



RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENFP)

**MODULE DE
PEDAGOGIE GÉNÉRALE ET
THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE
POUR LA FORMATION
PROFESSIONNELLE INITIALE DES
ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL**

Préparé dans le Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT)

2008-2014



Préparé par :

Nadine HENRY

Sous la Coordination de :

Norbert STIMPHIL

Pierre Enocque FRANCOIS

Wilson Fritz SAINT-FORT

Michel-Ange AUGUSTIN

Thierno Hamidou BAH, Consultant International

Sous la Supervision de :

- La DFP (Etzer VIXAMAR chargé de la FIA et feu WALTER GÉDÉUS)
- La Coordination Générale de l'EPT

Revu et corrigé en 2014 par (pour la CIEP et la FONHEP):

Gaspard MINGOT

Marguerite ALTET

**Module
de
Pédagogie Générale
et
Théories de l'Apprentissage**

Revu par Jean-Claude Michaud et Marguerite Altet

Avril 2015

Plan du Module révisé

PARTIE 1 : PEDAGOGIE GENERALE

Introduction : Sens et pertinence du module, son rapport à l'exercice de la profession.

S'il y a pédagogie c'est que l'homme est éduicable et redevable de l'éducation. L'intention pédagogique est celle du partage de savoirs, de valeurs, de liens entre les hommes.

Former à la pédagogie générale en Formation d'enseignants, c'est faire découvrir et aider à s'approprier la place de la pédagogie pour enseigner, au niveau de ses trois champs constitutifs:

- ✧ La pédagogie comme pratique : l'intervention pédagogique en classe : le champ du traitement et de la transformation de l'Information en Savoir par la pratique relationnelle et l'intervention, les actions de l'enseignant en classe, par l'organisation et la mise en œuvre de situations pédagogiques pour l'apprenant à travers la médiation, le choix de styles, de de stratégies. C'est le domaine de la Pédagogie.
- ✧ La pédagogie comme théorie : les différents courants, théories pédagogiques à travers l'histoire et l'évolution des idées pédagogiques et des systèmes éducatifs (quelques exemples de pédagogies de Socrate à aujourd'hui).
- ✧ La pédagogie comme théorie-pratique au sens de Durkheim: comme réflexion sur la pratique éducative, sur les problèmes pédagogiques.

Cette première partie du module couvrira les trois volets à travers les 10 unités de formation suivantes de 6 heures xchacune soit 60 heures:

Unité 1 :

- ✧ Enseigner, c'est...

Introduction à la pédagogie

La pratique enseignante : articulation de la pédagogie et de la didactique

Unité 2 :

- ✧ Former des enseignants, c'est...

Unité 3 :

- ✧ L'intervention pédagogique : le choix des situations pédagogiques :

Situation de découverte d'information, situation problème, situation de structuration, d'intégration....

Unité 4 :

- ✧ Les stratégies et styles d'enseignement

Unité 5 :

- ✧ Les moyens, techniques pédagogiques et matériels didactiques

Unité 6 :

- ✧ Regard historiques sur quelques théories pédagogiques :

- La Maïeutique de Socrate
- La pédagogie de Rousseau
- La pédagogie de Paolo Freire

Unité 7 :

- ✧ Les pédagogies contemporaines :
- ✧ Les pédagogies de l'apprentissage

Unité 8 :

- ✧ La pédagogie par objectifs
- ✧ L'approche par les compétences

Unité 9 :

- ✧ La pédagogie différenciée
- ✧ La pédagogie de projet

Unité 10 :

- ✧ Problématique et problèmes pédagogiques contemporains du système éducatif haïtien

PARTIE II : LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE

Introduction : Sens et pertinence du module, son rapport à l'exercice de la profession.

Si la pédagogie a pour objet de réflexion et d'action, le processus d'enseignement-apprentissage, si enseigner ; c'est faire apprendre, la connaissance du processus d'apprentissage est essentielle. Former aux théories de l'apprentissage en Formation d'enseignants, c'est faire découvrir et aider à s'approprier la place de ces théories sous-jacentes au processus d'enseignement-apprentissage. Quelles théories de l'apprentissage choisir pour enseigner ? Les théories de l'apprentissage ne sont pas des dogmes à suivre mais des instruments de pensée qui suscitent des questionnements différents. Chacune de ses théories oriente vers un modèle d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation spécifique, il est important de les connaître pour enseigner.

Cette seconde partie sera assurée à travers les 5 unités de formation suivantes de 6heures chacune soit 30 heures :

Unité 11 :

- ✧ Le processus d'apprentissage ; les facteurs de l'apprentissage : motivation, sens, transfert

Unité 12 :

- ✧ La théorie behavioriste

Unité 13 :

- ✧ Les théories cognitivistes

Unité 14 :

- ✧ Les théories constructivistes

Unité 15 :

- ✧ Les théories de l'interactionnisme-social, du socio-constructivisme

Les compétences visées chez l'élève-maître par toutes les unités de ce module sont :

la compétence 3 : préparer son enseignement

la compétence 4 : faciliter les apprentissages

INTRODUCTION

La formation initiale des enseignants, telle que préconisée par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), vise la professionnalisation du métier d'enseignant et la construction des compétences nécessaires pour enseigner.

Le Module de formation ci-dessous est relatif au Programme de Pédagogie générale et Théories d'Apprentissage, des domaines d'étude essentiels à la formation d'un étudiant maître. Enseigner, apprendre relève d'une logique : la pédagogie.

Dans le champ des activités éducatives d'enseignement, de formation et d'apprentissage, la pédagogie est à la fois de l'ordre de la théorie et de l'ordre de la pratique. Et les significations des termes d'éducation, d'enseignement, de pédagogie et de didactique sont fortement imbriquées, sur le plan fonctionnel mais aussi historique.

En effet, enseignement et pédagogie sont liés : Diderot dans l'Encyclopédie (1751), présente la Pédagogie comme le champ « qui traite du choix des études et de la manière d'enseigner » ; mais la pédagogie s'appuie aussi sur une intention fondatrice de faire apprendre et selon A. Prost, « elle était dès l'origine centrée sur les élèves dans leur rapport au savoir ».

On considère aujourd'hui que l'objet de la pédagogie, n'est ni l'enseignant, ni le savoir, ni l'élève, mais l'activité qui les réunit.

Le travail de l'enseignant et celui de l'élève sont en étroite articulation et se réalisent à travers la relation et le système pédagogique : enseigner et apprendre, enseigner pour faire apprendre.

La pédagogie comporte plusieurs dimensions. Dans sa dimension pratique, elle concerne le champ des activités et des connaissances partagées (ou non) par les élèves et les maîtres, lors du processus d'enseignement apprentissage en classe. Dans sa dimension théorique et réflexive, la pédagogie a pour objet l'élucidation des logiques des actions d'enseignement apprentissage et des valeurs qu'elle permet de manifester. La démarche pédagogique est aussi liée à l'organisation de l'action, par la mise en place des conditions et des situations d'apprentissage.

La pédagogie est de l'ordre de l'expérience humaine ; c'est une action vécue dans la complexité des interactions entre maître et élèves qui mobilise techniques, savoirs, organisation et conduite d'un travail par la médiation formative.

La pédagogie n'est pas une science mais c'est une pratique informée de savoirs de différents ordres : savoirs pédagogiques sur les modes de faire, (faire classe, interagir, aider les élèves en difficultés), savoirs disciplinaires enseignés (rapport avec les didactiques), savoirs méthodologiques (organiseurs du travail enseignant), savoirs scientifiques des sciences de l'éducation, mais aussi savoirs d'action pédagogique qui lient la connaissance des élèves aux conditions d'exercice du métier d'enseignant.

Ce sont ces différentes dimensions et savoirs que le Module abordera.

Les Théories de l'Apprentissage sont définies comme « les théories qui sous-tendent les processus d'apprentissage et l'explicitent ». Elles sont variées et ont évolué historiquement.

Apprendre, dans un sens général, correspond pour l'homme, comme pour la plupart des espèces animales, à l'adaptation des individus à leur environnement. Apprendre, c'est changer au cours de sa vie pour s'adapter à son environnement.

Dans l'enseignement, apprendre c'est élaborer une connaissance nouvelle ou transformer une connaissance ancienne, mémoriser, intégrer les nouvelles acquisitions, les transférer dans d'autres situations. Les apprentissages impliquent que les connaissances préalables soient mobilisées et que les connaissances nouvelles soient réutilisées, réinvesties fréquemment, dans des situations diverses, complexes, nouvelles. Ainsi, enseigner va consister notamment à créer de telles conditions des apprentissages.

Ces deux matières étant complémentaires pour comprendre et mettre en œuvre le processus d'enseignement-apprentissage, elles seront abordées dans le même module.

Le présent module pour le formateur a pour but d'amener les étudiants-maîtres à réaliser les principales activités liées à la compréhension, à l'appropriation et à la maîtrise des contenus du Module de Pédagogie et des Théories de l'Apprentissage, à leur mise en œuvre à travers des activités, afin de construire les compétences nécessaires pour exercer le métier complexe d'enseignant.

Ce dont il est question dans ce Module, c'est des conditions de réalisation d'un métier tourné vers l'élève, conditions venant de la pédagogie théorique et pratique et des théories de l'apprentissage : d'un métier où l'on enseigne pour que les élèves apprennent.

Ce module comporte deux parties : la première porte sur l'élaboration du déroulé des unités de formation en termes d'objectifs d'apprentissage et de compétence visée, de mise en situation d'activité de l'étudiant-maître, de démarche didactique sous forme d'activités des étudiants-maîtres, d'activités du formateur, d'apports théoriques et de situation de réinvestissement ; la seconde partie présente les aspects organisationnels : nombre de séances et découpage du programme en séances..

Le plan de la fiche pédagogique de chaque unité est le suivant :

Fiche No :

Date :

Niveau :

Domaine :

Discipline (matière) :

Titre de l'unité :

Durée :

Fiche pédagogique du formateur

Démarche didactique	Activités d'enseignement	Activités d'apprentissage	Observations
1- Objectifs d'apprentissage et compétence visée ✧ Pré-requis ✧ Mise en situation d'activité; élément déclencheur (motivation).			
2. Tâches et activités des étudiants-maîtres. ✧ Utilisation de différentes situations et stratégies d'enseignement-apprentissage.			
3. Exploitation des travaux des étudiants-maîtres			
4. Structuration des apprentissages ✧ Apports théoriques, synthèse			
5. Supports pédagogiques			
6. Techniques d'évaluation de l'unité, formative...			
7. Réinvestissement.- Objectivation, mise en situation pratique			
8. Références bibliographiques, extraits de textes			

Unité 1

Enseigner, c'est... : Introduction à la Pédagogie

Durée : 6 heures

Objectifs d'apprentissage :

1. Délimiter ce que recouvre le concept d'enseignement, les dimensions pédagogique et didactique ;
2. Découvrir la pédagogie et ses différents champs ; la pédagogie comme pratique, comme théorie, comme théorie-pratique ;
3. Clarifier les différents concepts et notions associés à la pédagogie : éducation, instruction, enseignement, apprentissage, didactique, formation.
4. Faire découvrir les rapports entre la pédagogie et la didactique, la pédagogie, les sciences de l'éducation, la psychologie, la philosophie, et la sociologie.

Pré-requis :

Profil de l'étudiant-maître (maîtrise des langues créole, français, lectures antérieures, prise de notes, analyse de textes, résumé de textes)

1. Mise en situation

Activité 1 : déclencheurs :

- ✧ Brain-storming sur « enseigner, c'est.... »

Technique : Travail individuel : cocher 6 caractéristiques principales

Enseigner, pour vous, c'est :	A cocher
Transmettre un savoir	
Donner le goût d'apprendre	
Faire apprendre	
Communiquer	
Echanger avec des jeunes	
Rendre autonome, socialiser	
Eduquer, épanouir	
Donner des méthodes et des techniques	
Développer des savoir-faire, des outils	
Faire accéder à la culture	
Faire acquérir des saviors	
Communiquer une passion	
Faire passer un message	
Interagir	
Aider à produire des savoirs	
Mettre en place des occasions d'apprentissage	
Développer l'esprit critique	
Aider à construire des compétences	
Apprendre à apprendre	
Savoir s'adapter	
Avoir des competences	
Ou selon vous, c'est.....	Donner votre définition....

Q-sort-M.Altet (1994)

2. Visionnement

Visionnement d'une ou deux séquences vidéo d'enseignement-apprentissage de deux enseignants différents (ou de séances de micro-enseignement existantes), ou description à partir d'une transcription écrite d'une pratique d'enseignement, ou compte-rendu d'une observation de classe réelle et découverte de ce que fait un enseignant haïtien aujourd'hui en faisant classe.

Tâche 2 : dégager les tâches et fonctions remplies par les enseignants en classe; qu'est-ce que faire classe ?

Activité 2 :

Rechercher dans ces séquences visionnées quelles sont les tâches et fonctions que doit remplir un enseignant pour faire-apprendre, pour développer les apprentissages et compétences des élèves.

Techniques : travail individuel puis travail de groupes

3. Exploitation :

Mise en commun des productions, comparaison des différents profils d'enseignants décrits.

Techniques : travail individuel puis travail de groupes

Tâche 3 : à partir des textes remis, dégager une définition des différents champs de la pédagogie

Activité 3 :

Analyser les textes ci-dessous et dégager une définition de ce que recouvre le concept de pédagogie, ses différents champs ; distinguer la pédagogie de la didactique.

« Nous avons ailleurs (Altet, 1991, 94) défini la Pédagogie comme « le champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, par l'action interactive dans une situation éducative donnée ». Le pédagogue est celui qui facilite la transformation de l'information en Savoir chez l'apprenant, et le Savoir ne devient Connaissance que par la démarche personnelle d'apprentissage de l'apprenant. L'enseignement couvre donc deux champs de pratiques :

- 1/ celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la Didactique ;
- 2/ celui du traitement et de la transformation de l'Information en Savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant, c'est le domaine de la Pédagogie.

La pédagogie correspond ainsi au champ de la relation interpersonnelle, sociale qui intervient dans le traitement de l'information et sa transformation en savoir dans la situation réelle du micro-système de la classe. La Pédagogie concourt à la transformation de l'information en Savoir par des échanges cognitifs et socio-affectifs, des méthodes mises en place par le professeur au travers d'interactions, de rétroactions, de modes d'ajustement, d'adaptations interpersonnelles qui facilitent et permettent l'apprentissage durant le temps réel de l'intervention.

Comme l'écrit F. V. Tochon (1989) : « Le fait pédagogique concerne l'organisation de la relation sociale aux connaissances et la gestion du groupe-classe » ; il se déroule dans le « temps synchronique » de l'enseignement, alors que le fait didactique est de l'ordre de la « diachronie », du temps fictif de l'anticipation des contenus, il se situe en amont de la pédagogie dans la préparation de l'enseignant (Altet, 1993). On peut ainsi parler d'un « double agenda de l'enseignant » selon la formule de Leinhardt (1986) ; en effet, dans sa pratique en classe, tout enseignant remplit deux fonctions reliées et complémentaires d'articulation des processus enseignement-apprentissage : une fonction didactique de structuration et de gestion de contenus, et une fonction pédagogique d'aide à la construction du savoir par la relation fonctionnelle et l'organisation des apprentissages et des situations.

La gestion de cette articulation dialectique « enseigner-apprendre » peut se faire de façon différente, c'est ce qui donnera des formes variées de pédagogie ». (Altet, M. Les pédagogies de l'apprentissage. (2013) P.5.

« À l'origine, la Didactique n'est pas nettement différenciée de la théorie-pratique qui s'occupe des problèmes d'enseignement : la pédagogie. Mais progressivement la didactique se différen-

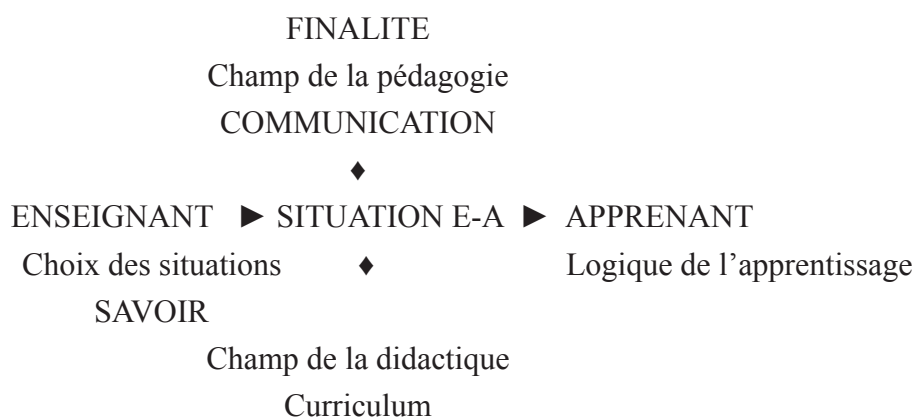
cie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner). » (Astolfi, JP, 1887). Ou « l'approche didactique travaille en amont de la réflexion pédagogique, en analysant les contenus d'enseignement donnés, elle les prend pour objet d'études alors que l'approche pédagogique les met en œuvre .» (Astolfi, JP.1986)

Émile Durkheim : « la pédagogie est une "réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation" (L'évolution pédagogique en France, Paris, PUF, 1938, p. 10). "L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objectif de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné" (article "Éducation", in F. Buisson, Nouveau dictionnaire de pédagogie, Paris, Hachette, 1911, p. 532. Pour É. Durkheim "la pédagogie est une théorie pratique", comme la médecine ou la politique. La pédagogie est à la fois une théorie et une pratique : une théorie ayant pour objet de réfléchir sur les systèmes et sur les procédés d'éducation, en vue d'en apprécier la valeur et, par là, d'éclairer et de diriger l'action des éducateurs.

« Ainsi le concept de pédagogie recouvre trois champs : la pédagogie comme pratique : l'intervention pédagogique en classe : le champ du traitement et de la transformation de l'Information en Savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation et la mise en œuvre de situations pédagogiques pour l'apprenant à travers la médiation, c'est le domaine de la Pédagogie.

