travail et rotation dans les rôles assumés par chacun.
- Dewey est partisan de favoriser l'application d'une démarche expérimentale (proche de la notion de "tâtonnement expérimental" proposée par Claparède et utilisée par Freinet dans sa pédagogie) par l'élève face à une situation-problème qui part de l'intérêt de l'enfant.

### **De la démarche expérimentale, situations-problèmes et statut de l'erreur**

Dewey est partisan de favoriser l'application d'une démarche expérimentale (tâtonnement expérimental dira plus tard Freinet) par l'élève face à une situation-problème qui part de l'intérêt de l'enfant.

#### **Travail coopératif**

Le projet se réalise en petits groupes par division du travail et rotation dans les rôles assumés par chacun.

« Les enfants participent à la préparation des projets, qu'ils vont exécuter selon une division du travail de type coopératif caractérisée par une rotation fréquente dans l'attribution des rôles de direction. »



Dans sa pédagogie fonctionnelle John Dewey a dégagé l'importance de l'activité et de la valorisation de l'enfant. Dans *Expérience et éducation* (1930), il décrit ses principes éducatifs. Sa méthode « Learning by doing », apprendre en agissant, est fondée sur les activités de l'élève et sur sa formation cognitive à partir des expériences qu'il effectue. Il s'agit de prendre en compte « les besoins, les aptitudes et les buts des enseignés ». Il pense que l'enseignant doit sortir des manuels et offrir un contenu vivant, venant « de l'observation du monde environnant ». Au lieu de proposer à l'enfant des leçons dont il ne comprend pas l'utilité, il s'agit de lui présenter une action organisée vers un but. L'apprentissage doit découler d'activités qui intéressent l'enfant ; qui ont un sens pour lui. Il s'agit de ne pas obliger l'élève à apprendre mais d'obtenir de lui un engagement dans son apprentissage. C'est l'élève qui définit un plan de travail en fonction de ses intérêts. Dewey développe une pédagogie en termes de motivation (besoin, intérêt, effort – différents selon les âges) et de but (occupations choisies, réajustement). En constatant que l'élève n'apprend pas « chaque question isolément, comme dans un compartiment étanche » (p. 96), Dewey défend l'apprentissage signifiant qui permet l'intégration progressive des savoirs par l'interaction avec le milieu, l'enseignant et les pairs : « C'est la continuité et l'interaction de l'expérience qui, par leur active union, fournissent l'exacte mesure de la signification éducative et de la valeur de l'expérience » (p. 92). Activité, expérience, situation, interaction et « sens du projet » sont des éléments clés de la pédagogie deweyenne. Celle-ci articule « les conditions subjectives » venant de l'apprenant et « les conditions objectives » venant de l'enseignant, et seront repris, dans une perspective identique, par les pédagogies de l'apprentissage.



# Freinet, Célestin

1896 - 1966

Nous reprendrons trois notions chez C. Freinet auxquelles devront beaucoup les pédagogies de l'apprentissage, autour des trois principes de base de la pédagogie Freinet : expression libre, tâtonnement expérimental, coopération. Il s'agit de :

- la construction de l'objet ;
- le travail utile ;
- le tâtonnement expérimental.

Le tâtonnement, « l'expérience tâtonnée » pour Freinet permet la construction de la connaissance et est de nature sociale, c'est seul et en groupe que l'élève construit son savoir dans une « pédagogie du travail ».



## **Activités de recherche**

- la formation à l'enseignement des mathématiques des enseignants, en particulier du premier degré, aussi aux élèves à besoins éducatifs particuliers.
- la géométrie élémentaire, modélisée par trois paradigmes caractérisés par leur relation au réel, le statut de la figure et le type de preuve, ce qui permet de comprendre et d'analyser les malentendus entre élèves et professeurs, les ruptures entre institutions différentes (école-collège, mais aussi curricula de pays différents).
- la résolution de problèmes mathématiques, en relation avec les connaissances des élèves (point de vue didactique et cognitif) et celles des enseignants.

## **Principales thématiques de recherche**

- La formation des professeurs des écoles à l'enseignement des mathématiques, aussi vers les élèves à besoins éducatifs particuliers.
- La géométrie élémentaire, modélisée par trois paradigmes caractérisés par leur relation au réel, le statut de la figure et le type de preuve, ce qui permet de comprendre et d'analyser les malentendus entre élèves et professeurs, les ruptures entre institutions différentes (école-collège, mais aussi curricula de pays différents)
- La résolution de problèmes mathématiques, en relation avec les connaissances des élèves (point de vue didactique et cognitif) et celles des enseignants
- Questions sémiotiques sur traces graphiques...