- La pédagogie comme théorie : les différents courants, idées et théories pédagogiques à travers l'histoire ; et la pédagogie comme théorie-pratique au sens de Durkheim: comme réflexion sur la pratique éducative, sur les problèmes pédagogiques. (Altet, M. 1994)

« Nous définissons la pédagogie comme « articulation dialectique et régulation fonctionnelle entre les processus enseignement-apprentissage dans une situation donnée par le biais de la communication, autour de savoirs et d'une finalité ».



Chercher à définir une pédagogie, c'est regarder comment s'articulent, s'organisent de façon cohérente ces cinq éléments en situation, comment apprenant et enseignant interagissent dans un rapport au savoir et par la médiation de la communication » (Altet, M. 2013).

F. Clerc (2000) : la pédagogie est "l'ensemble des savoirs scientifiques et pratiques, des com-

pétences relationnelles et sociales qui sont mobilisées pour concevoir et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement".

F. Morandi (2005) : la pédagogie est "étude et mise en œuvre des conditions d'apprendre" ; la didactique décrit les Techniques du travail pédagogique sur et avec le savoir ».

Quelles différences entre pédagogie et didactique ? "'Pédagogique' réfère plus à l'enfant et 'didactique' plus à l'enseignement, en raison de leurs étymologies respectives." D'autre part, la pédagogie est généraliste, tandis que la didactique est spécifique, elle concerne telle ou telle discipline ("didactique des mathématiques", "didactique du français langue étrangère"...): la didactique porte sur l'enseignement d'un contenu particulier. "La didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes." M. Altet (1994).

P. Meirieu s'interroge, en 1987, sur la place respective de la Didactique et de la pédagogie : "À travers les nombreux débats qui opposent la pédagogie centrée sur l'enfant et la didactique centrée sur les savoirs, se réfractent un très vieux problème philosophique en même temps que des oppositions qui sont stériles, parce que l'apprentissage c'est précisément la recherche, la prospection permanente dans ces deux domaines et l'effort pour les mettre en contact. Il faudrait enfin qu'on arrive à sortir de cette méthode qui consiste toujours à penser sur le mode de variation en sens inverse, à dire que plus je m'intéresse à l'élève, moins je m'intéresse au savoir ou plus je m'intéresse au savoir, moins je m'intéresse à l'élève...c'est l'apprentissage qui est capable d'intégrer les doubles réflexions nécessaires »

Techniques : travail individuel puis travail de groupes

Exploitation : mise en commun et synthèse sur les concepts de pédagogie et de didactique

Mise en situation 4 :

Déclencheur :

Brain-storming : donner vos définitions des termes associés à la pédagogie éducation, instruction, enseignement, apprentissage, didactique, formation, sciences de l'éducation, psychopédagogie.

Exploitation : écriture de ce qui est donné au tableau ; repérage de différences

Activité 4 :

Clarifier les différents concepts et notions associés à la pédagogie : éducation, instruction, enseignement, apprentissage, didactique, formation, sciences de l'éducation, psychopédagogie.

Tâche 4 : Préciser les concepts et les différences entre eux ;

Technique : travail de groupes en s'appuyant sur des textes ou un lexique.

Structuration :

Définir et comparer les différents concepts ; faire dégager les rapports et liens entre les différents concepts définis.

Apports théoriques du formateur :

L'enseignement est un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise la communication didactique finalisée, dans une situation pédagogique donnée, en classe, pour faire apprendre.

Enseigner est une action intentionnelle à visée d'apprentissage, de socialisation exercée sur autrui pour favoriser le processus d'apprentissage.

Il s'agit d'une action complexe « relayée », interactive, conjointe, caractérisée par un fort degré d'indétermination des tâches à résoudre, gérer des tensions, s'adapter, « agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » (Perrenoud).

L'enseignement est un métier de l'humain à motivation disciplinaire autour de savoirs et à compétences pédagogiques et relationnelles, fondé sur des valeurs. C'est un métier complexe du savoir et de la relation.

L'apprentissage est un processus d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et un processus de changement qui relève de l'activité du sujet apprenant et qui s'opère dans le cadre de ses interactions avec autrui et son environnement.

L'enseignement-apprentissage forme un processus interactif situé indissociable.

Un enseignant, c'est :

- ❖ Un enseignant n'est pas seulement transmetteur de connaissances, mais médiateur entre le savoir et l'élève:
- ❖ Un facilitateur de la construction des savoirs (guidage didactique)
- ❖ Un gestionnaire des apprentissages (guidage cognitif)
- ❖ Un organisateur des conditions d'apprentissage (guidage pédagogique)
- ❖ Un organisateur de la vie et du travail dans les groupes, condition des apprentissages
- ❖ c'est un pédagogue de l'apprentissage
- ❖ mais aussi un éducateur :
 - qui prend en charge des objectifs d'éducation globale (éducation aux relations sociales, à la citoyenneté, à la gestion des conflits)
 - qui s'efforce de redonner du SENS à l'école en travaillant le rapport au savoir, le rapport à la loi, l'intégration des acquis. (Altet, 1997)

L'enseignant est un professionnel de l'apprentissage, un professionnel de l'interaction humaine, un professionnel de la gestion des conditions d'apprentissage, un professionnel de la régulation interactive un professionnel de la situation pédagogique complexe.

Comment comprendre le fonctionnement de ce métier complexe ? Comment expliquer l'efficacité de l'articulation fonctionnelle du processus enseignement-apprentissage?

L'enseignement peut être analysé comme une activité professionnelle complexe qui consiste à remplir des tâches spécifiques visant l'apprentissage et la socialisation des élèves dans une institution avec ses prescriptions, ses contraintes au travers de situations pédagogiques et didactiques complexes, incertaines, contraignantes. Enseigner, c'est agir pour faire agir l'élève dans un système de tensions à maîtriser, en essayant de construire un équilibre entre contraintes du système éducatif, de la classe et liberté pédagogique de l'enseignant. La pratique enseignante peut être analysée comme une action intentionnelle exercée sur autrui, une action « relayée ». Il en résulte que la caractéristique principale du métier d'enseignant, quel que soit le niveau d'enseignement,

est le degré d'indétermination des tâches qui le constituent : enseigner, c'est d'abord prendre des décisions en situation, « résoudre des problèmes et des tensions, s'adapter », « agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 2001). Des recherches en éducation ont essayé de décrire, caractériser et comprendre la mise en œuvre de l'activité enseignante au travail à travers des pratiques et d'expliquer le fonctionnement des processus enseignement-apprentissage en jeu.

Plusieurs chercheurs montrent la difficulté à observer une organisation méthodique de la pratique, car dans les faits, en situation d'interaction, un enseignant ne règle pas méthodiquement son action en toute circonstance, mais est un bricoleur en situation. Enfin, si la pratique enseignante revient à réaliser des activités finalisées, ces finalités sont multiples et la notion de méthode d'enseignement qui renvoie à la mise en œuvre de types de moyens organisés tend à ignorer le caractère multi-finalisé de la pratique enseignante

Des recherches ont identifié des « variables-effets » favorisant le processus interactif Enseignement/Apprentissage:

1. La stimulation cognitive et motivationnelle (situations motivantes)
2. L'implication, l'engagement dans la tâche
3. Les interactions enseignant-apprenant(s), entre pairs, entre groupe de pairs
4. La régulation interactive, renforcements et évaluation formative (accompagnement interactif tout au long des apprentissages)
5. La formation méthodologique et métacognitive (travail sur les démarches d'apprentissage et la réflexivité)
6. Le climat social du groupe-classe (M. Altet, 86)

Dans les travaux sur les Pratiques d'enseignement primaire (Altet, Bru, Bressoux, 1994-96), les chercheurs ont constaté une stabilité intra-individuelle du même enseignant sur 2 ans avec 2 classes différentes pour 4 dimensions :

- L'organisation temporelle
- Les conditions de passation de consignes
- Les interactions maître-élèves
- L'implication des élèves dans les activités scolaires.

Ainsi l'effet-maître est produit par ces 4 dimensions.

La pédagogie : des sens différents, une histoire des idées :

Mais, si l'apprentissage n'est pas toujours le résultat obtenu par l'enseignement, il en est toujours l'objectif, le but visé : étymologiquement, *insignare* = indiquer, montrer ; tout pédagogue cherche à faire réussir l'apprentissage de son élève. « L'intention de faire apprendre est inhérente à l'activité d'enseigner » (O. Reboul). Déjà dans la Grèce antique, le pédagogue n'est pas l'enseignant qui fait la classe, mais l'adulte qui veille sur l'enfant, conduit, accompagne l'élève vers le savoir, qui le sert, le guide, qui lui fait apprendre ses leçons. Donc « la pédagogie est, dès l'origine, centrée sur les élèves, et les questions auxquelles elle doit répondre concernent les élèves, dans leur rapport aux savoirs : comment apprennent-ils, comment construisent-ils ou reconstruisent-ils les savoirs pour leur propre compte » (A. Prost).

Pourtant, il existe des pédagogies différentes. On distingue en général : les pédagogies dites de la transmission, de la connaissance ou de l'empreinte. Souvent appelées pédagogies traditionnelles, elles sont centrées sur la transmission des savoirs constitués. L'acte d'enseigner implique

chez l'élève le fait de recevoir un savoir déjà structuré par l'enseignant et de le transformer en « réponses, performances, savoirs », mais pas nécessairement le fait de le construire, c'est-à-dire de se l'approprier personnellement ; ces pédagogies basées sur des théories behavioristes, associationnistes (unité 12) de l'apprentissage, sous-estiment ainsi le rôle de l'élève et de ses processus cognitifs dans la construction de son savoir par lui-même. Pédagogies transmissives centrées sur le contenu, elles ont été nommées « pédagogies de la connaissance » (L. Not) ou de l'enseignement...

À côté d'elles, d'autres pédagogies se sont développées, fondées sur les théories cognitivistes (unité 13). Dans ce courant, l'apprentissage implique des processus internes actifs du sujet, qui interagissent avec le milieu environnant. Ces pédagogies dites actives, font du savoir le produit de l'activité de l'élève. L'enseignant a alors un rôle de guide qui fait apprendre, aide l'apprenant dans son travail en classe, et met en œuvre des pédagogies qui intègrent les processus d'apprentissage des apprenants.

Enfin, un courant contemporain regroupe des pédagogies centrées sur l'apprentissage, dans lesquelles le pédagogue se centre sur l'apprenant et met à sa disposition des moyens d'apprendre, des moyens de réussir. Les pédagogues de l'apprentissage s'efforcent de mettre en place des conditions et situations d'apprentissage afin que les élèves apprennent et tentent d'être des médiateurs. Au XXe siècle, l'évolution des courants pédagogiques se fait à la fois à partir des apports des sciences humaines, à partir de l'évolution progressive des théories de l'apprentissage du behaviorisme au cognitivisme et du développement du constructivisme avec la prise en compte du rôle actif du sujet apprenant dans la construction du savoir.

La psychologie cognitive va reconsidérer l'apprentissage en référence aux théories du traitement de l'information. Elle va relier le concept d'apprentissage à celui de savoir et situer la problématique de l'apprentissage au niveau du fonctionnement cognitif et affectif de l'apprenant plus que de ses produits et résultats.

Mais ces courants ont aussi été marqués par des conceptions de pédagogues humanistes reconnaissant l'élève comme personne. Pour J. Piaget la caractéristique essentielle de la psychologie au XXe siècle, est d'avoir été « d'emblée et sur tous les fronts une affirmation et une analyse de l'activité ». Ainsi est né le courant de l'École active et de l'Éducation nouvelle, qui propose des pédagogies véritablement recentrées sur l'apprenant et ses intérêts propres. Ces pédagogies centrées sur l'apprentissage ne s'intéressent pas seulement à l'acquisition de contenus, mais aussi aux démarches que mettent en œuvre les apprenants.

On peut dire que, selon les apports des sciences humaines et en fonction des options pédagogiques retenues, les processus d'enseignement et d'apprentissage et leurs rapports, ont été conçus de manière différente. L'école a longtemps privilégié le savoir, objet de l'enseignement, savoir construit, structuré par l'enseignant. L'enseignement correspondait alors à une transmission de savoirs et l'apprentissage à une acquisition de ces savoirs constitués. Puis s'est développée une conception cognitiviste selon laquelle « rien ne vaut que pour le sujet, par le sujet, l'élève, l'enfant, les enfants » (J. Vial). La conception de l'apprentissage devient celle d'un processus d'appropriation personnelle. C'est l'élève qui apprend, l'élève qui s'approprie par lui-même le savoir, l'enseignement consistant à mettre en place des situations d'apprentissage.

L'enseignement a eu ainsi des finalités éducatives variées et a développé des pédagogies allant de la transmission-instruction des informations, au développement des savoir-faire. De nouvelles finalités portent sur la formation-éducation de la personne et sur le développement de moyens d'apprendre. Mais l'activité d'enseigner, la pédagogie choisie sont aussi étroitement à relier à la conception de l'apprentissage du pédagogue qui les met en œuvre. Elle se déroule toujours, entre un enseignant et des élèves, dans le micro-système d'une classe par le biais du

discours pédagogique, dans le but de faire acquérir des savoirs ou de les faire construire.

C'est pourquoi, quelle qu'en soit la finalité, nous définirons l'enseignement comme un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication, la situation pédagogique menée par enseignant comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire. L'apprentissage est aussi lui-même défini comme un processus d'acquisition, un processus de changement. Mais si sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas, si l'enseignement-apprentissage forme un couple « indissociable » (M. Altet, 1993), si ce sont, dit Richelle (1986) « les deux faces d'une même chose », les rapports entre eux peuvent varier et la primauté de l'un ou de l'autre modifie totalement les pédagogies mises en œuvre.

Car si les enseignants enseignent, ce sont les élèves qui apprennent. Les actes et les acteurs sont différents, les logiques ne sont pas les mêmes et les pédagogies peuvent mettre l'accent soit sur le processus enseignement soit sur le processus apprentissage.

Ainsi, la pédagogie traditionnelle est pensée en fonction de contenus et de la prestation de l'enseignant, dans une logique de transmission de ces contenus, alors que les pédagogies plus récentes se centrent sur l'activité de l'apprenant et la logique propre des apprentissages.

Celles-ci se sont développées en grand nombre ces vingt dernières années avec les apports scientifiques des travaux de la psychologie cognitive sur le processus d'apprentissage. Ces travaux insistent tous sur l'aspect constructiviste de l'acquisition des connaissances et font passer l'enseignant d'une centration sur son acte d'enseignement à une prise en compte de l'activité de l'apprenant dans ses processus d'apprentissage en classe. Ces apports ont produit par là même, un renversement du training au learning. Ainsi, comme l'écrit A. Prost (1985), « la notion d'apprentissage a l'immense mérite de renvoyer du dire du maître au faire de l'élève ». Ce renversement de perspective où, dans une situation pédagogique donnée, le fait d'apprendre prime sur celui d'enseigner, où l'apprenant est au centre d'une problématique de l'apprentissage, où son activité d'apprenant est privilégiée par rapport à la prestation de l'enseignant, modifie le rôle de l'enseignant. Celui-ci devient alors un médiateur, un organisateur des conditions externes de l'apprentissage, un facilitateur, ce qui a provoqué le développement de nouvelles pédagogies centrées sur l'apprentissage.

Cette révolution copernicienne de la pédagogie, qui va déplacer la pédagogie « de l'apprentissage à l'enseignement » (M. Develay, 1992) et non plus l'inverse, a été mise en place par des pédagogues, des praticiens dans leurs classes, des didacticiens, à partir des nouvelles approches des sciences humaines. Cette orientation s'est même manifestée simultanément sur le plan institutionnel en France, à travers la loi d'orientation du 10 juillet 1989, qui replace l'élève au centre du système éducatif et met l'accent sur l'évolution du rôle de l'enseignant, qui devient spécialiste des apprentissages : « Les enseignants non seulement doivent maîtriser la ou les disciplines qu'ils enseignent et leur didactique, mais encore connaître les processus d'acquisitions des connaissances, les méthodes de travail en groupe, les méthodes d'évaluation... Ils participent à l'assistance au travail personnel, effectuent l'évaluation des élèves et les aident à réaliser leur projet d'orientation. »

La fonction enseignante n'est plus uniquement définie par l'institution comme une fonction d'enseignement, de transmission de savoirs mais comme une fonction de médiation dans les apprentissages, d'organisation de situations d'apprentissage actives pour l'apprenant, une fonction d'aide à l'apprentissage. » Altet. M. (1994, 1997)

Réinvestissement : situation d'intégration (évaluation)

Activité 5 :

Faire distinguer la dimension pédagogique et didactique de l'enseignement dans l'observation d'une séquence d'enseignement-apprentissage enregistrée en vidéo ou une séance effective observée et montrer leur nécessaire articulation.

Tableau de synthèse :



*Pour questionner les dimensions de la pratique enseignante
(Altet, 1997)*

Activité 7 :

Décrire la pratique enseignante comme double agenda, comme articulation de la pédagogie et de la didactique.

Tâche 7 :

Montrer à travers un exemple de séance qu'un enseignant dans sa pratique est à la fois un pédagogue et un didacticien (de la préparation de la séance à la mise en œuvre).

Technique : travail de groupes

Exploitation :

Mise en commun sur ce qui est de l'ordre de la pédagogie et ce qui est de l'ordre de la didactique dans une pratique d'enseignement.

Apports théoriques : M. Develay (1997)

« Quand on s'occupe d'apprentissage de savoirs scolaires en situation réelle, la distinction entre pédagogie et didactique prend une signification. Le didacticien considère que la spécificité des contenus est déterminante pour expliquer les réussites et les échecs. Par contre le pédagogue se centre sur les relations en classe entre élèves, entre élèves et enseignant. Son attention est tournée vers les valeurs qui s'échangent et se construisent dans ces relations.

De façon caricaturale, on peut dire que la didactique est attentive en priorité à la relation des élèves aux savoirs, et la pédagogie à la relation des élèves à la loi ; mais si le didacticien se préoccupe des savoirs, il s'occupe aussi du rapport au savoir et donc à la culture, et aux autres et le pédagogue s'occupe du rapport à la loi. Ainsi les deux fonctions sont imbriquées...

Mais la didactique s'affirme comme questionnement nouveau par rapport au questionnement pédagogique dès lors qu'elle considère que la particularité des savoirs enseignés détermine des modes d'apprentissage et des Techniques d'enseignement particuliers...