# Makarenko

1888 - 1939

## **Pour lui les bases de l'éducation sont :**

Les intérêts de la communauté d'enfants et d'adultes qui composent la colonie. Cette dernière est un ensemble achevé d'individus qui se sont organisés. C'est "la communauté saine" qui est à la base. C'est quand elle est mauvaise que se crée la délinquance. Les notions **d'honneur et de devoir** sont importantes. Les jeunes perçoivent peu à peu que la collectivité les protège et qu'ils doivent la protéger.

Les décisions sont prises collectivement et quelquefois avec toute l'institution. Il emploie souvent le terme d'esthétique, au sujet par exemple de la discipline. La politesse est importante entre les membres. Le pédagogue est là pour surveiller que la discipline entre les enfants ne soit pas trop dure. On est dans le présent des faits on n'éduque pas pour plus tard. **Cela rappelle Dewey.**

Par rapport à l'éducation familiale Makarenko pense que cette dernière doit donner des notions d'ordre, d'honnêteté, de précision, dévouement et de justice. Elle doit apprendre à l'enfant à avoir conscience de ses responsabilités.

**Autre dimension:** le travail qui régénère l'homme. Il associe donc l'instruction générale au travail productif. Le travail coopératif est la base. Par le travail l'homme se fabrique lui-même. **C'est l'activité qui fait l'éducation.** L'action met la vérité en évidence, la raison n'aboutit à rien. A partir du jeu, donner à l'enfant confiance dans ses forces et l'amener par des transitions adroites à des attitudes justes envers son travail.

La pédagogie est le résultat d'une expérience; la théorie est là pour vérifier. L'éducation sociale passe avant tout, avant l'éducation individuelle et même familiale.

L'homme se crée lui-même. Mais "l'homme est difficile à comprendre; il y a un mystère dans l'homme".

Il est très **proche de Rousseau** par rapport à l'éducation morale où l'expérience guide l'enfant dans ses apprentissages de la vie. Il refuse de réduire la situation éducative à la seule relation éducateur éduqué. Cela ne l'empêche pas de souligner l'importance de l'individualité au sein d'un groupe car l'intérêt personnel doit pouvoir s'exprimer au sein d'un groupe.

2

1



# Meirieu, Philippe

De nos jours

Comme la démarche de projet, le principe de différenciation cherche à dynamiser l'acte pédagogique et le système éducatif en se centrant sur les élèves et en les impliquant davantage dans leur apprentissage.

Il s'agit d'une méthodologie d'enseignement qui, pour s'adapter à des groupes hétérogènes d'élèves, pour prendre en compte les différences d'apprentissage entre élèves, diversifie et multiplie la gestion des apprentissages à trois niveaux :

- par des contenus différents ;
- par des structures, des groupements d'élèves divers ;
- par des itinéraires d'apprentissage ou processus variés.

La pédagogie différenciée s'est développée, comme le rappelle L. Legrand, avec la scolarisation de masse et l'école unique à partir de la fin de la différenciation institutionnelle des deux ordres d'enseignement. C'est la constatation de l'échec d'un enseignement indifférencié avec un public d'élèves hétérogènes qui a amené l'idée de pratiques différenciées.

Le constat d'une réalité contemporaine incontournable est le suivant : la forte hétérogénéité des élèves dans une même classe, au niveau de leurs connaissances, de la maîtrise de la langue, de leurs profils et rythmes d'apprentissage, des savoir-faire, leurs potentialités

mais aussi la présence de différences d'âge, d'ordre affectif, d'origine sociale a entraîné la nécessité sociale d'une prise en compte en classe de l'élève avec ses différences. Le respect de l'individu implique des pratiques diversifiées qui permettent de faire réussir à chacun son apprentissage. Constatant que c'est l'élève qui apprend par lui-même et que tous les élèves sont différents, un certain nombre de théoriciens et de pédagogues vont aussi défendre l'idée de la nécessité d'un enseignement différencié.

C'est Louis Legrand (1984) en France qui a proposé une différenciation pédagogique, comme l'avait déjà fait H. Bouchet en 1948 dans son ouvrage *L'individualisation de l'enseignement*. Il s'agit d'une méthodologie qui consiste à multiplier et diversifier les itinéraires d'apprentissage en fonction des différences de connaissances, de profils, de cultures et centres d'intérêt des élèves et donc de diversifier les pratiques pédagogiques en les recentrant sur l'apprentissage, sur une gestion différenciée des apprentissages. Opter pour la différenciation pédagogique, c'est choisir de mettre en place des structures variées, souples. C'est instaurer une « dynamique », des structures d'aide au travail personnel de l'élève. C'est la mise en œuvre de cette dynamique que préconise Philippe Meirieu dans ses nombreux écrits depuis plus d'une dizaine d'années : prendre en compte l'élève avec ses ressources propres dans le processus d'apprentissage pour l'aider à atteindre un objectif d'apprentissage commun à tous. Il s'agit, par la mise en place de structures, de situations, d'outils variés, de contenus différents de créer une dynamique qui permette de gérer de façon différenciée les apprentissages de chacun. Apprendre pour

2

2



P. Meirieu, c'est « avoir un projet, mettre en œuvre une (des) opération(s) mentale(s), négocier cette opération mentale avec la stratégie la plus efficace ». Aussi, la différenciation pédagogique va nécessiter un temps scolaire en grand groupe hétérogène et un temps en groupes « de besoins », groupes ciblés, modulables qui répartissent les élèves selon des besoins d'apprentissage identifiés pour un temps donné.