Il faut ajouter la dimension anthropologique du rapport au savoir comme fondement premier de la didactique. »

M. Altet (2002) « La pratique enseignante, c'est :

- ❖ La manière de faire singulière d'une personne, sa façon propre d'exécuter l'activité d'enseignement ;
- ❖ La pratique recouvre à la fois des actions, des gestes, des procédures, des activités mais aussi des choix, des stratégies, des décisions, des fins, des processus.

La pratique enseignante englobe les différentes dimensions ou facettes du travail d'enseignant ou de formateur.

- ❖ Une dimension finalisée par l'apprentissage des élèves et leur socialisation, dimension didactique
- ❖ Une dimension technique, les savoir-faire spécifiques et gestes professionnels de l'enseignant mis en œuvre dans sa communication et ses actions, dimension pédagogique
- ❖ Une dimension interactive, relationnelle : métier humain interactif, lié aux interactions avec les élèves médiatisées par le langage, les échanges
- ❖ Une dimension contextualisée, située, liée à la situation, à la structure organisationnelle
- ❖ Une dimension temporelle évolutive (au long de l'année en fonction des objectifs, des élèves et de son expérience)
- ❖ Une dimension affective, émotionnelle, qui rend compte de l'implication des acteurs, de leur motivation, de leur personnalité et de leur intersubjectivité
- ❖ Une dimension psychosociale liée à la nature humaine de l'objet de travail et du groupe.

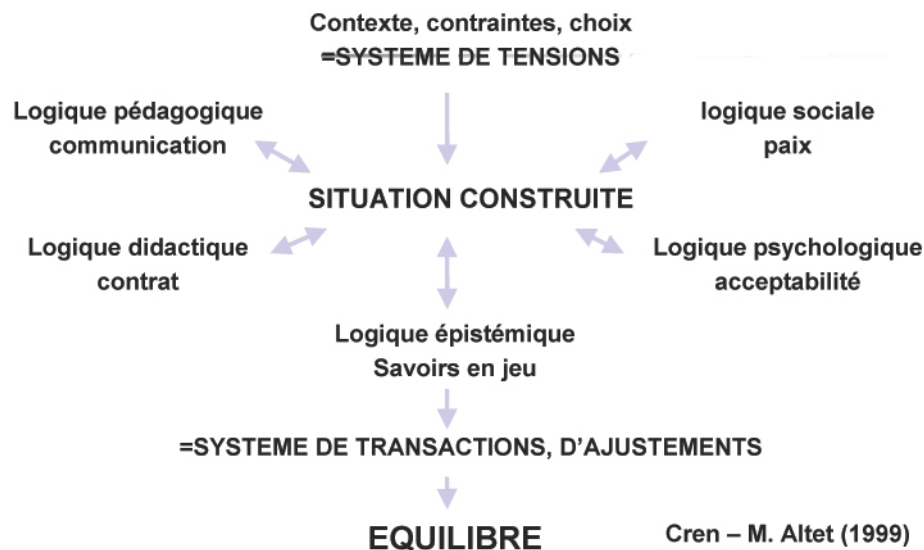
Ces multiples dimensions interagissent et sont sans cesse infléchies les unes par les autres pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle.

Les invariants du métier d'enseignant, métier de savoirs et de relations : un double agenda pédagogique et didactique à articuler et mettre en cohérence.

Il s'agit pour l'enseignant de prendre en compte des préoccupations d'apprentissage et de réaliser des articulations permanentes entre :

- ❖ **La visée didactique** d'apprentissage, d'objets d'étude, de savoirs, le choix des tâches, des situations qui font sens.
- ❖ **La visée pédagogique** : l'organisation des actions, la gestion du temps, de l'espace, le guidage, le pilotage de l'éthos de travail.
- ❖ **La dynamique dialogique**, la gestion des interactions, de la dynamique des savoirs.
- ❖ **La mise en place des ajustements**, la construction des liens entre situations, savoirs, tâches, stratégies.
- ❖ **La médiation formative**, l'étayage, le guidage à partir des situations, des « possibles des situations », c'est-à-dire de ce qui est rendu possible par les situations proposées.
- ❖ **Le sens** qui s'institue entre les acteurs en situation, donné par la situation, construit par l'enseignant et les élèves. (approche fonctionnelle pédagogique et didactique, M.Altet)
- ❖ **C'est par une articulation réussie entre volet pédagogique et volet didactique** que l'enseignant parvient à canaliser l'incertitude de l'action éducative ou formative et à gérer les tensions en jeu dans les interactions autour des savoirs.

Modèle de la pratique enseignante en tensions



Références bibliographiques :

- Altet M., La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF, 1994.
- Altet M., Les pédagogies de l'apprentissage, Paris, PUF, 1997, 2013.
- Astolfi J.P. et al (1997). Mots clés de la didactique des sciences. Bruxelles, De Boeck.
- De Ketele J.-M., Observer pour éduquer, Berne, Peter Lang, 1989.
- Develay M., De l'apprentissage à l'enseignement, Paris : ESF, 1992
- Develay M., Origines, malentendus et spécificités de la didactique, Revue française de pédagogie N°120, 1997
- Gagné R., Les principes fondamentaux de l'apprentissage, Montréal, HRW, 1976.
- Houssaye J., Le triangle pédagogique, Berne, Peter Lang, 1988.
- Lebrun M. Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. De Boeck, 2002
- Meirieu P., Apprendre, oui... mais comment, Paris, ESF, 1987.
- Mialaret G., Pédagogie générale, Paris, PUF, 1990.
- Morandi F., Introduction à la pédagogie, Paris, Armand Colin, 2005
- Not L., Les pédagogies de la connaissance, Toulouse, Privat, 1987.
- Prost A., Éloge des pédagogues, Paris, Le Seuil, 1985.
- Reboul O., Qu'est-ce qu'apprendre ?, Paris, PUF, 1980.
- .Tardif, M. et al La Pédagogie, Théories et Pratiques, de L'antiquité à nos Jours, Gaétan Morin, 2002

Unité 2

Former des enseignants, c'est....

Durée : 6 heures

Compétences : se construire une professionnalité de Formateur d'enseignants.

- ✧ S'appropriier le nouveau programme de formation, sa philosophie, sa conception de la formation et sa méthodologie basée sur la construction chez les étudiants-maîtres des 8 compétences professionnelles d'un enseignant.
- ✧ amener l'étudiant-maître à se situer dans un modèle de formation d'enseignants professionnalisant et à devenir ACTEUR de sa formation.

Objectifs de l'unité 2 :

- ✧ Identifier les conceptions et modèles de formation
- ✧ S'appropriier le concept de formation professionnalisante
- ✧ Distinguer « former » et « enseigner ».

Les conceptions de la formation

Tâche 1 : Comparer entre « enseignement » et « formation »

Travail sur les représentations à propos de la formation des enseignants

Technique :

Brainstorming sur ce qu'est une formation des enseignants : Qu'est-ce que « Former des enseignants » ?

Activité 1:

Réfléchir et échanger autour des notions « enseigner » et « former », similitudes, différences ?

Technique : brainstorming

Exploitation :

Synthèse comparative par groupe (objectifs, publics cibles, situations, stratégies, évaluations, attitudes, savoirs, compétences...)

Activité 2 :

Tri des conceptions et explicitation du concept « former » (remplir le point S du tableau ci-dessous)

Tâche 2 :

Identifier les différentes conceptions de formation d'enseignants; pour former quels types d'enseignants : Rechercher des items du Q-sort du tableau ci-dessous qui définissent les différentes formations et les types d'enseignants et proposer une définition du concept « former »

Technique : Travail individuel puis Travail de groupes

Tableau n°1 : Diverses conceptions de la formation - Liste des propositions (M.-Altet, 1989)

A. L'objectif fondamental de la formation est de rassurer les élève-maîtres d'abord, de leur donner de l'assurance ensuite.	B. Il faut avant tout préparer le élève-maître à devenir un homme de relations : informer, négocier, arbitrer, décider ou faire décider.
C. Peu important les idées générales, ce qui compte c'est l'acquisition d'une maîtrise suffisante des actes professionnels.	D. La formation doit prendre en compte l'aspect du développement personnel des élève-maîtres et prévoir certaines séquences sans rapport direct avec le thème ou les objectifs du stage.
E. Compte tenu des préoccupations trop immédiates et trop terre à terre des élève-maîtres, il est indispensable de les aider à prendre du recul et à élargir leur horizon.	F. Ce qui importe dans un stage, c'est d'aider les élève-maîtres à réduire leurs préjugés et à combler leurs lacunes.
G. Afin de les aider à faire face à des situations difficiles, il ne faut pas craindre d'obliger les élève-maîtres à s'impliquer personnellement très fort dans le stage, voire à les placer en situation de compétition ou d'opposition.	H. Chaque fonction a sa spécificité et ses exigences et la formation doit consister à en informer le plus précisément et le plus complètement les élève-maîtres.
I. Le premier objectif à poursuivre, c'est la connaissance des techniques pédagogiques modernes, aussi bien sur le plan théorique que sur le plan pratique.	J. En formation, il n'est pas question de proposer et encore moins d'imposer des modèles de comportements et d'attitudes, mais d'amener chaque élève-maître à découvrir son style habituel de réaction, afin de le modifier par lui-même s'il le juge nécessaire.
K. Quand on forme des formateurs, le souci premier doit être de les préparer à influencer sur les comportements et pratiques professionnelles des personnes avec lesquels ils travaillent.	L. À l'issue du stage, le élève-maître doit être capable de se situer personnellement avec précision par rapport à sa nouvelle fonction et aux membres de son équipe.
M. La mission du formateur est de rendre le élève-maître opérationnel dans sa prise de fonctions.	N. Former un élève-maître consiste à développer chez lui les facultés de lucidité et d'adaptation.
O. Une formation efficace est nécessairement centrée sur des acquisitions en termes de savoir et de savoir-faire, repérables au travers de performances.	P. La priorité d'un processus de formation c'est le développement de compétences d'une personne à partir de l'analyse de son expérience et de ses pratiques.
Q. Former, c'est proposer aux élève-maîtres des outils pour les aider à gérer les imprévus.	R. Former, c'est faire émerger les représentations des élève-maîtres et les aider à réfléchir sur leurs actions.
S. Former, pour vous c'est...	

Les modèles de formation

Tâche 3 : Travailler sur les représentations sur les modèles existants en formation d'enseignants.

Activité 3:

Quels sont les différents modèles de formation d'enseignants que vous connaissez ? En vous référant à votre expérience personnelle, dites comment se déroule la formation initiale FIA actuellement ? Quel est le modèle de formation sous jacent ?

Technique : travaux de groupes et mise en commun

Apports théoriques :

On distingue généralement trois modèles de formation :

- ❖ Le modèle académique classique qui vise à former un enseignant « instruit » par la théorie.
- ❖ Le modèle artisanal qui vise à former par la pratique un « enseignant » qui imite et reproduit les pratiques en vigueur par l'observation de praticiens expérimentés, par la pratique sur le terrain, par le compagnonnage, la modélisation des pratiques.
- ❖ Le modèle professionnalisant qui vise à former un praticien réflexif, capable d'analyser, de comprendre des pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies d'action, par l'articulation « pratique- théorie- pratique ».

Dans le cadre de la professionnalisation, la philosophie du nouveau programme de la FIA privilégie l'alternance : Pratique / Théorie / Pratique (Altet M. 1996)

Le modèle : Pratique ↔ Théorie ↔ Pratique

Un modèle de formation en deux processus :

- ❖ **de la pratique à la pratique**
 - en passant par une analyse théorique, explicative et réorganisatrice de schèmes d'action
- ❖ **de la théorie à la théorie**
 - en passant par une activité pratique de mise à l'épreuve des concepts préalables : une conceptualisation.

Le modèle Pratique - Théorie - Pratique
est un modèle de formation professionnelle centrée sur la pratique et l'alternance,
sur un aller-retour entre le terrain et le centre formation. (ENI)

Un modèle de formation par alternance pour former un enseignant professionnel autour des 8 compétences professionnelles du métier d'enseignant

Apports théoriques : Les formations en alternance :

Ce sont des modes d'organisation de cursus de formation qui articulent explicitement plusieurs lieux, temps et Techniques d'apprentissage à la fois théoriques et pratiques.

La prise en compte du potentiel formateur des situations de travail, séances d'enseignement en classe et de son articulation inter active avec les situations de formation constituent les caractéristiques essentielles de l'alternance. Ce lien peut cependant revêtir différentes formes :

- ✧ si la situation de travail est le lieu d'application de la formation, on parle d' « alternance déductive » ou, pour certains, de « fausse alternance ».
- ✧ si les contenus de formation s'appuient sur l'expérience pratique acquise par les apprenants « immergés » seuls en situation de classe, on parle alors d' « alternance inductive ».
- ✧ si les temps de situations en classe et les temps de formation ne sont pas reliés entre eux mais seulement juxtaposés on parle d' « alternance juxtapositive »
- ✧ on considère qu'une « véritable alternance », l' « alternance intégrative », articule ces deux démarches, coordonnant les apprentissages réalisés en situation de travail pratique en classe et ceux effectués en situation de formation.

L'apprenant est le centre et le principal acteur de ce processus d'intégration des savoirs. L'un des rôles essentiels des différents acteurs de la formation (tuteurs, formateurs, enseignants) est de l'accompagner dans le processus et de lui apporter un appui en tenant compte de ses intérêts et besoins.

Quelle forme d'alternance pour professionnaliser un enseignant ?

- ✧ Il s'agit d'aider l'élève-maître à construire un répertoire de savoirs professionnels spécifiques au métier, intégrant savoirs issus de l'expérience pratique et savoirs scientifiques (pédagogique et didactique) par des dispositifs en alternance (théorie – pratique - théorie ou Pratique – théorie – pratique), et à développer les compétences du métier en passant :
 - par une analyse théorique explicative et organisatrice des schèmes d'action;
 - par une activité pratique de mise à l'épreuve des concepts préalablement acquis.
- ✧ En le formant à partir des trois (3) logiques de construction de la professionnalité dans un modèle d'alternance intégrative qui articule :
 - **Une logique de construction des savoirs :**
les savoirs à enseigner, les matières. Les savoirs pour enseigner : le socio constructivisme ; situation problème ; ressources
 - **Une logique de l'action**
Stages, formation didactique, séances de préparation de situations
 - **Une logique de la réflexion sur l'actio**
Dispositifs d'analyse de pratiques, visites, tutorat.

Etre formateur dans une formation professionnalisante

Mise en situation :

A partir des différentes fonctions du formateur d'adultes, définir les rôles clés d'un formateur d'enseignants.

Activité 4 :

Quel type de formateur pour une formation professionnalisante ? Quelle posture pour un formateur d'enseignants dans une formation professionnalisante ?

Technique : Négocier des mots :

Exploitation : Mise en commun

Activité 5 :

Comparer le métier d'enseignant et celui de formateur d'enseignants à partir des tableaux ci-dessous en remplissant la colonne « formateur ».

Technique : Travail de groupes

L'enseignant	Le formateur
Transmet un savoir	
Dans la logique des discours constitués, des concepts	
Des savoirs stables légitimés	

Différence entre un enseignant et un formateur (d'après P.Perrenoud, 2008)

Enseignant	Formateur
Partir d'un programme	
Cadres et démarches imposés	
Contenu standardisé	
Focalisation sur les savoirs à transmettre et leur organisation en un texte cohérent	
Evaluation sommative	
Personnes mises entre parenthèses	
Apprentissage = assimilation de connaissances	
Priorité aux connaissances	
Planification forte	
Groupe = obstacle	
Fiction d'homogénéité au départ	
S'adresse à un élève	
Travail à flux poussés selon un programme	
Posture de savant partageant son savoir	

Apports théoriques : Le métier de formateur (d'après B.Charlot, 1990)

L'enseignant	Le formateur
Transmet un savoir	Aide une personne à se construire des compétences
Dans la logique des discours constitués, des concepts	Dans la logique des pratiques de médiation
Des savoirs stables légitimés	Des savoirs variés en construction

Différence entre un enseignant et un formateur (d'après P.Perrenoud, 2008)

Enseignant	Formateur
Partir d'un programme	Partir des besoins, des pratiques et des problèmes rencontrés.
Cadres et démarches imposés	Cadres et démarches négociés
Contenu standardisé	Contenu individualisé
Focalisation sur les savoirs à transmettre et leur organisation en un texte cohérent	Focalisation sur les processus d'apprentissage et leur régulation
Evaluation sommative	Evaluation formative
Personnes mises entre parenthèses	Personnes au centre
Apprentissage = assimilation de connaissances	Apprentissage = transformation de la personne
Priorité aux connaissances	Priorité aux compétences
Planification forte	Navigation à vue
Groupe = obstacle	Groupe = ressource
Fiction d'homogénéité au départ	Bilan de compétences au départ
S'adresse à un élève	S'adresse à un sujet « se formant »
Travail à flux poussés selon un programme	Travail à flux tendus en fonction du temps qui reste pour atteindre l'objectif.
Posture de savant partageant son savoir	Posture d'entraîneur ou d'accompagnateur prêtant main forte à une autoformation

Le formateur « accompagnateur » accompagne l'élève-maître dans une fonction de médiateur dans la construction des compétences. Il est un référent professionnel qui aide le débutant à se construire une identité professionnelle, à mettre à distance, à percevoir ses ressources qui permettent de découvrir, de comprendre sa pratique, à construire un espace de médiation, à partager des expériences.

Le formateur d'enseignants n'est surtout pas l'enseignant qui transmet un savoir dans la logique des discours constitués, des concepts, des savoirs stables légitimés. Le formateur est celui qui aide une personne à se construire des compétences, dans la logique des pratiques de médiation à partir de la mobilisation des savoirs acquis dans la pratique, lors des stages.

Un formateur d'enseignants dispose de :

- ❖ Une expertise d'enseignant : pratique et théorie de l'exercice professionnel
- ❖ Une posture de formateur d'adultes (respectueux de ce qu'ils sont), accompagnateur : ingénierie, accompagnement et production d'une pensée de l'action
- ❖ Une compétence d'analyse des pratiques, chercheur : compréhension du travail et production de savoirs.