Philippe Meirieu présente plusieurs formes de différenciation dans la gestion des apprentissages en classe : groupes de besoins, situations-problèmes, aide au travail personnel, conseil, ateliers méthodologiques, pédagogie du contrat. Il va expliquer le succès de cette différenciation par le fait qu'elle « intégrait les apports des autres courants pédagogiques, sans nier leur spécificité, et permettait

de les mettre en cohérence au service des élèves... une philosophie de "l'élève" comme sujet, une pédagogie de l'autonomie comme capacité de piloter soi-même progressivement ses propres apprentissages » (1990). Il met aussi l'accent sur la nécessité de développer, à côté des instrumentations pédagogiques différenciées, la pratique de la métacognition chez l'élève, qui permette « la mise en place progressive d'une instance de pilotage par l'élève lui-même des opérations de différenciation ».

Une autre dimension importante de la différenciation pédagogique est soulignée par Philippe Meirieu, c'est qu'elle donne du sens aux apprentissages, « en amont, en aval et au centre des pratiques scolaires ».

Et pour que l'élève apprenne « et construise des compétences », Philippe Meirieu et Michel Develay (1992) proposent une démarche pédagogique qui comprenne : « contextualisation/décontextualisation/recontextualisation » des savoirs, conditions « du bon fonctionnement de tout apprentissage ».

Ainsi, passer de l'enseignement différencié à l'apprentissage différencié, c'est bien ce qui place la différenciation au cœur des pédagogies de l'apprentissage.



# Montessori Maria

1870 - 1952

La **pédagogie Montessori** est une méthode d'éducation dite ouverte. Sa pédagogie repose sur l'éducation sensorielle de l'enfant. Dans la pédagogie Montessori, l'éducation est considérée comme une « aide à la vie ». Elle s'intéresse aux enfants "anormaux" qui lui donneront l'occasion de mettre au point sa méthode d'enseignement qu'elle reprend et généralise à l'usage des enfants "normaux".

Les deux concepts clés de Maria Montessori sont **l'importance de l'éveil sensoriel** et du **matériel auto-didactique complet**.

Sa pédagogie repose sur :

- l'observation de l'enfant,
- l'enfant comme une personne non seulement digne d'intérêt mais surtout comme l'avenir de la société,
- l'importance de l'éducation et de l'instruction avant l'âge de 6 ans.

**Mise à disposition des enfants d'un matériel concret :** Le matériel sensoriel est donné à l'enfant comme une aide au développement de l'intelligence et de la main. Pour Maria Montessori, il est primordial d'offrir à l'enfant la possibilité d'épanouir au maximum ses différentes sensibilités :

- dans un cadre adapté à ses besoins psychologiques
- en respectant son rythme propre et ses particularités individuelles
- tout en l'éveillant à la vie sociale.

## **Importance des périodes sensibles**

**Favoriser l'autonomie de l'enfant :** L'un des points essentiels de la pédagogie Montessori est d'encourager l'autonomie et l'initiative chez l'enfant, et ce, dès le plus jeune âge, d'une part pour faciliter et motiver ses apprentissages et d'autre part pour favoriser son développement en tant que personne.





**Les moyens employés pour favoriser l'autonomie sont :**

- l'attitude de retrait de l'éducateur
- l'utilisation du matériel sensoriel et progressif que l'enfant peut manipuler seul et avec plaisir
- la possibilité d'autocorrection offerte par la quasi totalité de ce matériel.

**L'attitude de l'éducateur :** À aucun moment l'éducateur ne tente d'accélérer le processus. Il ne souffle pas les réponses, ne prend pas les objets ou le crayon des mains de l'enfant pour lui montrer une nouvelle fois ou lui donner la solution. Le but étant d'éviter que ces interventions, perçues comme un échec de la part de l'enfant, ne lui fassent perdre confiance en sa capacité de réussir seul.

### **Le matériel sensoriel**

**L'autocorrection ou « contrôle de l'erreur » :** La plupart du matériel Montessori offre à l'enfant la possibilité de contrôler seul l'exactitude de ce qu'il vient de faire. Le but visé est de permettre à l'enfant de découvrir et de surmonter ses erreurs en évitant que l'évaluation vienne de l'éducateur.

**La progression des apprentissages :** Selon Maria Montessori, si le fait de profiter des périodes sensibles est fondamental, cela ne suffit pas. Il faut aussi ne pas chercher à brûler les étapes. Le temps passé par les tout-jeunes enfants sur des activités comme plier, verser, juxtaposer, porter, etc. qui paraissent aller de soi et sont de ce fait parfois négligées, est mis à profit par l'enfant pour apprendre à coordonner ses mouvements, associer son regard et son geste, se concentrer, s'organiser dans son travail. Ensuite, les apprentissages scolaires – calcul, langage, etc. – se feront de façon plus naturelle et facile.



# Pavlov, Ivan P 1849 - 1936

La notion fondamentale dans l'œuvre de Pavlov est celle **d'activité nerveuse supérieure**, notion qu'il utilise de façon continue pendant la plus grande partie de sa vie.

Lors de ses premiers travaux sur l'activité cardio-vasculaire, puis de ceux sur les glandes digestives, Pavlov fut particulièrement préoccupé par le rôle que joue le système nerveux dans la régulation des divers processus physiologiques. Son souci fut dès lors en permanence de comprendre le fonctionnement de cette activité nerveuse, qu'il qualifiait de « supérieure » à la fois parce qu'elle était pour lui un instrument perfectionné d'adaptation de l'organisme au monde extérieur et parce qu'elle lui paraissait en définitive.

Il a mis en évidence le concept scientifique nouveau de réflexe conditionnel (ou conditionné), mais encore que, bien au-delà de ce dernier, il s'affirma en même temps comme l'un des fondateurs de la psychophysiologie et de la psychologie scientifiques. Dans cette perspective, en effet, le réflexe conditionnel n'était lui-même qu'une manifestation extérieure et, à certains égards, qu'un moyen d'étude de ce qui demeurait l'objet scientifique principal, à savoir précisément l'activité nerveuse supérieure.

Pavlov fut aussi un précurseur de l'expérimentation contemporaine sur des animaux, il s'opposa à l'étude analytique d'animaux soumis à la vivisection, à la narcose, ou à celle qui portait sur des organes isolés.



# Piaget, Jean

1896 - 1980

- Piaget se considère comme un **interactionniste**. Le développement d'un individu n'est ni inné, ni acquis par l'apprentissage mais bien plutôt **provoqué par l'interaction entre une base génétique et l'expérience qu'il a l'occasion de mener**.
- Il met l'accent sur la **démarche expérimentale** que l'individu sera amené à adopter pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté (semblable à Dewey). Cet apprentissage doit permettre d'acquérir des **outils cognitifs** (opérations intellectuelles) qui permettent de résoudre les problèmes. Proche à ce niveau de Dewey : au service de l'action et de la résolution de problème.
- Le rôle de l'enseignant est de **faire prendre conscience chez l'élève des problèmes** face à une situation, problème qu'il se pose déjà en partie par lui-même, et à activer la découverte de nouveaux problèmes, jusqu'à faire de lui un **expérimentateur actif** qui cherche et trouve les solutions, au travers de nombreux tâtonnements peut-être, mais par ses propres moyens intellectuels. C'est d'abord un « **instigateur** ». A propos de son rôle dans les interactions entre les élèves (voir plus loin), il parlera de celui d'« animateur ».
- **L'enseignant devrait adopter** une « méthode telle que l'enfant soit conduit par l'action à l'élaboration de ses propres opérations intellectuelles; c'est remplacer la simple lecture des faits, en tant que données extérieures, par l'organisation spontanée des rapports et la construction même du processus inductif ».
- Piaget accorde une place de choix au **travail en équipes et à la coopération**. Piaget se montre très proche des socio-constructivistes (il annonce le concept de conflit socio-cognitif, sans le nommer) et ses idées sont proches de Vygotski. « le rôle du maître redevient central, en tant qu'animateur des discussions, après avoir été l'instigateur, auprès de chaque enfant, de la prise de possession de cet admirable pouvoir de construction intellectuelle que manifeste toute activité réelle. »
- Lien entre Piaget (P) et Vygotski (V), similitude en ce qui concerne l'importance de l'héritage culturel (V) et différence de ce qu'on en fait (P et V). Piaget semble reconnaître :
  - 1) que les connaissances à acquérir (concepts, « objets ») ont une histoire culturelle
  - 2) que, pour les apprendre, il est important, de retrouver le cheminement qui a permis de les construire (historiquement).