Un formateur- accompagnateur : ETRE formateur – accompagnateur, c'est :

- ❖ Chercher à comprendre comment fonctionnent les élèves maîtres
- ❖ Identifier les actions du élève-maître pendant la séance pour en dégager les éléments pertinents d'analyse, faire un diagnostic (critères, indicateurs)
- ❖ Pendant l'entretien, rendre explicites les préoccupations du élève-maître, prendre en compte son état émotionnel
- ❖ Travailler sur ces préoccupations pour les faire évoluer
- ❖ Construire des dispositifs d'apprentissage pour renforcer l'efficacité de l'étudiant-maître
- ❖ Construire des indicateurs pour réguler

Un formateur- accompagnateur est aussi un expert qui :

- ❖ aide à la distanciation et à la réflexivité
- ❖ apporte, après avoir laissé s'exprimer les pairs, son analyse d'expert
- ❖ formule des points de vue pluriels sur la complexité de la situation professionnelle, des hypothèses de lecture
- ❖ aide à reconstruire une interprétation synthétique de l'action
- ❖ aide à dégager une compréhension de la situation globale, à rendre intelligible l'action, repérer son sens.

Il ne s'agit pas de modéliser une pratique standard, mais bien d'aider à situer la pratique observée, à fournir des règles circonstanciées, des repères, des hypothèses de lecture et d'action.

Quelle posture pour un formateur – accompagnateur ?

- ❖ Une posture (Attitude): le formateur a des qualités d'accueil, d'écoute, d'empathie, de disponibilité, de respect, de sollicitude à développer en :
 - cheminant « à côté de... » pour aller vers un but, pour obtenir un engagement mutuel ;
 - servant de « tiers-passeur », « un go-between » (notion de recours pas de secours). Il aide L'apprenant à faire du lien dans ce qu'il entreprend ; il régule sa formation.
 - créant un climat de confiance lors de la Conduite de l'Entretien de Conseil, séance post visite de classe.

De même, le formateur accompagnateur doit mettre en place des préalables pour la conduite d'un entretien conseil de qualité :

Le formateur doit favoriser la construction de l'identité de l'étudiant-maître en l'aidant à:

- ❖ s'approprier et mobiliser les ressources nécessaires à l'exercice professionnel
- ❖ analyser leurs pratiques, expliciter leurs représentations, leurs jugements
- ❖ Innover, clarifier leurs modèles de référence, se donner des projets...

Le formateur est un «accompagnateur», c'est-à-dire un « ami critique», un conseiller et non conseiller.

Le formateur professionnalisant est « celui qui aide l'étudiant-maître à apprendre à enseigner, à développer des compétences professionnelles en le faisant réfléchir sur ses pratiques et non en se limitant à lui transmettre le savoir. »

Unité 3

L'intervention pédagogique : le choix des situations pédagogiques

Durée : 6 heures

L'enseignant est un professionnel des conditions d'apprentissage ; pour faire apprendre, il a à choisir et à mettre en œuvre différentes situations pédagogiques facilitant d'apprentissage : Situation magistrale, situation de découverte d'informations, situation problème, situation de structuration, situation d'intégration...

Objectifs : s'approprier les différents types de situations pédagogiques et savoir choisir et mettre en œuvre une ou des situations en fonction de l'objectif d'apprentissage visé

Mise en situation

Déclencheur : Rechercher des exemples de situations pédagogiques différentes

Technique : Brainstorming

Exploitation : mise en commun

Activité 1 :

A partir d'exemples dégager les caractéristiques de situations pédagogiques différentes ; décrire ce qu'a à faire l'enseignant et les tâches à faire par les élèves.

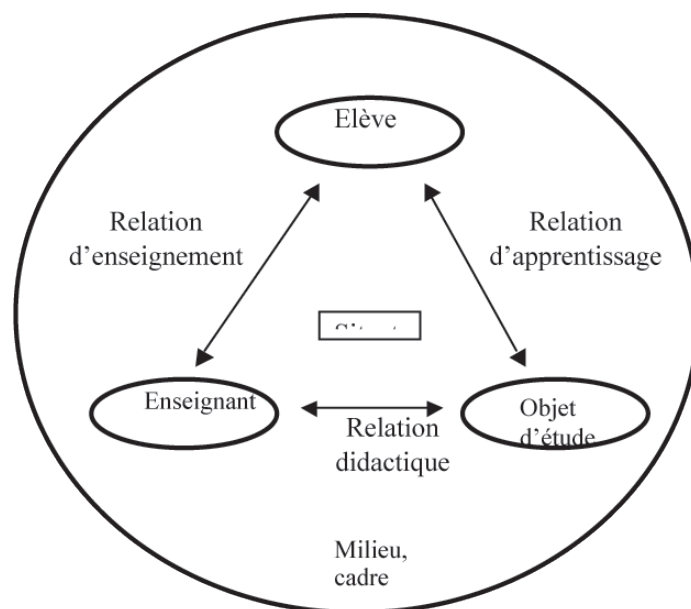
Apports théoriques :

Notion de situation pédagogique ou situation d'enseignement-apprentissage.

On entend par situation pédagogique l'ensemble des trois éléments sujet-apprenant, enseignant et objet d'étude-contenu, qui interagissent à l'intérieur d'un environnement pédagogique, milieu.

- ✧ Le sujet, l'apprenant : il s'agit de l'élève qui est placé au centre de l'apprentissage.
- ✧ L'agent, l'enseignant : c'est le maître qui est un guide, un catalyseur, un facilitateur.
- ✧ L'objet d'étude : c'est le contenu d'apprentissage.

Selon Legendre (2005), la situation pédagogique peut être représentée par le schéma suivant qui constitue un modèle systémique.



Ce schéma montre clairement les trois types de relations pédagogiques entre les composantes de la situation : la relation didactique qui se situe entre l'enseignant et l'objet d'apprentissage, la relation d'enseignement ou de médiation entre l'enseignant et l'élève et la relation d'apprentissage entre l'élève et l'objet d'étude. On entend par situation d'apprentissage une situation pédagogique planifiée pour l'élève et qui suscite effectivement son apprentissage. Pour qu'une situation d'apprentissage soit pertinente, il faut qu'elle soit :

- ❖ **Réaliste** : c'est-à-dire qu'elle tienne compte du temps et des ressources disponibles et qu'elle favorise l'utilisation d'un matériel diversifié pour réaliser la tâche.
- ❖ **Significative** : c'est-à-dire qu'elle ait du sens pour les élèves et réponde à leurs intérêts et besoins.
- ❖ **Evolutive** : c'est-à-dire qu'elle évolue selon les élèves et leurs résultats et comporte une possibilité d'ajustement selon les contraintes rencontrées.
- ❖ **Cohérente, adaptée** : c'est-à-dire qu'elle soit liée au programme d'étude.
- ❖ **Rigoureuse** : c'est-à-dire qu'elle présente clairement les attentes et les consignes aux élèves et exige un type de travail de leur part.

La situation pédagogique est aussi représentée comme la rencontre de trois pôles d'un triangle « enseignant-élève-savoir » (Houssaye, J. 1988).

Pour M. Altet (1994), ce triangle ne rend pas compte du rôle central de la situation pédagogique choisie et mise en place par l'enseignant et dans laquelle se déroule le processus interactif enseignant-apprentissage par la médiation de la communication autour du savoir entre « *enseignant-élève-savoir-communication-en situation* » :



Pour questionner les dimensions de la pratique enseignante

Mise en situation :

Activité 2 :

Construire deux séquences d'enseignement l'une avec une situation magistrale centrée sur le contenu et l'autre avec une situation centrée sur l'activité des élèves et comparer ce que fait l'enseignant et quelles sont les tâches des élèves dans chacune d'elles.

Technique : Travaux de groupes

Exploitation : Mise en commun, comparaison et synthèse

Les différentes situations d'enseignement-apprentissage

Les situations pédagogiques choisies et mises en place par l'enseignant correspondant à des tâches et activités, à des formes d'apprentissage différentes pour les élèves

Apports théoriques :

✧ **La situation magistrale**

Que se cache-t-il derrière « faire un exposé » ? Ces situations, que l'on qualifie de magistrale, correspondent à des tâches pour lesquelles l'élève doit écouter une explication, lire une description, regarder un schéma, suivre une démonstration...comprendre puis appli-

quer ou restituer. Certains pédagogues, peut-être parce qu'ils ne voient pas les élèves agir, qualifient parfois ces situations de « passives ». Pourtant ce sont des situations d'apprentissage par compréhension. Elles sont certainement plus difficiles à contrôler, que ce soit par l'enseignant (il est plus difficile de voir qu'un élève écoute et ne comprend pas, que de voir un élève qui résout un problème et n'y arrive pas), ou par l'élève lui-même (comment être certain que l'on ne comprend pas correctement quelque chose ?)

Pour ces situations d'apprentissage, les connaissances spécifiques constituent le format central. L'enseignant énonce la forme déclarative du savoir et doit trouver les bons exemples, les bonnes analogies, des Techniques complémentaires qui favoriseront la compréhension. La conceptualisation est possible, mais elle est conditionnée par le niveau de connaissances des élèves dans le domaine conceptuel visé.

Le recours à un apport magistral de type exposé se justifie par les contraintes organisationnelles : on n'a pas le temps de faire mieux ou ponctuellement pour faire un point, une synthèse. Mais cela implique de « prendre les élèves là ils en sont réellement. Le vocabulaire et les structures de syntaxe utilisés doivent être adaptés aux élèves, et la structure argumentative connue d'eux.

Une des principales difficultés de ce type de situation réside dans l'écoute attentive et dans la prise de note par les élèves. Il s'avère fondamental pour l'élève de savoir apprendre à apprendre : savoir écouter, dégager l'essentiel, synthétiser, prendre des notes ...

En tant que tel l'exposé n'est qu'un dispositif de prise d'informations, une modalité pour apprendre, du même registre que la recherche documentaire. Un de ces principaux défauts est que la motivation est basse et les élèves sont peu impliqués. On ne peut donc faire l'économie d'un dispositif motivationnel.

Par exemple, un exposé peut commencer par une intrigue qui permettra la prise de conscience du déficit de connaissance chez l'élève. Un feed-back sera fourni sur l'acquisition des connaissances tout au long de la séance.

La préparation de ce type de situation d'enseignement concerne donc aussi la régulation de l'apprentissage des élèves: observer et interpréter l'attitude des élèves, autoriser des questions pendant ou à la fin de l'intervention, susciter les questions pour vérifier la compréhension, expliciter, ajuster les réponses, s'adapter aux réactions.

❖ **La situation de découverte ou de recherche**

Ces situations d'apprentissage par l'action (le « Learning by doing » de Dewey) sont choisies pour résoudre des problèmes de motivation et d'engagement des élèves dans les apprentissages par la mise en activité. Elles correspondent aux situations dans lesquelles il est proposé à l'élève de résoudre un problème, ou de rechercher ... L'hypothèse qui sous-tend ces situations est que l'action de l'élève dans la situation va permettre de générer des connaissances. Les élèves, mis par groupes, travaillent ensemble à résoudre un problème généralement validé par l'enseignant, problème pour lequel ils n'ont reçu aucune formation particulière, de façon à faire des apprentissages de contenu et de savoir-faire, à découvrir des notions nouvelles de façon active (il s'instruit lui-même) en y étant poussé par les nécessités du problème soumis. La démarche est guidée par l'enseignant qui joue un rôle de facilitateur. Ceci est différent d'une étude de cas ou d'une résolution de problème, en ce

sens que la bonne ou la mauvaise réponse n'est pas importante. Il n'y a pas une réponse. Un élève peut trouver une solution différente qui serait très acceptable.

Comparativement à un enseignement par instruction, les principaux avantages concernent le développement des habiletés de haut niveau cognitif comme l'analyse, la synthèse, etc., et des savoirs-être individuels et collectifs comme l'apprentissage de la négociation et de la résolution des conflits, le développement de la réactivité face à des imprévus/difficultés, le développement de l'autonomie, de la créativité, de la responsabilité, la prise de conscience de ses capacités professionnelles, confiance en soi, fierté. On note aussi une augmentation de la motivation intrinsèque des élèves.

Cependant, des études montrent (Dochy, 2003) que l'enseignement par découverte a des effets très différents sur les types de connaissances. Son effet positif sur les savoir-faire des élèves semble immédiat et durable. Par contre, les élèves ont des connaissances déclaratives moindres, mais se souviennent mieux des connaissances acquises.

❖ **La situation-problème**

Une de ces situations actives pour l'élève est la situation –problème.

« La situation problème consiste à proposer aux élèves une tâche scolaire dont on sait qu'ils ne sont pas en état de la réaliser avec l'état actuel de leurs connaissances mais qui est proche de cet état et dont ils peuvent comprendre l'énoncé ». Lasnier (2000).

« La situation-problème est une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est-à-dire s'il surmonte un obstacle. C'est en vue de ce progrès que la situation est bâtie ». (P. Meirieu, RFP N°106- 1986)

« Par situation- problème, il faut entendre toute tâche complexe, tout projet qui pose à l'élève des défis dont celui de mobiliser ses ressources ». Scallon (2004)

Une situation- problème est une situation concrète décrivant à la fois le contexte le plus réel possible et la tâche face à laquelle l'élève est placé afin qu'il mette en œuvre les connaissances conceptuelles (savoirs et savoirs faire) et procédurales (démarches et stratégies) nécessaires au développement et à la démonstration de sa compétence.

Caractéristiques d'une situation problème d'après de Vecchi :

- ❖ “avoir du sens
- ❖ être liée à un obstacle
- ❖ faire naître un questionnement
- ❖ créer une ou des ruptures
- ❖ correspondre à une situation complexe
- ❖ déboucher sur un savoir d'ordre général, concepts ; règles : lois
- ❖ Faciliter la réflexion sur les démarches d'apprentissage et la métacognition »

Construction d'une situation problème

Les étapes – clefs

- ❖ Cerner l'objectif d'apprentissage de l'activité en fonction des notions, concepts de la discipline
- ❖ Identifier les représentations du contenu
- ❖ Formuler la situation-problème de façon à prendre le contre-pied des représentations majoritaires et à susciter des conflits cognitifs (idée qui interpelle, éléments contradictoires, paradoxes, question ouverte...)
- ❖ Trouver des documents susceptibles de nourrir la situation-problème et qui permettront de construire des représentations plus pertinentes
- ❖ Problématiser jusqu'à formuler des situations-problèmes
- ❖ Favoriser la confrontation des points de vue

Trois éléments essentiels à faire ressortir dans la formulation de la situation problème : la situation ou contexte, la tâche (avec la ou les consignes) et l'activité.

- ❖ Le contexte naît de l'objectif cognitif de l'activité, il équivaut à la mise en situation des élèves pour mieux aborder la tâche. Cette mise en situation ou situation de départ présente le contexte dans lequel s'inscrit le problème, l'importance de s'attacher à répondre au problème, le lien avec les compétences professionnelles et la pratique future.
- ❖ La tâche étant l'épreuve à laquelle l'on veut soumettre l'apprenant, elle comprend les consignes, le dispositif et les supports de la réalisation
- ❖ La consigne oriente sur comment mener la tâche, les Techniques. Les consignes sont donc des aides ou des obligations fournies à l'élève-maître pour guider son travail ; cela peut concerner le guidage du travail de réflexion, l'animation du travail de groupe, la possibilité ou non de consulter des supports, la façon de rapporter les résultats du travail de groupe.
- ❖ L'activité, c'est la démarche intellectuelle demandée aux apprenants, ce qu'ils ont à mobiliser pour réaliser la tâche;

Mise en œuvre d'une situation problème :

- ❖ Présenter la situation problème
- ❖ S'assurer de la compréhension faite par les élèves maîtres
- ❖ Trouver les documents susceptibles de nourrir la situation problème et qui permettront de construire des représentations plus pertinentes
- ❖ Lancer les travaux selon les Techniques suivantes :
 - Accompagner toute situation- problème d'une tâche
 - Introduire la tâche par une consigne

- Avoir en tête les objectifs visés
- Anticiper
- ✧ Surveiller, accompagner les efforts de recherche dans les groupes ;
- ✧ Présenter et exploiter les productions : correction de forme, discussion, mise en commun, synthèse :
 - Faire surgir et formuler individuellement les représentations,
 - Formuler les nouvelles représentations (lors des travaux de groupes et leur exploitation)
 - Comparer les représentations initiales et les nouvelles (pendant la synthèse)

Pour faire surgir les représentations des apprenants, il faut les mettre en situation de réflexion, donner à chacun la possibilité de s'interroger et en toute autonomie sur ce qui lui est proposé comme tâche et cela en fonction de son propre savoir et de ce qu'il aurait pu trouver dans d'autres sources d'information ; puis lui permettre de les confronter avec ceux des autres. D'où la nécessité d'utiliser plusieurs techniques à la fois dont le travail de groupe par excellence.

Le travail de groupe est un dispositif pertinent lorsqu'il s'agit de rendre les étudiants- maîtres acteurs de leur formation ; il permet en outre de faire surgir les représentations de chacun sur l'objet étudié et le problème posé ; il permet surtout par le conflit sociocognitif de confronter ces représentations, de les remettre en question et de les faire évoluer. Mais il doit être précédé d'un temps de travail individuel, de réflexion et suivi d'une mise en commun et d'une synthèse du maître. » (M.Altet, 2007).

Activité 3 :

Élaborer une séance d'enseignement dans une discipline en choisissant trois types de situations différentes pour un même objet d'étude et en comparant ce que cela implique pour l'enseignant et pour les élèves, les tâches et activités à mettre en place (exemple in Module de Didactiques des sciences).

Technique : travail individuel, suivi d'un travail de groupes

Exploitation : mise en commun, comparaison des séances produites

Structuration et situation d'intégration : production individuelle d'une séance (portfolio)

Dans une autre discipline.

Cette activité peut être réalisée dans les différentes didactiques disciplinaires.

Unité 4

Les styles et stratégies d'enseignement

Durée : 6 heures

Cette section du module traite de l'enseignant, acteur de la mise en place de la situation pédagogique. Les styles qu'il adopte et les stratégies d'enseignement qu'il utilise pour faciliter les apprentissages des élèves sont tour à tour présentés et étayés par de multiples exemples.

Objectifs : s'approprier les différences entre les styles d'enseignement existants et leurs incidences afin de savoir choisir un style propre et des stratégies adaptées aux situations mises en oeuvre

Mise en situation

Activité 1 :

Déclencheur :

Qu'entend-on par style d'enseignement? Quels sont les différents types de styles que l'on distingue chez les enseignants? Existe-t-il un style d'enseignement à viser?