Skinner, Burrhus Frederic 1904 - 1990

- **Rôle de l'activité dans un apprentissage efficace.** L'activité de l'élève est un élément indispensable à l'apprentissage efficace. Mais agir pour agir ne sert pas à grand-chose. Ce n'est ni **l'action seule** (apprendre en faisant, à savoir la position générale de la « pédagogie active » de Dewey), ni **l'expérience seule** (simple mise en contact de l'individu avec l'environnement : observation de ce qui se passe dans le milieu, théorie stimulus-réponse de Pavlov ou connexionniste de Thorndike), ni par de **simples essais-erreurs** (répétition d'essais avec une simple observation de la réussite ou des erreurs de ces essais). Pour Skinner, ces trois éléments pris isolément ne sont pas suffisants pour garantir un apprentissage efficace. Il faut, aménager des **conditions favorables** à cet apprentissage, aménager les « contingences de renforcement » → concevoir **une situation propice** à l'apprentissage, **susciter l'activité** face à cette situation et **renforcer le comportement** issu de l'activité. L'enseignement précise les **objectifs à atteindre**, **suscite l'activité** de l'élève, propose une **information en retour de l'activité**, sur base du comportement qui en est issu (**renforcement**).
- Apprentissage **sans erreur**. L'analyse de la matière aboutit à une progression dans les difficultés et permet de minimiser les erreurs commises (apprentissage sans erreur)
- L'enseignement efficace doit permettre de dispenser une **instruction adaptée au niveau de chaque individu**, d'aménager une **progression adéquate** pour les plus faibles, en même temps que stimulante pour les plus forts.
- **Respect du rythme individuel, oui, pédagogie différenciée, pas encore.**
- **Des objectifs clairement définis en termes comportementaux.** Définit des objectifs en termes de conduite. Annonce les "objectifs opérationnels" de la pédagogie de la maîtrise.
- **Le rôle de l'enseignant.** Skinner se pose la question de savoir comment il est possible d'adapter l'aide fournie par l'adulte pour qu'il y ait apprentissage (efficace) (conception proche de l'étayage (J. Bruner), concept annoncé par Vygotski dans la ZPD).
- **Et l'importance des relations sociales ?** A la différence d'autres auteurs, en particulier Bloom, Dewey et Vygotski, Skinner « étudie » (et se centre sur) **l'individu apprenant seul face à une situation d'enseignement.** Dans sa démarche, il se rapproche ainsi plus de Piaget.



B. Skinner, psychologue behavioriste, a construit sa théorie de l'enseignement-apprentissage à partir d'observations de laboratoire

sur des animaux placés en situation d'apprentissage. Il a élaboré une théorie du conditionnement opérant dans laquelle le sujet est actif, et apprend en observant les conséquences de ses actes et en recevant des renforcements. Transférant à l'éducation des hommes, sa conception de l'apprentissage, B. F. Skinner, voit dans l'enseignement « une manière expéditive et concentrée de provoquer l'apprentissage, d'organiser des contingences de renforcement » et propose de mettre en place « un enseignement systématique... qui décrive complètement les contingences de renforcement, les circonstances précises dans lesquelles le comportement se modifie ». « Il est possible de définir l'enseignement comme l'arrangement de contingences de renforcement qui entraînent les modifications voulues du comportement. » Skinner s'appuie sur le rôle actif de l'élève et reprend trois des principes que nous venons de voir chez les pédagogues précurseurs de l'apprentissage : « Nous n'apprenons que ce que nous faisons. Nous apprenons par l'expérience. Nous apprenons par essais et erreurs. »

C'est pourquoi selon lui « l'apprentissage par l'action place l'accent sur la réponse ; l'apprentissage par l'expérience sur l'occasion dans laquelle la réponse survient ; l'apprentissage par essai et erreur sur les conséquences de la réponse ».

Le rôle de l'enseignant, ici, consiste à fournir des conditions d'apprentissage, à structurer des situations et des contingences de renforcements pour accentuer le besoin d'apprendre. Skinner propose donc des programmes qui font agir l'élève, découpent la matière à apprendre, le font travailler par étapes et renforcent au fur et à mesure ses acquisitions dans le sens d'une modification des comportements programmé par l'enseignant. En réalité, cet apprentissage, structuré, dirigé par l'enseignant, fait de l'élève un simple exécutant qui n'a pas conscience des buts visés et ne comprend pas la signification de ses actes. L'intérêt de cette théorie est qu'elle montre clairement l'articulation entre une conception de l'apprentissage et une conception de l'enseignement et qu'elle va donner naissance à une pédagogie qui vise à rationaliser l'acte éducatif : la pédagogie par objectifs.



# Tauveron, Catherine *De nos jours*

Catherine Tauveron participe à la lutte contre l'illettrisme en proposant de réfléchir sur la place de la littérature à l'école et la lecture en réseaux. Il faut considérer la lecture littéraire comme une **activité de résolution de problème de compréhension et d'interprétation**: émettre des hypothèses, rechercher des informations utiles, les analyser.

Les élèves doivent également échanger sur les textes lus : « **socialisation des expériences de lecture** ».