Exploitation : mise en commun

Apports théoriques :

Le style d'enseignement : une définition opératoire

Selon Robert, le style est la " manière personnelle d'agir, de se comporter... ". Par extension, on parle de "style de vie", de "style d'action"... et de "style d'enseignement" ?

Pour établir un contact avec ses élèves, pour présenter une matière, chaque enseignant a un style particulier.

S.N. Benett (1975) a repéré douze styles à partir de divers « choix stratégiques de la conduite de la classe ».

Anderson centre ses observations sur le style relationnel de l'enseignant et dégage un style « dominateur » ou un style « socio-intégratif ».

En éducation, depuis les célèbres expériences de Lewin, Lippit et White (1939) sur les styles de leadership, « style autoritaire, style démocratique et style laisser-faire », le concept de style est relativement familier. Le style d'enseignement se rapporte à la manière personnelle de l'enseignant d'établir la relation avec les élèves, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, sans préjuger des méthodes ou des techniques mises en oeuvre (stratégies). Bref, c'est la manière particulière d'organiser la relation d'enseignement (Enseignant –

Elève(s)) dans une situation d'enseignement-apprentissage.

Parler de styles d'enseignement et de leur incidence spécifique chez les apprenants revient à considérer les principes suivants :

- ❖ le concept de style d'enseignement s'avère utile à la compréhension et à l'explication du processus enseignement-apprentissage;
- ❖ il n'existe pas un style idéal d'enseignement qu'il faudrait s'efforcer de maîtriser, mais bien des styles relativement opportuns en fonction de diverses variables en jeu dans la classe;
- ❖ une des caractéristiques de l'enseignant efficace est la capacité de varier son style et ses stratégies.

M. Altet (1986) a défini le style pédagogique en prenant en compte trois dimensions constitutives interdépendantes :

- ❖ **la dimension « style personnel »**, liée à la personnalité de l'enseignant
- ❖ **la dimension « style relationnel »**, liée à la manière de communiquer avec l'élève, les types d'interactions horizontales ou verticales, ciblées ou à la cantonade
- ❖ **la dimension « style didactique ou organisationnel »** liée au choix et à l'organisation des Techniques didactiques et des stratégies ; la manière de gérer le temps, la passation des consignes, les choix didactiques, la mise en place des activités des élèves, la forme de guidage sont des organisateurs stables des pratiques et du style pédagogique d'un enseignant.

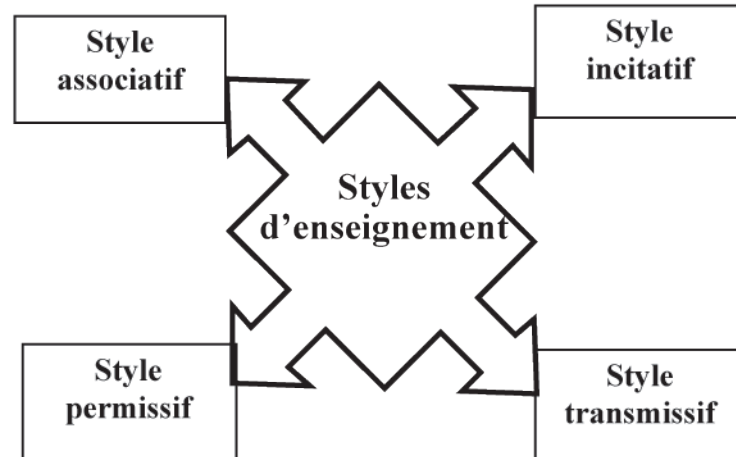
En éducation, ce concept de " style " est un outil plus opérationnel que les concepts classiques plus extensifs de méthodes, systèmes, techniques, habiletés, attitudes, pour améliorer la pratique pédagogique ; car un enseignant qui prend conscience de son style pédagogique en analysant sa pratique, peut le modifier pour s'adapter si besoin est. Il reste bien entendu qu'un même style peut faire appel à des stratégies très différentes.

Les différents types de styles d'enseignement

Selon Therer et Willemart, on connaît plusieurs styles d'enseignement représentatifs des pratiques pédagogiques observables. Ces styles se définissent à partir d'un modèle bidimensionnel combinant deux attitudes de l'enseignant : attitude vis-à-vis de la matière et attitude vis-à-vis des apprenants. Chacune de ces attitudes s'exprime à des degrés divers, faibles ou forts, désintérêt ou intérêt. La combinaison de ces deux attitudes permet d'identifier quatre styles de base :

- ❖ **Style transmissif** qui est centré davantage sur la matière;
- ❖ **Style incitatif** qui est centré à la fois sur la matière et sur les apprenants;
- ❖ **Style associatif** qui est centré davantage sur les apprenants;
- ❖ **Style permissif** est très peu centré tant sur les apprenants que sur la matière.

Ces différents styles d'enseignement peuvent être schématisés comme ci-dessous.



En plus de cette typologie, il existe d'autres types de classification des styles d'enseignement. Silver, Hanson et Strong (1980 : voir Legendre, 2005), par exemple, soutiennent que le style d'enseignement se définit par des comportements observables. Ils stipulent l'existence de quatre styles d'enseignement, soit un style d'enseignement orienté vers les résultats, un style d'enseignement orienté vers la personne, un style d'enseignement orienté vers le développement intellectuel et un style orienté vers la créativité.

❖ **Le style d'enseignement orienté vers les résultats**

Les enseignants sont principalement orientés vers les résultats (apprentissages acquis, projets complétés). Ils maintiennent une classe très structurée et très organisée. Tout est planifié. Une discipline stricte mais juste règne en classe. L'enseignant est la source principale d'information et donne des instructions détaillées afin que l'élève puisse apprendre

❖ **Le style d'enseignement orienté vers la personne**

Les enseignants sont empathiques et attachent beaucoup d'importance aux élèves. L'accent est mis sur le sentiment de bien être de l'élève et sur son estime personnelle. L'enseignant partage ses sentiments et ses expériences personnelles avec les élèves. L'enseignant doit rendre l'école amusante et présenter l'apprentissage sous forme de jeux et des activités où l'élève se sent concerné tant physiquement que mentalement. La planification est fréquemment modifiée pour s'adapter à l'humeur de la classe.

❖ **Le style d'enseignement orienté vers le développement intellectuel**

Les enseignants mettent l'accent sur le développement des habiletés intellectuelles des élèves. Ils leur accordent le temps nécessaire pour réfléchir et les encourage à développer les habiletés de pensée critique, de résolution de problèmes, de logique et d'étude autonome. La planification du programme d'étude est développée autour des concepts et elle est fréquemment centrée sur une série de questions et des thèmes. L'évaluation est souvent basée sur des débats ouverts, une dissertation ou une prise de position.

❖ **Le style d'enseignement orienté vers la créativité**

Les enseignants doivent encourager les élèves à explorer leurs habiletés créatrices et valoriser les idées innovatrices. L'enseignant doit aider les élèves à développer leur propre

style d'apprentissage. Pour cela, il doit diversifier les thèmes d'étude et les relier au vécu de l'élève afin de susciter leur imagination et leur curiosité.

Existe-il un style d'enseignement idéal? Selon Silver, Hanson et Strong (1980), un enseignant possède les quatre styles à la fois, mais chacun dans des « proportions » différentes. Autrement dit, un enseignant peut être avant tout être orienté vers les résultats (caractéristique dominante), puis orienté vers la personne, vers le développement intellectuel et finalement, vers l'action (caractéristique la moins présente). Chaque style d'enseignement ne constitue donc pas un type pur, il reflète un mode d'enseignement dominant (Provencher, 1982).

Certes, chaque enseignant a un style dominant. Mais, M.Altet a montré dans ses travaux que l'une des caractéristiques de l'enseignant efficace demeure sa capacité de varier son style et ses stratégies d'enseignement pour s'adapter. Il s'agit pour l'enseignant lucide de créer un environnement éducatif tel que chaque élève y trouve ce qui correspond le mieux à son style d'apprentissage. Plus l'enseignant connaît ses élèves, leurs caractéristiques et leur style d'apprentissage, plus il sera à même de combler leurs attentes et leurs besoins par un style pédagogique approprié.

Activité 2 -

Construire un tableau présentant les différents styles d'enseignement décrit par différents chercheurs avec leurs caractéristiques et les comparer.

Technique : travail de groupes

Exploitation : mise en commun, confrontation et synthèse

❖ Les stratégies pédagogiques

Mise en situation :

Activité 1 :

Déclencheur : qu'est-ce qu'une stratégie pédagogique ou stratégie d'enseignement ?

Technique : Brainstorming

Exploitation : Mise en commun.

Apports théoriques :

Pour faciliter les apprentissages des élèves, l'enseignant ou le futur enseignant doit mettre en œuvre différentes stratégies d'enseignement. On entend par stratégie d'enseignement l'ensemble des opérations et des ressources pédagogiques planifiées par l'enseignant pour susciter l'apprentissage chez l'apprenant. Une stratégie d'enseignement ne suscite pas nécessairement l'apprentissage souhaité chez tous les élèves de la classe. Il est donc important pour l'enseignant de varier les stratégies qu'il utilise, car cette diversification lui permet de cibler la réussite de l'ensemble des élèves.

Définition des termes

✧ **Stratégie :**

Faisant référence à une planification d'opérations, le terme stratégie est surtout associé à la didactique, tout comme les termes de méthode et de technique. La stratégie d'enseignement est définie comme l'ensemble des choix didactiques coordonnés en vue de faciliter des apprentissages déterminés. La stratégie est liée à l'approche. Définir la stratégie, c'est déterminer quels actes, conformes à l'approche, permettent le plus efficacement l'atteinte d'un résultat durable. Dans la pratique scolaire, on utilise généralement le concept de stratégie pédagogique.

✧ **Méthode :**

Du point de vue étymologique, la méthode est une voie à suivre, une façon de faire. Sur le plan didactique, la méthode d'enseignement se définit comme un ensemble de techniques ordonnées selon des règles bien définies et mises en œuvre par l'enseignant pour conduire le processus d'enseignement-apprentissage.

Activité 2 :

Découvrir les descriptions des 8 stratégies présentées ci-dessous (une fiche sur une stratégie est remise à chaque groupe) et en dégager les caractéristiques et donnez des exemples de possibles utilisations (selon le type d'objet d'étude, de leçon, de niveau).

Technique : Travail de groupes

Exploitation : mise en commun des productions des 8 groupes et comparaison entre les stratégies

Texte remis sur les différentes stratégies :

✧ **La stratégie magistrale**

Cette stratégie est l'une des plus utilisée par les enseignants haïtiens dans leur classe. Dans cette forme d'enseignement, on présuppose que pour apprendre l'élève n'a qu'à écouter les explications de l'enseignant et à reproduire ce qu'il a retenu lors des exercices d'entraînement. Le modèle d'enseignement magistral comporte habituellement quatre étapes :

- 1) Explication théorique de la notion
- 2) Démonstration pratique par l'enseignant
- 3) Travail d'entraînement individuel des élèves
- 4) Passation de tests d'évaluation

Dans l'enseignement magistral, l'exposé oral de l'enseignant prend une place prépondérante. Il est perçu comme le moyen le plus efficace de transmettre les apprentissages et d'exécuter le programme scolaire. Par contre, ces longs exposés rendent les élèves passifs et les démotivent. Avec cette stratégie, l'enseignant apparaît comme une personne dont la tâche consiste à faire des têtes bien pleines. Le rôle de l'élève est trop souvent celui de récepteur qui mémorise, répète ou reproduit. Cependant, pour assurer l'apprentissage, il ne suffit pas que l'enseignant énonce les faits et les formules de façon verbale. Il faut que les élèves participent à la construction de leur

apprentissage. Il ne s'agit pas d'exclure la stratégie magistrale, mais plutôt de s'en servir autrement, ponctuellement quand l'enseignant a besoin de faire un exposé pour structurer un savoir.

❖ **La stratégie interactive**

À toutes les étapes du processus d'enseignement-apprentissage, il est essentiel de favoriser l'intégration des connaissances et de développer l'esprit critique chez les élèves. Pour y arriver, l'enseignant peut utiliser une stratégie interactive qui a recours aux interactions entre l'enseignant et ses élèves, entre les élèves. Cette stratégie d'enseignement fait appel aux connaissances des élèves et se sert du travail en équipe afin de créer des échanges constructifs.

La stratégie interactive propose une série de variations qui met l'élève au centre de son apprentissage. Cette façon de faire a les avantages suivants:

- il donne plus de sens à l'apprentissage ;
- il permet à l'élève de faire des liens entre les choses qu'il apprend ;
- il favorise une meilleure compréhension des connaissances ;
- il permet une mise à jour des stratégies utilisées par l'élève pour apprendre ;
- il permet à l'élève de réajuster ses stratégies d'apprentissage.

L'enseignant qui veut utiliser le modèle interactif pour donner du sens à l'apprentissage doit faire attention aux éléments suivants :

- faire connaître aux élèves des méthodes de questionnement afin de faciliter la représentation de la tâche à effectuer ;
- faire appel aux élèves désignés ou au collectif de classe pour aider les autres qui éprouvent des difficultés dans leurs apprentissages ;
- fournir aux élèves un apport conceptuel et notionnel lorsque l'ensemble de la classe n'arrive pas à résoudre certains problèmes dans la réalisation d'une activité.

❖ **La stratégie du questionnement**

C'est une stratégie qui permet à l'élève d'aborder de façon active les matières scolaires et les processus d'apprentissage. Cette stratégie sollicite une activité intellectuelle et certaines habiletés de la pensée critique. Elle amène l'élève à apprendre par la formulation de questions et par les questions qui lui sont adressées par l'enseignant ou les autres élèves sur les notions étudiées. Elle incite l'élève à trouver lui-même les réponses et à effectuer une synthèse afin de retenir les éléments importants.

Le questionnement se fait tout au long du processus d'apprentissage, le tableau suivant donne des exemples de types de questions qui peuvent être posées à chacune des étapes.

Exemples de types de questions

Questions	Déclencheurs de questions
<p>... de connaissances</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acquisition ou rappel de l'information ➤ Connaissance des faits, des règles, des formules,... 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qui est...? Quel est...? Qu'est-ce que...? ➤ Où...? Quand... Quoi...? ➤ Qu'est-ce qui te permet de savoir...? ➤ Où pouvons-nous trouver l'information...?
<p>... de compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Interprétation des connaissances. ➤ Recherche d'éléments comparatifs. ➤ Justification de ses connaissances. ➤ Établissement de liens entre les éléments appris. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que signifie...? Donne un exemple? ➤ Qu'est-ce qui prouve que c'est exact? ➤ Dis ce que tu penses à propos de...? ➤ Cherche l'utilité de...? ➤ Pourquoi faut-il...?
<p>... d'application</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formulation d'hypothèses. ➤ Stratégies et moyens utilisés. ➤ Moyens pour apprendre. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment doit-on se prendre pour...? ➤ Énumère les étapes permettant de...? ➤ Quels moyens peut-on employer pour...?
<p>... de synthèse</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reformulation. ➤ Résumé de ce qui est important. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exprime dans tes mots ce que tu as compris? ➤ Que sait-on maintenant sur...?
<p>... d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Prévision des questions d'évaluation. ➤ Analyse des stratégies utilisées. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quels sont les éléments importants à retenir? ➤ Comment tu as fait pour...? Est-ce une bonne stratégie?

Il est important de mentionner, qu'à la fin d'un questionnement, l'enseignant ou les élèves doivent faire la synthèse de réponses et apporter des informations complémentaires.

❖ La stratégie de remédiation

Cette stratégie d'enseignement s'applique au réajustement des apprentissages erronés d'un élève lors de la réalisation d'une tâche. Pour aider ces élèves en difficulté, l'enseignement de type correctif propose une mise en situation d'activités qui s'organise selon les étapes qui suivent :

- L'enseignant propose une activité d'apprentissage
- Chaque élève effectue individuellement cette activité
- Tous les élèves se regroupent dans des équipes, confrontent leurs productions, et font une correction collective de l'activité
- Chaque membre compare ses réponses et cherche avec les autres les sources de ses erreurs
- Chaque membre de l'équipe recherche des moyens d'éviter que ces erreurs se reproduisent.

Ainsi, c'est par l'entraide que chacun découvre l'efficacité de ses stratégies et parvient à modifier celles qui sont plutôt inefficaces.

✧ La stratégie de la métacognition

La métacognition est l'activité dans laquelle l'élève réfléchit à ce qu'il fait, à sa démarche, ses procédures, à la façon de s'y prendre et surtout à son efficacité personnelle de travailler. Souvent, les élèves qui éprouvent des difficultés reproduisent de façon répétitive les mêmes erreurs, car ils ne s'interrogent pas sur leurs façons d'apprendre. En fait, ils ont des connaissances et des compétences, mais ne savent pas les utiliser, ni les transférer, cette inefficacité étant tout d'abord attribuée au fait qu'ils ne savent pas ce qu'ils savent, ni ne savent comment ils ont procédé.

Pour aider les élèves à mieux comprendre leur processus d'apprentissage et ainsi limiter leurs difficultés, l'enseignant doit utiliser des stratégies de métacognition. Ce questionnement sur soi, vise à aider les élèves à se poser de bonnes questions lorsqu'ils écoutent l'enseignant, exécutent un travail en classe, un devoir ou un examen. Voici un exemple tiré du livre «Apprendre et Enseigner Autrement» que nous proposons à l'étudiant afin d'expérimenter l'enseignement par la métacognition :

Exemple:

- ✧ L'enseignant présente une notion ou fait une démonstration de quinze minutes. Puis, il demande aux élèves d'écrire un élément important de la notion enseignée (formule, définition, etc.) et de répondre à la question suivante : « Comment as-tu retenu cette notion? »
- ✧ L'enseignant forme des dyades d'apprentissage et demande aux élèves de comparer leurs réponses et les moyens qu'ils ont utilisés et d'expliquer comment ils ont fait?
- ✧ L'enseignant organise une plénière pour faire ressortir les moyens et les processus utilisés.

Cet exemple permet aux élèves de prendre conscience des processus qu'ils utilisent pour apprendre. Afin de créer l'habitude de l'auto-questionnement, l'enseignant peut proposer aux élèves le cadre de questions-repères suivant.