## Compétences à développer en lien avec la lecture littéraire :

- Sur le plan affectif, il doit savoir dire ses émotions, ses impressions.
- Sur le plan esthétique, il doit manifester un intérêt pour la langue, un goût pour les sonorités, les jeux de sens.
- Sur le plan éthique et philosophique, il doit faire prendre de jugement et d'esprit critique mais aussi distinguer réel et virtuel, fiction et réalité.
- Sur le plan culturel, il doit savoir situer dans le temps des événements, oeuvres littéraires ou artistiques et les mettre en relation avec des faits historiques utiles à leur compréhension.
- Au terme de l'étude, il faut que l'élève s'approprie le texte et sache le dire de mémoire.

## Outils et démarches : conseils

- C. Tauveron déconseille d'anticiper les élèves en leur faisant découvrir les indices dans les 1ères et 4ème de couverture ou quelques extraits : ils y cherchent du contenu et risquent de persister dans des informations erronées.
- De plus elle demande à être attentif à la dépendance des élèves vis-)vis des référents externes, persuadés que les enseignants ou le dictionnaire sont les seuls à détenir la solution à ce qu'ils n'auront pas compris : il faut leur faire savoir que la résolution du problème doit venir d'eux-mêmes. Mieux vaut demander de produire un écrit avec un jugement critique sur le texte lu que de faire des questions - réponses très scolaires qui font de l'activité de lecture une démarche purement scolaire et qui ne servira pas dans la vie.

Elle insiste donc sur l'utilisation d'outils comme le carnet de lecteur, sorte de journal de bord du parcours littéraire réalisé : reformuler, noter ce qu'on a compris ou non, poser des questions à résoudre etc. L'objectif est pour l'enseignant de cerner non pas ce qui a été compris, à travers des questionnaires de compréhension, mais de voir ce qui n'a pas été compris et ainsi d'être renseigné sur le parcours cognitif de l'élève.



# Vygotski, Lev Semionovitch 1896 - 1934

- Les capacités d'acquisition sont fortement déterminées par l'**hérédité** mais cette acquisition dépend également **des interactions avec l'environnement social**.
- Vygotski rejoint les conceptions constructivistes (Piaget) de l'apprentissage considérant celui-ci comme une **construction active de connaissances, construction qui s'élabore dans le milieu physique** mais plus encore peut-être, et ceci le distingue de Piaget, dans le milieu social de l'individu.
- Selon Vygotski, il y a d'une part, **les outils culturels qui constituent un prolongement de l'activité cognitive de l'individu** ("artefact" : même si Vygotski n'utilise pas ce terme) et d'autre part, **les outils culturels que l'individu va intérioriser** et qui transformeront sa manière de « penser ». Toute interaction, que ce soit avec le milieu physique ou social fait l'objet d'une **médiation culturelle** qui, de ce fait, influencera directement la manière de penser d'un individu. L'auteur se penche tout particulièrement sur le **rôle du langage, en tant que médiateur socio-culturel**, dans le développement des structures psychiques de l'enfant. La langue n'agit pas comme un simple déclencheur et n'est pas une simple condition à ce développement, elle devient une partie intégrante des structures psychique de l'individu et de son interaction avec d'autres fonctions mentales.
- Pour Vygotski, tout dans le comportement de l'enfant est « fondu, enraciné dans le social ». Pris isolément, sans lien avec son entourage social, l'individu n'est pas un être complet. **Dès la naissance, l'individu est un être social**.
- L'enseignement permet **d'acquérir des systèmes de concepts scientifiques** qui vont profondément transformer et amplifier la pensée de l'élève. L'éducation scolaire permet ce que Vygotski appelle le « **développement artificiel** » de l'individu (en opposé à l'apprentissage de concepts spontanés, le langage en particulier, qui se réalise « spontanément » avec l'entourage proche de l'enfant). L'éducation ne se réduit pas à l'acquisition d'un ensemble d'informations, elle **constitue l'une des sources du développement** et se définit elle-même comme le "développement artificiel" de l'enfant. L'essentiel de l'éducation est donc **d'assurer son développement** en lui procurant des outils, des techniques intérieures, des opérations intellectuelles.
- Vygotski attachait la plus grande importance aux contenus des programmes éducatifs, l'accent étant mis surtout sur les aspects structuraux et instrumentaux de ces contenus.



# Wallon, Henri 1879 - 1962

Refusant l'idéologie bourgeoise que représente à ses yeux la métapsychologie freudienne, il s'inspire du "**matérialisme dialectique**" et de ses **observations cliniques** pour décrire le développement de l'enfant. Son concept central est la comparaison des étapes motrices et mentales de l'enfant normal et des bloquages et insuffisances fonctionnelles de l'enfant handicapé.