Cadre de questions-repères

L'élève doit se poser les questions suivantes :

1. Qu'est-ce qu'on me demande de faire? (déterminer la tâche)

- Est-ce une définition à apprendre, un texte à rédiger, un schéma à créer, un texte à analyser, une opinion à donner, etc.

2. Que dois-je faire, comment dois-je faire et par quoi dois-je commencer?

- Déterminer chaque étape avant de répondre.
- Découper la tâche en plusieurs parties.
- Utiliser les moyens que je connais et ceux proposés par l'enseignant pour accomplir la tâche demandée.
- Découvrir s'il y a quelque chose que je ne comprends pas ou que je ne sais pas faire.
- Trouver l'information afin de mieux comprendre la tâche à accomplir.
- Accomplir la tâche en suivant toutes les étapes.
- Vérifier si ma façon de faire est efficace.
- Trouver des moyens pour me rappeler ce que j'ai appris.

3. Qu'est-ce que j'ai appris et que puis-je améliorer?

Il est important que l'enseignant accorde aux élèves des moments d'échange pour qu'ils puissent discuter des stratégies qu'ils utilisent. Ainsi, ils sont amenés à s'intéresser à des stratégies qui ne sont pas spontanées pour eux et à les comparer avec les leurs. De cette manière, ils peuvent ressortir les avantages des stratégies utilisées et s'approprier celles qui leur conviennent.

❖ La stratégie de l'apprentissage coopératif

La coopération entre pairs consiste à favoriser l'entraide entre les élèves dans leurs apprentissages scolaires. Cette stratégie met en relation les élèves afin qu'ils s'enseignent réciproquement les notions des matières prévues au programme scolaire. Ainsi, l'enseignant n'est plus le seul à soutenir l'apprentissage des élèves. La coopération est une sorte de partenariat qui permet à l'enseignant de partager une partie de son rôle de soutien. Il vise à placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui lui permettent :

- d'apprendre par l'entraide et de partager ses savoirs;
- d'acquérir une meilleure compréhension des matières scolaires (mise en commun de ces compétences sur les méthodes et les processus);
- de maintenir la motivation;
- de vivre une valorisation personnelle (l'utilisation de ses compétences, le sentiment d'appartenir à un groupe, le renforcement de la confiance en ses capacités et le sentiment d'être utile aux autres);

- de percevoir l'enseignant comme aide à l'apprentissage et non une personne qui détient tout le savoir.

Lorsqu'un enseignant utilise le tutorat, il regroupe les élèves en équipes (dyade, triade ou sous-groupe) selon les forces de chacun. Il peut utiliser cette stratégie d'enseignement pour effectuer, réviser et consolider certains apprentissages. Il est important pour que les moments d'échange entre les élèves soient efficaces, que l'enseignant rappelle à tous les cinq règles suivantes de fonctionnement :

- 1) le respect des idées de chaque élève;
- 2) une réduction de bruit dans le déplacement;
- 3) une intensité de la voix acceptable lors des échanges;
- 4) une concentration des élèves sur la tâche;
- 5) un partage des compétences et des encouragements fréquents entre les élèves.

✧ La stratégie du monitorat par les pairs

Cette stratégie pédagogique permet à chaque élève de devenir à tour de rôle enseignant auprès des autres élèves de la classe. Elle favorise la participation des élèves selon leurs habiletés, leurs capacités et leurs compétences.

Le monitorat crée chez les élèves :

- une meilleure participation en classe,
- une plus grande efficacité dans leurs méthodes de travail,
- une plus grande motivation pour effectuer une activité en classe,
- une confiance accrue en eux et en leurs capacités,
- une intégration des apprentissages à plus long terme et un meilleur transfert de ceux-ci.

De tous ces effets, ce qu'il faut retenir est que le monitorat crée un engagement des élèves face à leurs apprentissages. L'enseignant qui veut utiliser le monitorat dans sa classe doit suivre les étapes suivantes :

1. Repérer les élèves qui sont susceptibles d'avoir les habiletés d'animateur (surtout en début d'année scolaire)
2. Rencontrer les élèves-moniteurs pour déterminer la notion à enseigner (privilégier une notion déjà vue lors de premiers essais pour les élèves).
3. Accompagner les élèves-moniteurs dans l'élaboration de la leçon (fonctionnement, méthodes, matériels) afin de favoriser la participation active de tous les élèves.
4. Prévoir avec les élèves-moniteurs, les sous-groupes de travail auxquels ils enseigneront et le moment où s'effectuera cet enseignement.
5. Accompagner les élèves-moniteurs lors des animations et les encourager.
6. Faire ressortir, avec les élèves-moniteurs, les points forts et les points à améliorer de leurs prestations.

Pour aider les élèves à jouer leurs rôles de moniteurs, l'enseignant peut créer des dyades d'animateurs. Ceci permet aux élèves d'être plus à l'aise et d'acquérir plus de confiance

en leurs capacités. Ceci permet également à l'enseignant de choisir des élèves éprouvant certaines difficultés en les associant avec des élèves plus compétents.

L'enseignant qui utilise le monitorat avec ses élèves peut le faire pour l'acquisition de nouvelles notions, pour la révision de matières déjà apprises ou pour l'animation d'activités de consolidation auprès des élèves ayant des difficultés. Finalement, le monitorat permet à chaque élève de partager ses connaissances avec les autres. De plus, lorsque l'élève-moniteur enseigne, il révise et répète la matière déjà apprise, ce qui lui permet une meilleure compréhension de ses apprentissages.

❖ **La stratégie de l'apprentissage par le jeu**

Le jeu est une activité physique ou intellectuelle visant au plaisir, à la distraction ou au divertissement. Le jeu occupe une place primordiale dans la vie de l'enfant. Il lui fournit l'occasion de se livrer de façon intensive à diverses activités sensorimotrices. La dimension symbolique du jeu dramatique favorise le développement intellectuel et élargit sa compréhension des événements. Le jeu de rôle développe l'habileté sociale; il permet aux jeunes de surmonter les problèmes émotifs et de soulager certaines tensions. Il lui offre également de nombreuses occasions de manifester sa créativité en se servant de son imagination et en proposant des idées divergentes. Le jeu permet finalement aux élèves d'avoir du plaisir tout en apprenant.

Les enseignants qui favorisent les aspects créatifs du jeu doivent chercher à découvrir des nouvelles façons d'utiliser le matériel. De plus, ils doivent accorder aux enfants de la liberté, du temps, du matériel pour s'investir dans les jeux créatifs. Les élèves doivent pouvoir changer d'activité en toute liberté, selon leur goût et bénéficier de période de temps ininterrompu pour mener les jeux à terme, d'une manière satisfaisante. D'une manière générale, l'enseignement par le jeu suit une démarche qui comprend 3 étapes :

1) Préparation de l'activité ; 2) Déroulement ; 3) Nettoyage et rangement.

Exemple 1 : La terre et l'eau

Le jardinage constitue une variante des activités auxquelles les enfants s'adonnent avec la terre. Comme le bêchage est l'opération que les jeunes apprécient le plus, on devrait leur permettre de travailler la terre pendant plusieurs jours, avant que les graines ne soient semées, les enfants raffolent aussi de l'arrosage. À défaut de jardin, on peut disposer d'un carré de sable ou de boue et du matériel de jeu.

1) Préparation de l'activité :

- Prendre en considération les conditions météorologiques et le temps dont on dispose pour planifier le jeu avec la terre et l'eau ou bien au jardin scolaire.
- S'assurer que la terre est suffisamment humide pour être travaillée pour conserver sa forme. L'arrosage peut être nécessaire.
- Mettre à la disposition des enfants quelques accessoires dès le départ, mais demeurer ouvert aux suggestions et démarches spéciales.

Il ne faut pas hésiter à sortir le matériel qui répond le mieux à leurs besoins.

2) Déroulement :

- Rester à proximité et surveiller attentivement le déroulement de l'activité.
- Songer à d'autres idées que vous pourriez suggérer avant que les enfants se lassent du jeu.
- Favoriser autant que possible l'imagination et le langage en conversant d'une manière enjouée avec les enfants.

3) Nettoyage et rangement :

- Prévenir les enfants de la fin prochaine de l'activité.
- Les inviter à participer au rangement du matériel.
- Aider les enfants à se brosser les uns les autres pour enlever la terre.

Exemple 2 : Le jeu des connaissances

L'enseignant peut utiliser le jeu des connaissances pour consolider les apprentissages de ses élèves.

1) Préparation

- L'enseignant prépare des questions sur des notions que les élèves ont déjà apprises.
- Il organise les élèves de la classe en dix équipes.

2) Déroulement

- Les élèves de la même équipe se regroupent les uns près des autres pour se consulter.
- L'enseignant demande à chaque équipe de se trouver un cri d'animal qui les représentera.
- Il écrit au tableau le nom de chaque équipe.
- Il pose une question à haute voix et la première personne à faire son cri d'animal a le droit de parole.
- L'élève dit sa réponse. Si elle est exacte, il mérite un point pour son équipe. Si l'élève s'est trompé, un autre joueur d'une des autres équipes peut répondre.

3) Rangement

Peu de matériel est utilisé dans ce jeu. Il suffit simplement d'effacer le tableau, de ranger les questions et de permettre aux élèves de retourner à leur place. »

Structuration :

Après la comparaison entre les stratégies présentées, le formateur dégagent les exigences de chaque stratégie

Activité 3 :

Élaborer des stratégies d'enseignement à utiliser dans le cadre d'une séance au primaire en en justifiant le choix.

Technique : travail de groupes (Chaque groupe, choisit une séance précise)

Exploitation : mise en commun des productions de chaque groupe, confrontation.

Unité 5 :

Les supports à l'apprentissage : moyens et techniques pédagogiques, matériels didactiques

Compétence : Mettre en œuvre et gérer les activités d'enseignement-apprentissage.

Objectifs :

Choisir une méthode et des techniques pédagogiques appropriées par rapport à un objectif et une situation d'E/A.

Mise en situation :

Déclencheur :

Travail sur les représentations : identifier la différence entre une méthode et une technique pédagogique et citer quelques exemples.

Technique : Brainstorming

Tâche 1 : Travail sur les représentations.

Activité 1 : Identification de la différence entre méthode et technique.

Exploitation : mise en commun en plénière

Apports théoriques : Qu'est ce qu'une méthode pédagogique?

On peut distinguer trois acceptions à l'expression « méthodes pédagogiques ».

D'une part, l'expression peut désigner un courant pédagogique cherchant à promouvoir certaines finalités éducatives et suggérant, pour cela, un ensemble plus ou moins cohérent de pratiques : c'est en ce sens que l'on peut parler des « méthodes traditionnelles », des « méthodes nouvelles », des « méthodes actives », des « méthodes Freinet », etc. Ce qui fait alors l'unité de ces méthodes, c'est l'inspiration générale qui les guide et qui les amène à utiliser diverses situations et divers outils ou techniques, en les subordonnant à un projet éducatif cohérent.

D'autre part, l'expression « méthode pédagogique » est utilisée pour désigner précisément un type d'activités visant à permettre certains apprentissages ou à développer certaines capacités : ainsi parle-t-on de la « méthode globale d'apprentissage de la lecture », de la «

méthode des projets chez Dewey », de la « méthode d'enseignement programmé », etc. Ce qui fait l'unité de la méthode, c'est la nature de l'activité dans sa spécificité pédagogique, mettant en œuvre des situations et des outils ou techniques identifiés. Ainsi, l'enseignement programmé est-il une méthode qui fait appel à un diagnostic individuel préalable, qui met en place des progressions linéaires et organise des situations de travail individuelles très guidées utilisant un ensemble de fiches ou un ordinateur.

Enfin, l'expression « méthode pédagogique » peut désigner un outil, une technique ou un instrument spécialisé dont les usages sont précisément codifiés et qui sont liés à des objectifs très exactement déterminés : ainsi peut-on parler de « la situation-problème » ou « des problèmes ouverts » en mathématiques comme de méthodes pédagogiques identifiées devant obéir à certaines règles et être utilisées dans certaines conditions pour développer des compétences : par exemple dans l'APC conçue comme méthodologie.

Ainsi, voit-on que les trois usages de l'expression « méthode pédagogique » sont ordonnés sur un axe qui va du plus général au plus précis, d'une inspiration à un outil, d'une théorie à un instrument dans une méthodologie.

Si l'on cherche ce qui réunit tout ce que nous avons compris sous le vocable de « méthode pédagogique », on découvre qu'il s'agit en fait, toujours, d'un effort pour combiner trois séries de données référant chacune à un pôle de la réflexion : le pôle axiologique ou la dimension des valeurs, le pôle scientifique ou la dimension des connaissances psychologiques, sociologiques, linguistiques, épistémologiques, etc., et le pôle praxéologique ou la dimension des outils et instruments mobilisables pour l'action.

Dans une méthode, on peut distinguer cinq composantes essentielles :

- le degré de didactisation,
- les situations utilisées,
- les outils ou techniques mobilisés,
- la nature de la relation pédagogique proposée
- et les Techniques d'évaluation envisagées.

Tout cela peut faire l'objet d'une infinité de combinaisons et ne fournit qu'une grille de lecture parmi d'autres.

Le degré de didactisation renvoie à la position des savoirs enseignés par rapport aux champs sociaux de leur émergence.

Les situations pédagogiques mises en œuvre par les différentes méthodes peuvent être classées en trois catégories selon la structure de la communication qu'elles proposent. C'est ainsi que l'on peut distinguer des situations impositives collectives (le cours magistral et ses variantes technologiques : film, télévision, etc.), des situations interactives (toutes les formes de travail de groupes) et des situations individualisées (qui vont de l'entretien avec un tuteur à la lecture individuelle d'un ouvrage, l'interrogation écrite ou l'étude grâce à un didacticiel). Les recherches s'accordent en général pour considérer que les degrés de guidage cognitifs varient ici en sens inverse de ce qu'on l'on croit généralement. Une situation magistrale perçue souvent comme très directive ne présente que peu de contraintes intellectuelles ; pourvu que l'élève adopte un comportement qui donne l'impression d'être

à l'écoute, son activité intellectuelle véritable est laissée entièrement à son initiative. En revanche, une activité très individualisée comporte un contrôle beaucoup plus étroit de l'activité cognitive et la possibilité d'intervenir rapidement en fonction des difficultés qui apparaissent ; les situations interactives peuvent être plus ou moins guidées selon le mode de fonctionnement qui est proposé ou imposé au groupe.

Le type de relation pédagogique n'est pas toujours lié de manière automatique à une méthode donnée : la même situation recourant aux mêmes outils peut être gérée de manières très différentes. Le formateur peut avoir un mode de gestion plutôt directif, plutôt non directif ou plutôt néo directif (Lewin parle, lui, de leadership autoritaire, du « laisser-faire » et de la gestion démocratique ; mais ces catégories, empruntées à l'étude psychosociologique des groupes, ne paraissent pas adaptées pour caractériser les relations proprement pédagogiques.

Enfin, une méthode pédagogique se caractérise par son mode d'évaluation. En effet, les chercheurs ont de plus en plus tendance à considérer que l'évaluation n'est pas seulement une procédure finale sans impact sur le déroulement de la formation elle-même, qui en sanctionne simplement le terme. La manière d'évaluer est une composante essentielle de toute la méthode : d'une part, parce que l'on assiste toujours à un pilotage par l'aval (une formation finit par n'attacher vraiment d'importance qu'à ce qu'elle a décidé d'évaluer) ; d'autre part, parce que les procédures d'évaluation modifient fortement l'ensemble du dispositif. En ce sens, trois facteurs sont particulièrement déterminants : l'existence d'une « évaluation diagnostique » (ou « pronostique ») grâce à laquelle on peut moduler le déroulement de la formation en fonction des besoins des apprenants ; la construction avec les apprenants des critères de l'évaluation finale (telle qu'elle est proposée par le courant de l' « évaluation formatrice » ; La présence d'évaluations partielles critériées telles que la propose l' « évaluation formative » .

Au total, on voit qu'une méthode pédagogique comprend un ensemble de composantes extrêmement variées et qui peuvent être l'objet de combinaisons multiples. Un même enseignant peut mettre en œuvre plusieurs méthodes dans sa pratique.

Qu'est-ce qu'une technique pédagogique ?

Les outils d'apprentissage, procédés ou techniques peuvent être très divers : c'est aussi bien le texte écrit, la parole, le corps, des objets de toutes sortes à manipuler que des technologies éducatives (audiovisuel, informatique.). Une même situation peut donc recourir à des outils, procédés ou techniques différents et l'efficacité de ceux-ci est, sans aucun doute à étudier en fonction de la nature de l'objectif poursuivi mais aussi des stratégies individuelles préférentielles utilisées par chaque apprenant.

- **Une Technique d'enseignement** : c'est un ensemble intégré de procédés pédagogiques utilisés par un enseignant dans le but de transmettre des informations et de susciter le développement d'habiletés Exemples : technique « du remue-méninges » (brainstorming) dans un enseignement avec une méthode active; la technique de la ruche dans une discussion de groupe.
- **Un Procédé** : c'est un ensemble de pratiques précises, employées pour arriver à un objectif. Des procédés pédagogiques harmonieusement agencés constituent une technique d'enseignement,

Tâche 2 :

Décrire les techniques suivantes et dire quels sont les objectifs de ces techniques et pour quel type d'apprentissage les mettre concrètement en œuvre.

Activité 2 : décrire et comparer les techniques et leur utilisation en remplissant le tableau suivant

Technique : travail individuel, puis travail de groupe :

L'enseignant, le formateur, dans l'exercice de ses fonctions, peut recourir à un éventail très varié de techniques pédagogiques ayant chacune ses objectifs spécifiques. Celles que l'on rencontre le plus fréquemment sont les suivantes :

Techniques	Description	Objectifs	Utilisation
Brainstorming ou remue-méninges			
Résolution de problème			
Exposé discussion, débat			
Travail de groupes			
Jeux de rôles			
Technique des triades			
Négociation des mots			
Questionnaire			
Focus groupe			
Questions/réponses			
Technique participative			
Technique des triades			
Technique participative			

Apports théoriques :

Techniques	Description	Objectifs	Utilisation
Brainstorming	Production, en grand groupe, d'idées sur un sujet donné	Générer un maximum d'idées et de propositions sur un sujet.	Comme déclencheur pour faire émerger les représentations
Résolution de problème	Susciter la recherche des participants, seuls ou en petits groupes, en vue de leur faire résoudre un problème.	Dégager des discussions une solution à un problème précis.	Pour mettre en activité les élèves et faire construire les savoirs
Exposé discussion, débat	Exposé à partir duquel l'enseignant suscite la participation du groupe classe.	Faire des apports et débattre pour faire le point sur un thème donné.	Pour vérifier la compréhension
Travail de groupes	Exécution, en petits groupes, d'une tâche donnée, de résolution d'un problème, ou de production d'idées sur un thème donné.	Appréhender la diversité de points de vue autour d'un sujet, les confronter, co-construire.	Pour faire construire les savoirs au travers des interactions sociales
Jeux de rôles	Implication des participants dans l'interprétation des différents rôles de personnages se trouvant dans une situation précise.	Permettre une analyse des représentations, sentiments et attitudes liés à cette situation.	