A la **différence de Piaget** qui considère qu'un stade du développement doit être atteint dans tous les domaines avant que la progression vers un autre stade ne débute, Wallon ne décrit pas de "stades" stricts avec des paliers. Il estime que **les stades se chevauchent et s'imbriquent de façon complexe**, discontinues, ponctués par des crises (d'opposition, d'adolescence, etc.), des conflits et des mutations. Le passage d'un stade à l'autre n'est pas une simple amplification mais un remaniement, une transformation brusque impliquant conflit et choix entre un ancien et un nouveau type d'activité. Il met donc l'accent sur **l'interdépendance des facteurs biologiques** (maturation du système nerveux) et **sociaux** dans le développement psychique

## On peut schématiser ainsi le développement de l'enfant selon

### Wallon

- **Avant 6 mois : le stade impulsif pur.** C'est le stade de l'activité motrice réflexe avec adaptation sociale progressive des réponses motrices et agitation diffuse lors des émotions.
- **6 à 12 mois : le stade émotionnel.** C'est le stade de la symbiose affective, de l'expression par l'émotion (langage primitif de l'enfant) et de la reconnaissance dans le miroir. La maturation du système nerveux reste élémentaire mais les relations humaines permettent l'affinement des moyens d'expression.
- **12 à 24 mois : le stade sensori-moteur.** C'est l'apparition des réactions circulaires, de la marche et de la parole. L'enfant se déplace et explore le monde avoisinant. Il manipule et identifie les objets. L'intelligence pratique ou l'intelligence des situations apparaît.
- **2 ans : le stade projectif.** C'est le stade du syncrétisme (perception globale et confuse des différents éléments) différencié. L'action stimule l'activité mentale. L'enfant passe par l'imitation, le simulacre, puis devient capable d'évoquer un objet ou un événement absents. L'enfant accède à la fonction symbolique dont le langage est la forme la plus élaborée.
- **A partir de 2 ans 1/2: le stade du personnalisme.**
- **3 ans: phase d'opposition,** négativisme, réaction de prestance (narcissisme), phases d'imitation, jeux d'alternance passivité-activité.
- **4 et 5 ans: phase de grâce** avec intégration et dépendance dans le milieu familial.
- **6 ans : personnalité polyvalente** avec des jeux de groupe et un rôle dans le groupe.





# Bloom et Landsheere

*B. Bloom, G. et V. De Landsheere et la pédagogie par objectifs*

À l'origine, Bobitt (1918), Tyler (1950) et Bloom (1969) ont pour idée de rationaliser le système éducatif pour le rendre efficace. Il

s'agit pour l'enseignant de clarifier sa pratique éducative en précisant les objectifs qu'il cherche à faire atteindre par l'élève. Les enseignants ont à définir les objectifs, à choisir des méthodes appropriées pour faire atteindre les objectifs opérationnels fixés et à en prévoir l'évaluation pertinente. Les *curricula*, programmes d'objectifs d'apprentissage, sont confiés à des spécialistes de la matière enseignée. B. Bloom, dans sa taxonomie d'objectifs, amène les enseignants à préciser les finalités qu'ils poursuivent, à analyser leurs pratiques réelles et les conséquences de ce qu'ils font sur les catégories mentales mises en œuvre par les apprenants. En fixant des objectifs, l'enseignant passe bien d'une pédagogie des « contenus » à une pédagogie centrée sur l'apprenant dans la mesure où l'objectif implique la réussite. Cela signifie pour l'enseignant, qu'une fois fixé le résultat auquel l'apprenant devra aboutir, il devra mettre en œuvre les moyens d'enseignement et d'apprentissage pour faire réussir les apprenants. Une analyse systémique de sa pratique lui permettra d'articuler objectif-méthodes-évaluation-objectif dans une optique de rationalisation et d'efficacité. En se centrant sur les comportements attendus de l'élève et en visant leur réussite, la pédagogie par objectifs se situe bien dans l'optique des pédagogies de l'apprentissage. Pourtant si la définition des objectifs recentre la pédagogie sur l'apprenant, il reste qu'elle ne résout pas le problème de l'appropriation des objectifs par l'élève, le problème de l'apprentissage. La logique d'articulation des objectifs opérationnels, en objectifs intermédiaires conduisant à un objectif final construite par l'enseignant ou l'expert, s'inscrit dans une conception linéaire de l'apprentissage et respecte la logique de la matière à enseigner. Elle ne correspond pas à la construction du savoir par l'apprenant qui elle est constituée de réorganisations et d'intégrations cognitives successives. Il devient nécessaire de respecter la logique de l'apprenant. La centration sur les objectifs visait l'atteinte de performances à court terme, la réussite la plus rapide possible. Cette démarche a privilégié la réussite en laissant de côté la question des moyens de la réussite et la formation des moyens qui permettent véritablement à l'apprenant de réussir, non seulement une tâche précise, mais de transférer son savoir dans des situations nouvelles, de se construire des compétences. Nous parlerons de pédagogies de l'apprentissage lorsque nous aurons affaire à des pédagogies s'intéressant « aux

moyens de la réussite des apprentissages » autant qu'à une réussite immédiate.