Techniques	Description	Objectifs	Utilisation
Technique des triades	Travail de groupe par triades (trois par trois), suivi de mises en commun partielles, en deux ou trois triades.	Dégager rapidement les idées essentielles dans un grand groupe, en impliquant tous les participants.	
Négocier des mots	Production personnelle d'une liste de dix mots relatifs au thème étudié, suivie de confrontations successives en vue d'arriver à une liste unique de dix mots pour l'ensemble du groupe.	A travers le recueil des représentations des participants, créer une culture commune autour d'un sujet donné.	
Questionnaire	Distribution aux participants d'un questionnaire en vue de recueillir des faits ou des opinions.	Rassembler des opinions ou valider des hypothèses émises.	
Focus groupe	Technique consistant à amener un groupe de personnes à exprimer de façon interactive des avis et des expériences sur un sujet donné.	Récolter une information suffisante sur un sujet donné.	
Questions/réponses			
Technique participative	Technique consistant à impliquer de façon active sur des tâches différentes, différents groupes d'acteurs sur un sujet donné, en considérant chaque groupe comme expert	Garantir l'adhésion de toutes les catégories d'acteurs à un projet, à travers la prise en compte de leurs priorités.	

Description des caractéristiques de quelques Techniques pédagogiques centrées sur l'activité des apprenants :

1- L'exposé débat :

C'est une courte intervention orale soit par l'enseignant, soit par l'élève ou soit par une personne ressource par laquelle est présentée une situation/problème, un thème, une leçon, etc. Cet exposé très bref conduit à un débat au cours duquel des idées, des opinions ou des expériences individuelles seront présentées et discutées.

2- L'étude de cas :

Consiste à proposer un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires. L'étude de cas a pour objectif de permettre aux élèves de vivre une démarche de résolution de problèmes à travers des cas qui leur sont soumis.

3- Le travail de groupe :

C'est une méthode centrée sur la réalisation en équipe d'une tâche bien précise à laquelle chaque membre est censé apporter une contribution personnelle. L'accent est mis sur l'enseignement ou encore sur l'apprentissage par les pairs. Cette méthode exige la distribution des rôles pendant l'activité.

4- L'enquête / découverte ou recherche investigation :

Cette méthode consiste à faire en sorte que les élèves cherchent à découvrir et à résoudre les problèmes en étudiant toutes les sources d'information possibles, à analyser et organiser les informations collectées.

Elle développe chez les élèves des attitudes et les aptitudes qui leur permettront de mener une réflexion critique et de trouver seuls les solutions à des problèmes de façon indépendante.

Dans l'enseignement, il existe divers types de techniques dont la mise en œuvre fait de l'élève un sujet actif. Mais compte tenu du temps disponible, nous ne pourrions étudier que trois (3) d'entre elles : le brainstorming, le panel et le jeu de rôle.

5- Le brainstorming ou le remue-méninge :

C'est une technique par laquelle un groupe d'apprenants tente de trouver une solution à un problème en annonçant spontanément le plus grand nombre d'idées. Cette technique fait appel à l'imagination et à la créativité des apprenants.

Pour la réalisation du brainstorming, l'animateur présente de façon claire et précise le problème qui doit faire l'objet de la séance tout en fixant une limite de temps. Il définit des règles qui sous tendent la technique à savoir :

- Les idées sont émises sans aucun souci de restriction.
- La quantité des idées émises importe plus que leur qualité.
- Aucune idée ne doit être critiquée à moins qu'elle ne s'écarte du sujet.
- Ecouter les autres et éventuellement prolonger leurs pensées.
- L'ordre est à respecter.
- Chaque membre doit demander la parole avant d'intervenir.

- Le dépouillement des idées émises obéit à 4 principaux critères : l'originalité, le réalisme, la proximité temporelle d'application et l'efficacité.

Dans le brainstorming, l'animateur n'impose pas ses idées car c'est une technique qui favorise la participation libre des apprenants en sollicitant leurs représentations, leur imagination et leur créativité.

6- Le panel ou la table ronde :

C'est une technique d'enseignement par laquelle un noyau de trois à six personnes, représentant chacun, des sous-groupes de participants réalise devant un auditoire une discussion sur un thème donné, devant permettre de faire le point d'une question. Les participants tout en étant présents à la discussion n'interviennent que par l'intermédiaire de leurs représentants.

Pour le déroulement de l'activité, l'enseignant doit minutieusement préparer le thème, choisir des personnes ressources en fonction de leurs intérêts et de leurs compétences, gérer les interventions entre les personnes ressources et faire progresser le débat. Il élabore de temps à autre une synthèse partielle, fait appel aux interventions des participants et conclut par une synthèse et par des remerciements.

7- Le jeu de rôle et de simulation :

Cette technique a l'avantage de partir du vécu des apprenants et de leurs expériences directes. Les apprenants doivent simuler des rôles aussi proches de la réalité que possible. Le principe du fonctionnement du jeu de rôle consiste à mettre en présence deux ou plusieurs protagonistes choisis parmi les apprenants.

Activité de Réinvestissement

Technique : travail individuel

Activité 3 de réinvestissement :

Votre principale préoccupation en tant qu'enseignant est de faire de vos élèves, les acteurs de leur apprentissage. Donnez des exemples des techniques que vous utiliseriez, pour atteindre tel objectif dans une séance de votre choix et réaliser cette aspiration.

Les moyens d'enseignement : outils et matériels didactiques

A côté des techniques pédagogiques, dans le but d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés et rendre concret le processus enseignement-apprentissage, l'enseignant va utiliser des moyens d'enseignement et disposer de matériels didactiques.

Mise en situation :

Déclencheur :

Que recouvre la notion de « moyens d'enseignement » ? lister différents moyens d'enseignement ?

Technique : brainstorming

Activité 1 :

Citer et présenter les différents moyens d'enseignement qu'on trouve dans les écoles primaires haïtiennes.

Technique : travail de groupes (recherche par niveau d'enseignement)

Exploitation : mise en commun des productions et synthèse

Activité 2 :

Préparer et/ou fabriquer le matériel didactique nécessaire à l'exécution d'une leçon prévue antérieurement, en expliquant l'utilisation.

Technique : travail de groupes

Exploitation :

Présentation et mise en commun des différentes productions ; explication de leur mode d'utilisation

Apports théoriques :

Les moyens d'enseignement

Pour atteindre les objectifs fixés par les plans d'études, les enseignant-e-s vont s'appuyer sur des moyens didactiques appropriés aux différents aspects de la formation: permettre l'acquisition de connaissances, en faciliter l'intégration et la consolidation, favoriser les révisions et les approfondissements, rendre possible la remédiation, offrir des instruments de référence. Ces moyens d'enseignement/apprentissage sont de natures diverses : manuels, brochures, fiches, disques compacts, calculatrices, logiciels, etc.

Leur adéquation à l'évolution des approches pédagogiques nécessite une actualisation régulière réalisée par la production interne ou locale de nouvelles publications. En outre, les écoles doivent disposer de divers équipements: laboratoires de langues, téléviseurs, vidéos, salles informatiques multimédias pour l'enseignement/apprentissage par ordinateur.

Matériels didactiques

Pour rendre l'enseignement-apprentissage concret et vivant, l'enseignant a besoin de disposer de matériels didactiques variés et adéquats qui peuvent être fabriqués avec les matériaux locaux ou importés. La manipulation permet aux élèves de construire leurs apprentissages en leur donnant un sens et en étant actifs. Le matériel didactique est l'ensemble des supports pédagogiques (manuels, appareils, objets, matériaux de récupération, outils, documents, cartes, matériel de laboratoire, etc.) destinés à faciliter, d'une part, l'enseignement du maître et, d'autre part, l'apprentissage de l'élève.

Dans la pratique de l'enseignement-apprentissage, l'on peut se servir de matériels didactiques imprimés et non imprimés. L'enseignant dans sa classe, doit, avec la participation des élèves, fabriquer des matériels didactiques simples avec des objets concrets. Cette fabrication du matériel didactique avec les matériaux locaux développe en eux des savoir-faire et des savoir-être.

Exemples de matériels didactiques

À chaque discipline d'enseignement-apprentissage correspond un matériel didactique approprié. Par exemple :

✧ **En français**

On peut utiliser les étiquettes ou cartons-mots et lettres, des bandes dessinées, des images, des bâtonnets telles que les bûchettes d'allumette pour former certaines lettres (k, l, t...), des feuilles d'arbres, des pailles, des extraits de texte...

✧ **En calcul**

On peut utiliser certains matériels tels que : bâtonnets, cailloux, règles, compas, calebasses, poteries, boîtes, ardoises, ficelles, des animaux, des oiseaux, des fruits, des ustensiles de cuisine, des maisons, des balances et des thermomètres fabriqués avec des matériaux locaux, des cubes en bois, des pièces aimantées, des miroirs, des ardoises magnétiques, des assortiment de pion et de dés en plastique. On peut aussi utiliser le matériel didactique tel que table, lit, chaise pour introduire le langage mathématique : sur, sous, au-dessus, en dessous dans les classes de 1ère et 2ème AF.

✧ **En activité d'éveil**

On utilise les feuilles d'arbres, les troncs d'arbres, les écorces, les animaux, la peau, des cartes, des ossements, des peintures, des fruits, des pierres, du fer, de la terre, du sable, de l'argile, des légumineuses, des fruits secs, de la pâte à modeler, le mortier en bois, de l'eau, du feu, etc.

✧ **Dans les activités artistiques**

On utilise de l'argile, de la peau, du kaolin, de la ficelle, des pinceaux, de la peinture, des terres de diverses couleurs, etc

Comment utiliser le matériel didactique ?

Le bon usage du matériel didactique rend la classe vivante et permet aux élèves de se sentir responsables de leur apprentissage. Il permet aux élèves de vivre des échanges constructifs et d'être actifs dans l'élaboration de leurs connaissances. L'utilisation du matériel didactique va se faire tout au long du processus d'enseignement-apprentissage. Il peut aussi bien être employé lors de la phase de motivation pour capter l'attention des élèves qu'au moment de la réalisation de l'activité où l'enfant peut manipuler, observer ou comparer afin de construire ses apprentissages. Le matériel didactique est donc au service de l'élève et se veut un outil facilitant les apprentissages. L'enseignant doit donc être créatif, faire preuve d'inventivité pour rechercher le matériel approprié aux notions enseignées. Il faut également qu'il permette aux élèves de manipuler ce matériel et non seulement faire des démonstrations devant eux. Il est aussi important de solliciter l'aide des élèves et du milieu dans la recherche de matériel didactique. Par exemple, des morceaux de bois pour aider à mieux comprendre les notions enseignées en système métrique, des calebasses peuvent servir à aborder le volume.

Unité 6

Regard historique sur quelques grandes théories pédagogiques

Durée : 9 heures (3 séances de 3 h)

Objectifs : s'approprier les idées pédagogiques de trois grands théoriciens de la pédagogie à travers l'histoire : Socrate, Rousseau et Freire

1. L'homme
2. Quid du philosophe?
3. Le philosophe de la maïeutique
4. En quoi consiste la philosophie socratique
5. Implications de la maïeutique Socratique pour l'enseignement et l'apprentissage

Extraits de textes :

Pour lecture, analyse, résumé, exposé, discussion entre les Étudiants-Maîtres (Portfolio) tirés des Dialogues de Socrate : Platon (1967)

Protagoras, Euthydème, Gorgias, Menexène, Ménon, Cratyle – Flammarion

- De la Justesse des noms : Cratyle, Hermogène, Socrate
- Sur la Vertu: Menon et Socrate
- Sur la Rhétorique : Gorgias
- Ignorance et savoir : Alcibiade

Références bibliographiques : Fiche Pédagogique du Formateur : éléments-cadre

Mise en situation :

Brainstorming : savez-vous d'où vient et ce qu'est la Maïeutique selon vous?

Mise en commun

Apports du formateur :

1. Socrate, le philosophe et l'Éducateur

Socrate est devenu célèbre entre autre pour avoir dit de lui-même, considéré comme un philosophe, qu'il était "plus habile à interroger qu'à répondre", à mettre à l'épreuve les idées qu'à en proposer lui-même". Né dans l'Antiquité à Athènes en 469 avant Jésus-Christ, de l'union d'un ouvrier sculpteur et d'une sage-femme, il allait marquer son passage sur la terre athénienne de l'époque dominée par la pensée Sophistique conduite par des noms connus tels :

Gorgias, Hippias, Protagoras. Leur pensée était caractérisée par des raisonnements spécieux mais d'une rare éloquence consistant à faire valoir le même et son contraire, à prétendre l'impossibilité d'une vérité, à promouvoir un scepticisme, un relativisme liés au principe énoncé par l'un des plus éminents d'entre eux, Protagoras d'Abdère : "l'homme est la mesure de toutes choses, de celles qui sont en tant qu'elles sont de celles qui ne sont pas, en tant qu'elles ne sont pas". C'est comme dire que tout est défendable, rien n'est vrai de façon absolue, tout est relatif, il n'y a rien de certain.

L'homme – Mais au fait, qui est Socrate?

D'abord, un homme à l'allure simple, modestement vêtu réputé d'une grande endurance physique, faisant preuve d'une grande sobriété, d'un courage et d'un sang-froid exemplaires face au danger, d'une sérénité notable dans ses rapports avec ses adversaires. Les derniers échanges avec ses accusateurs dans le procès aux termes duquel il sera condamné à boire la ciguë en témoignent.

Il circulait pieds nus, prétend-on, dans ses randonnées le conduisant dans les rues d'Athènes et passait la majeure partie de son temps dehors ou dans les lieux où avaient lieu des débats alimentés par les personnages connus d'Athènes dont certains de ses disciples.

Activité 1 :

Analyser le texte ci-dessous et dégager les caractéristiques de la Maïeutique selon Socrate.

« Quid du philosophe? »

Il est le père de « la maïeutique » comme Méthode de raisonnement philosophique nous est connu non par ses textes écrits : puisque lui-même n'en produisait pas – mais à travers les témoignages de ses disciples les plus éminents, notamment Platon qui l'a présenté à travers les Dialogues, plutôt nombreux, qui nous sont parvenus, et le mettent en scène avec une pléiade d'interlocuteurs, les Gorgias, Protagoras, Menon, Euthydème, Menexène, Cratyle, Hermogène, Criton et les textes : Apologie de Socrate et le Banquet.

Au rang de ses disciples les plus importants figure aussi Alcibiade avec ses "Mémorables" qui s'est donné pour tâche, après Platon, de faire connaître son maître à penser, Socrate.

Le philosophe de la Maïeutique

La Maïeutique est au cœur de la philosophie Socratique. Du grec "maïeutike", par analogie avec le personnage de la mythologie grecque Maïa, la déesse qui veillait aux accouchements, la maïeutique consiste à faire accoucher les esprits des connaissances dont ils sont porteurs. Elle vise à faire exprimer un savoir caché en soi. La maïeutique est appliquée aux personnes qui ignorent qu'elles savent (des choses).

De nombreux textes font écho à cette démarche utilisée par Socrate dans le traitement de différents thèmes faisant objet de débats entre lui et ses interlocuteurs : (la vertu, la Rhétorique, l'Éristique, la Justesse des noms, les Sophistes) ...

En quoi consiste la philosophie Socratique ?

Socrate prétend ne pas être philosophe-savant, pourtant des textes révèlent le parcours intellectuel de l'homme. Il a commencé à étudier les philosophies de la nature en vue de déterminer les causes des choses, des phénomènes. Disciple d'Anaxagore de Clazomène, connu pour sa théorie selon laquelle l'intelligence est la cause ordonnatrice de toutes les choses, Socrate a pris ses dis-

tances par rapport à la philosophie de son maître qui en était revenu à l'explication des choses matérielles. C'est ce que révèle le dialogue de Socrate avec Phédon (*Voir Werner, C. 1968*).

Trois repères vont guider la présentation de la philosophie de Socrate : sa Méthode, la Mission assignée à la philosophie et son programme de travail.

La Méthode Socratique repose essentiellement sur la maïeutique que le philosophe définit lui-même ainsi.

« Mon art de maïeutique a les mêmes attributions générales que celui des sages-femmes. La différence est qu'il délivre les hommes et non les femmes et que c'est les âmes qu'il surveille en leur travail d'enfantement, non point les corps » (Théétète).

De plus comme la sage-femme n'enfante pas elle-même, elle se contente de faire accoucher la femme, le philosophe fait de même des opinions de ses interlocuteurs. Cependant, une fois ces opinions accouchées, il appartient à l'accoucheur de s'assurer de la viabilité ou non de l'enfanté. Ainsi ne peut-il prétendre posséder les connaissances mises à jour. Aussi faut-il préciser les relations du philosophe à la connaissance qu'on peut ramener à quatre principaux types :

1. **Ce que l'on sait ou affirmé comme tel**
2. **Ce que l'on sait que l'on ne sait pas**
3. **Ce que l'on ne sait pas que l'on sait**
4. **Ce que l'on ne sait pas que l'on ne sait pas**

La maïeutique s'accompagne d'une démarche de questionnement spiralaire permettant à l'interlocuteur de découvrir les limites de ses prétendues connaissances et ce qui tient lieu de croyances, d'erreurs et ou de tromperies éventuelles.

Un questionnement associé à une analyse critique des prétentions de connaissance, disons mieux des présomptions de connaissance, a aussi partie liée avec une attitude ironique et invite l'interlocuteur à une pondération de ses présomptions, à une certaine humilité "épistémologique".