3

3



## Mialaret, G-Vial J et Legrand L.

Dans le cadre de la pédagogie expérimentale, « nouvelle pédagogie scientifique » s'appuyant sur les apports de la psychologie, Gaston Mialaret a contribué à développer des « méthodes pédagogiques qui utilisent ou provoquent l'activité de l'élève » et introduit l'idée de « projet ». C'est à la fois la prise en compte de l'activité de l'élève-individu, de son intérêt, de sa motivation et de son engagement et celle d'une planification de l'action, une formalisation des moments du processus, qui sous-tendent la notion de projet et le développement d'une pédagogie de projet.

En pédagogie, le projet va apparaître comme une nécessité pour adapter et dynamiser l'acte éducatif en reliant une individualisation de la gestion des apprentissages en classe à une programmation d'actions. (La démarche de projet sera, d'ailleurs utilisée à tous les niveaux du système éducatif français : projet d'élève, d'école, d'établissement, de formation.)

Vers 1975, Jean Vial avait défini la pédagogie de projet comme « l'ensemble des attitudes mentales ou gestuelles des conduites et procédures qui autorisent la définition, l'accomplissement et l'exploitation d'un projet ».

La pédagogie de projet est caractérisée par le choix d'un projet mobilisateur qui s'appuie sur les besoins, l'intérêt, l'initiative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Ceux-ci choisissent leurs objectifs d'apprentissage ou les négocient avec l'enseignant qui définit des temps d'apprentissage adaptés à chacun, favorisant l'engagement de l'apprenant et la réalisation du projet. L. Legrand insiste sur la caractéristique clef de l'engagement : « Le projet a une valeur affec-

3

4



tive pour l'élève. Celui-ci s'y est engagé volontairement et personnellement et l'intensité de cet engagement personnel caractérise fondamentalement le fait qu'il y a ou non projet. »

De plus, la démarche de projet redonne du sens à l'action. Les objectifs visés ne sont pas émiettés, déterminés et hiérarchisés *a priori* par un enseignant ou un expert de la matière. Ils sont hiérarchisés par les phases de déroulement du projet, fixés par les acteurs élèves et enseignant qui arrêtent une planification avec des étapes, des tâches, se donnent un temps d'apprentissage, un échéancier, une division du travail. Les acteurs élaborent ensemble un contrat de réalisation du projet, avec la définition de la production attendue, la prévision de son achèvement, une évaluation qui confrontera le projet et l'objet fini, la conception et la réalisation. L'élève est donc actif, il s'approprie son savoir et ses savoir-faire en les construisant, dans la réalisation du projet. C'est un savoir en acte global, une production divergente qui sont construits par l'acteur. L'apprentissage par projet est conçu comme une réponse à une demande, un problème. Il a du « sens », les actions sont programmées et se combinent autour du fil directeur du projet ; l'apprentissage est significatif et devient un « acte naturel » et non un acte techniciste comme dans la pédagogie par objectifs. Plus qu'une production attendue à court terme sous forme de performances, ce sont des apprentissages à long terme de compétences qui sont visés par la pédagogie de projet. L'élève a aussi à gérer son temps, une temporalité plus longue et plus souple que dans la pédagogie par objectifs.

Le rôle de l'élève consiste à être actif, volontaire, engagé mais aussi tenace. Il a à mener une action à moyen et long terme. Il est aussi responsable, car partie prenante dans la réalisation visée ; il peut même être « maître d'œuvre » et coordonner plusieurs tâches ou chef d'équipe.

Le GFEN, Groupe français d'éducation nouvelle présentera une pédagogie du projet, dans laquelle le projet est déclencheur de l'action, le processus d'apprentissage par « tâtonnement », « essais et erreurs » est soutenu par l'enseignant « qui aide à l'analyse, dans la forme et dans le contenu... favorise l'élaboration du projet ». Mais le « projet est social » et « de production » ; l'apprentissage est conçu comme un processus « d'auto-socio-construction du savoir ».

Dans ce courant, le rôle de l'enseignant est celui d'un régula-



teur, d'un accompagnateur, d'un guide, d'une personne-ressource mais aussi de garant du contrat et d'évaluateur.

Les objectifs de la pédagogie de projet sont une éducation de l'activité individuelle de l'élève orientée vers un objectif éloigné, une activité organisée, canalisée ; c'est aussi une éducation de la ténacité puisqu'il s'agit de mener une action de longue haleine et une éducation de la sociabilité par le travail d'équipe, la concertation, la négociation, la coopération, le contrat. Cette pédagogie individualisée est déjà une forme de différenciation de la gestion des apprentissages, mais la différenciation pédagogique va se développer en France avec la Rénovation des collèges. Ce sera le courant de la pédagogie différenciée, créé sous l'impulsion de L. Legrand et développé par P. Meirieu qui définit d'abord ce qui constitue un enseignement différencié pour proposer ensuite une pédagogie de l'apprentissage différencié.