Cette humilité est d'ailleurs très manifeste dans cette déclaration martelée par le Socrate de l'Apologie, selon laquelle «Il n'a en lui de sagesse ni grande ni petite» d'autant plus, dit-il aussi «tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien».

Le Questionnement, l'ironie, l'analyse sont associées à une démarche essentielle qu'est le dialogue permanent entre l'accoucheur et les porteurs de connaissances.

La maïeutique comme méthode s'inscrit dans ce que Socrate définit comme mission assignée à la philosophie, la nécessité de convaincre les hommes de leur ignorance, de chercher à se connaître eux-mêmes de manière à définir la science véritable par laquelle ils peuvent parvenir au bien, au bonheur.

De cette Mission découle un Programme de travail entrepris par Socrate qui s'articule autour de cinq grands chantiers philosophiques (*Werner, 1968*).

D'abord, il reprendra la théorie esquissée par Anaxagore sur l'Intelligence universelle comme la cause ordonnatrice de toutes choses. Ensuite, cette intelligence divine qui gouverne l'univers s'incarne dans l'homme qui s'en trouve donc privilégié à cet égard dans la mesure où l'âme constitue une partie de l'Intelligence divine. L'âme, pure intelligence, semblable à l'intelligence divine, a pour fonction propre la science, la connaissance rationnelle, la recherche de la vérité universelle. Par ailleurs, la science, aiguillée par l'âme humaine, permet de viser et d'at-

teindre le bien. La science, devient la vertu par excellence dont découleront les autres telles que le courage, la tempérance, la justice, la piété, l'amitié, bref la sagesse comme vertu suprême à atteindre. Enfin l'unité de la science et de l'action représente l'autre élément du Programme de travail prévu par Socrate. »

Apports du formateur :

Tableau synoptique de la Maïeutique

Aspects touchés	Composantes
1. <u>Mission du philosophe</u>	1 - Convaincre les hommes de leur ignorance 2 - chercher avec eux la Science véritable par laquelle ils peuvent parvenir au bien, à la sagesse, au bonheur
2. <u>Programme de travail</u> <u>Chantiers</u>	
a. L'intelligence Universelle (ou divine) ordonnatrice	Mettre en évidence le Rôle de l'Intelligence comme de toutes choses
b. L'Âme humaine	Partie de l'Intelligence devant maîtriser le corps
c. La Science	Patrimoine divin caché dans l'Âme et susceptible d'être mis en évidence comme Réminiscence, et comme l'essence de la Vertu.
d. La science comme Vertu	La Science contenue dans l'Âme constitue la Science de l'homme de bien, l'homme Vertueux
e. L'Unité de la Science et de l'Action de	La Science est en même temps théorie et pratique, elle permet
3. Nature de la Maïeutique	chercher la connaissance et la sagesse Méthode consistant à accoucher l'esprit, l'âme des connaissances dont l'homme est porteur
4. Postulats de la Maïeutique	La connaissance est réminiscence La connaissance est logée dans l'âme
5. Méthodes et techniques utilisées	Le dialogue L'interrogation Le feed-back/reformulation
6. Posture adoptée	Attitude critique L'ironie didactique L'humilité
7. Les sentences philosophiques	«Connais-toi-toi-même» «Je ne sais qu'une chose c'est que je ne sais rien» «Nul n'est méchant volontairement»...
(Inspiré largement de Werner, 1968)	

Implications de la maïeutique Socratique pour l'enseignement et l'apprentissage

Cette partie du texte sera fortement inspirée d'un document de Wikipedia.

Nous en retiendrons des éléments touchant les objectifs de la maïeutique, les principes pédagogiques qu'elle sous-tend qui seront complétés par l'attitude adoptée par Socrate.

Il s'agit «d'aider les élèves à acquérir une conscience claire des connaissances qui se forment dans leur esprit en les questionnant, en dialoguant».

Quatre principes sont mis en évidence soient :

- Éviter d'énoncer soi-même des vérités en se mettant dans la posture de l'accoucheur attentif aux raisonnements de ses interlocuteurs
- Encourager et faire confiance aux "disciples" sur leurs capacités de raisonner

- Guider : en distinguant, en amenant l'interlocuteur à distinguer le vrai du faux et à s'élever à la connaissance.
- Prendre son temps : il s'agit d'examiner les choses en détail et de s'assurer de la compréhension des raisonnements formulés.

On peut ajouter par ailleurs que Socrate fait montre d'une relative disponibilité dans l'accompagnement du disciple, d'une certaine modestie par rapport à son capital cognitif, dynamisme et d'écoute attentive à l'égard de son interlocuteur qu'il invite à s'exprimer, à analyser de sorte que le maître et l'élève participent à une aventure de questionnement critique et solidaire des points de vue, des connaissances mises à jour. (*Wikipedia : Socrate et la maïeutique*)

Activité 2 :

Analyser par groupes les trois textes suivants et dégager les composantes de la méthode socratique : la maïeutique

Texte 1 : « De la Justesse des noms : Discussion entre Cratyle, Hermogène et Socrate

Tandis que Cratyle soutient que les noms sont modelés sur la nature des choses, Hermogène prétend qu'ils sont le résultat d'une Convention. Arrive donc Socrate qui, invité à prendre part à la discussion, se déclare incompetent mais prêt à étudier la question avec eux.

Première partie – Discussion avec Hermogène

Socrate : Tu pourrais bien être dans le vrai, Hermogène mais examinons la chose. Quel que soit le nom qu'on donne à chaque objet, c'est bien là son nom?

Socrate : Que ce soit un particulier ou un État qui le donne?

Socrate : Quoi donc! Si moi, j'appelle une chose quelconque, si par exemple, ce qu'on appelle aujourd'hui homme, moi je l'appelle cheval, et homme ce que l'on appelle aujourd'hui cheval, le même être portera le nom d'homme pour tout le monde et pour moi en particulier celui de cheval, inversement, le nom d'homme pour moi seul, mais celui de cheval pour tout le monde? Est-ce là ce que tu dis?

Hermogène : C'est mon avis.

Socrate : Allons réponds à la question que voici : y a-t-il quelque chose que tu appelles dire vrai ou dire faux?

Hermogène : Oui.

Socrate : Il y aurait donc un discours vrai et un discours faux?

Hermogène : Certainement.

Socrate : Celui qui dit les choses comme elles sont est vrai, et celui qui les dit comme elles ne sont pas est faux?

Socrate : Il est donc possible de dire par le discours ce qui est et ce qui n'est pas.

Hermogène : Certainement.

Socrate : Mais le discours vrai est-il vrai dans son entier, tandis que ses parties ne sont pas vraies ?

Hermogène : Non ses parties sont vraies aussi.

Socrate : Est ce que ses grandes parties sont vraies, et les petites, non, ou le sont-elles toutes?

Hermogène : Toutes, je pense.

Socrate : Et maintenant y a-t-il, selon toi, quelque partie plus petite que le nom?

Socrate : Alors le nom qui fait partie s'énonce aussi.

Hermogène : Oui.

Socrate : Et il est vrai selon toi?

Hermogène : Oui.

Socrate : Et la partie du discours faux, n'est-ce pas une fausseté ?

Hermogène : Si.

Socrate : Il est donc possible de dire un nom vrai ou faux, s'il est vrai que le discours soit l'un ou l'autre ?

Hermogène : Naturellement

Socrate : Mais le nom que chacun attribue à un objet est vraiment le nom de cet objet?

Hermogène : Oui

Socrate : Est-ce que chaque objet aura autant de noms qu'on lui en attribuera et juste pendant le temps qu'on les lui attribuera?

Hermogène : Pour ma part, Socrate, je ne crois pas pour obtenir des noms exacts, d'autre procédé que celui-ci. Je puis, moi, appeler chaque chose de tel nom que je lui ai assigné, et toi, de tel autre que tu as choisi de ton côté. Il en est de même des États, et je vois que chacun d'eux a donné parfois des noms différents aux mêmes objets et que ces noms varient de Grecs à Grecs et de Grecs à barbares.

Socrate : Eh bien, voyons, Hermogène, crois-tu qu'il en soit ainsi des êtres et que leur essence soit relative à chaque individu, comme le disait Protagoras, quand il affirmait que l'homme est la mesure de toute chose, et que, par conséquent tels ils me paraissent à moi, tels ils sont pour moi, et que tels ils te paraissent à toi, tels ils sont pour toi; ou bien crois-tu qu'ils ont en eux-mêmes et dans leur essence quelque chose de permanent ? »

....

Voir Cratyle ou la Justesse dans noms pp.392-395 in Platon (publication 1967) Protagoras – Euthydeme – Gorgias

Texte 2 : « Sur la vertu - Ménon et Socrate :

Ménon : Pourrais-tu me dire, Socrate, si la vertu peut être enseignée, ou si, ne pouvant l'être, elle s'acquiert par la pratique, ou enfin si elle ne résulte ni de la pratique ni de l'enseignement, mais vient aux hommes naturellement ou de quelque autre façon?

Socrate : Mais ici mon cher Ménon, c'est le contraire qui est arrivé. La science a subi comme une période de sécheresse et il est bien possible qu'elle ait quitté ces lieux pour émigrer chez vous. En tout cas si tu t'avises d'interroger de la sorte quelqu'un d'ici tu ne trouveras personne qui ne se mette à rire et ne te dise. " il faut sans doute que je

passer à tes yeux pour un homme favorisé du ciel, si tu crois que je sais si l'on peut enseigner la vertu, ou par quel moyen elle s'acquiert, pour moi, bien loin de savoir si elle s'enseigne ou ne s'enseigne pas, je n'ai même pas la moindre idée de ce que peut être la vertu".

C'est précisément mon cas, Ménon : Je suis en cette matière aussi dépourvu que mes concitoyens et je me reproche à moi-même de ne savoir absolument rien de la vertu. Ou si je ne sais pas ce qu'est une chose, comment pourrais-je en connaître la nature? Te semble-t-il possible, si l'on ignore absolument qui est Ménon, qu'on sache s'il est beau, riche et noble, ou tout le contraire? Crois-tu que cela soit possible?

Ménon : Non, mais est-il bien vrai, Socrate, que toi-même tu ne saches même pas ce qu'est la vertu? Est-ce là ce que nous devons rapporter de toi chez nous?

Socrate : Non seulement cela, camarade, mais que je n'ai même jamais rencontré personne qui le sût autant que je me souviens.

Socrate : Mais toi-même, au nom des dieux, Ménon, que dis-tu qu'est la vertu? Parle, ne m'envie pas cette connaissance. Si tu me prouves que Gorgias et toi, vous savez ce que c'est, je me féliciterai hautement de m'être trompé, en disant que je n'ai jamais rencontré personne qui le sût.

Ménon : La chose n'est pas difficile à expliquer, Socrate, tout d'abord, si c'est la vertu d'un homme que tu veux connaître, rien de plus aisé : la vertu d'un homme consiste à être capable d'administrer les affaires de la cité et en les administrant, de faire du bien à ses amis et du mal à ses ennemis, en se gardant soi-même de tout mal : Si c'est la vertu d'une femme, elle n'est pas difficile à définir : le devoir d'une femme est de bien gouverner sa maison, de conserver tout ce qui est dedans et d'être soumise à son mari : Il y a aussi une vertu propre à l'enfant, fille ou garçon, et une propre au vieillard, soit libre, soit esclave. Il y en a une foule d'autres encore; aussi n'est-on pas embarrassé pour définir la vertu. Pour chaque action, pour chaque âge, pour chaque ouvrage, chacun de nous a sa vertu particulière. Et il en est de même du vice Socrate, à ce que je crois.

Socrate : J'ai, ma foi, beaucoup de chance, Ménon : je ne cherchais qu'une unique vertu, et je trouve logé chez toi un essaim de vertus ...

Socrate : Si je te disais ... Maintenant, Ménon, voici ce que je voudrais savoir de toi : quel nom donnes-tu à cette chose par laquelle elles se ressemblent et sont toutes identiques (les vertus)? Tu pourrais je pense, me donner une réponse?

Ménon : Sans doute.

Socrate : Quelques nombreuses et diverses qu'elles soient, elles ont toutes un caractère commun, qui fait qu'elles sont des vertus. C'est ce caractère qu'il convient d'avoir sous les yeux pour répondre à la question et montrer en quoi consiste la vertu? Ne comprends-tu pas ce que je veux dire?

Ménon : Il me semble que je le comprends. Cependant je ne saisis pas encore aussi bien que je le voudrais le sens de la question.

Socrate : Et la vertu sera-t-elle tant soit peu différente de la vertu; si elle est chez un enfant, ou chez un vieillard, chez un homme ou chez une femme?

Menon, in Platon – 1967 – Ibidem pp. 325-328

Gorgias sur la Rhétorique

Socrate s'est rendu chez Gorgias orateur réputé, maître en rhétorique à qui il voudrait poser une question sur cette science du discours.

- Socrate :* Gorgias, dis-nous toi-même quel est l'art dont tu es maître et quel nom il faut lui donner.
- Gorgias :* Mon art est la Rhétorique.
- Socrate :* Il faut donc t'appeler orateur.
- Gorgias :* Et bon orateur, Socrate, si tu veux m'appeler ce que je me glorifie d'être, pour parler comme Homère.
- Socrate :* Mais oui je le veux.
- Gorgias :* Appelle moi donc ainsi.
- Socrate :* Ne disons-nous pas aussi que tu es capable de communiquer ton art à d'autres?
- Gorgias :* Oui je m'en fais fort, et non seulement ici mais ailleurs aussi
- Socrate :* Eh bien consentiras-tu, Gorgias, à poursuivre l'entretien comme nous le faisons à présent en alternant les questions et les réponses, et à remettre à une autre fois les longs discours que Polos a inaugurés? Mais ne manque pas à ta promesse et réduis-toi à répondre brièvement à chaque question.
- Gorgias :* Il y a des réponses, Socrate, qui exigent de longs développements. Cependant je tâcherai d'y mettre toute la brièveté possible. Car c'est encore une chose dont je me flatte, que personne ne saurait dire en moins de mots les mêmes choses que moi.
- Socrate :* C'est ce qu'il faut ici, Gorgias. Fais montre de ce talent dont tu te vantes, la brièveté, laisse les longs discours pour une autre occasion.
- Gorgias :* C'est ce que je vais faire, et tu conviendras que tu n'as jamais entendu parler plus brièvement.
- Socrate :* Eh bien donc puisque tu prétends être savant dans l'art de la Rhétorique et capable de former des orateurs, dis-moi quel est l'objet particulier de la Rhétorique. Par exemple, l'art du tisserand a pour objet la confection des habits, n'est-il pas vrai?
- Gorgias :* Oui.
- Socrate :* Et la musique, la composition des chants ?
- Gorgias :* Oui.
- Socrate :* Par Héra, Gorgias, j'admire les réponses : on n'en saurait faire de plus courtes.
- Gorgias :* Je crois, en effet, Socrate, que je m'en acquitte pas mal.
- Socrate :* C'est juste. Réponds moi donc de la même façon sur la rhétorique. De quel objet particulier, est-elle la science?
- Gorgias :* Des discours.
- Socrate :* De quels discours, Gorgias? Est-ce ceux qui indique aux malades le régime qu'ils doivent suivre pour se rétablir?
- Gorgias :* Non.
- Socrate :* La Rhétorique n'a donc pas pour objet tous les discours ?

- Gorgias* : Assurément non.
- Socrate* : Cependant elle rend capable de parler.
- Gorgias* : Oui.
- Socrate* : Et par conséquent aussi de penser sur les choses dont elle apprend à parler?
- Gorgias* : Cela va de soi.
- Socrate* : Mais la médecine dont nous parlions tout à l'heure ne met-elle pas en état de penser et de parler sur les malades?
- Gorgias* : Nécessairement.
- Socrate* : Par conséquent la médecine aussi, à ce qu'il paraît, a pour objet les discours.
- Gorgias* : Oui.
- Socrate* : Ceux qui concernent les maladies ?
- Gorgias* : Précisément ...
- Socrate* : Pourquoi donc n'appliques tu pas le nom de rhétorique aux autres arts qui ont aussi pour objet les discours, puisque tu appelles rhétorique l'art qui se rapporte aux discours ?
- Gorgias* : C'est que, Socrate, dans les autres arts, c'est à des travaux manuels et à des actes du même genre que se rapportent presque toutes les connaissances de l'artiste tandis que la rhétorique ne comporte aucun travail des mains et que tous ses actes et tous ses effets sont produits par des discours ...

(Platon – 1967 pp.170-172 - Flammarion)

Texte 3 : Socrate – Alcibiade « Ignorance et savoir »

- Alcibiade* : Mais par les dieux, Socrate, je ne sais plus ce que je dis, mais il me semble avoir un comportement absolument étrange. Car quand tu m'interroges, tantôt je crois dire une chose, tantôt une autre.
- Socrate* : Et ce trouble, mon cher, ignores tu ce qu'il est?
- Alcibiade* : Absolument.
- Socrate* : Penses-tu que si quelqu'un te demandait si tu as deux ou trois yeux, deux ou quatre mains ou quelque autre chose de ce genre, tu répondrais tantôt une chose, tantôt une autre ou toujours la même chose?
- Alcibiade* : Je finis par craindre de me tromper aussi à mon sujet, mais je crois que je répondrais la même chose.
- Socrate* : N'est-ce pas parce que tu le sais? N'en est-ce pas la raison?
- Alcibiade* : Oui, je le crois.
- Socrate* : Alors, ces choses à propos desquelles tu fais, malgré toi, des réponses contradictoires, il est évident que tu ne les connais pas.
- Alcibiade* : C'est vraisemblable

- Socrate* : Et en ce qui concerne le juste et l'injuste, le beau et le laid, le bien et le mal, l'avantageux et le désavantageux, tu dis t'égarer dans tes réponses? N'est-il donc pas évident que c'est parce que tu ne les connais pas que tu t'égares?
- Alcibiade* : Certainement
- Socrate* : Est-ce donc ainsi? Lorsque quelqu'un ne connaît pas quelque chose, son âme s'égare nécessairement?
- Alcibiade* : Comment non?
- Socrate* : Quoi donc? Sais-tu de quelle manière tu pourrais escalader le ciel?
- Alcibiade* : Par Zeus, non.
- Socrate* : Ton opinion s'égare-t-elle aussi à ce sujet ?
- Alcibiade* : Certes non.
- Socrate* : En connais-tu la raison ou bien vais-je te l'expliquer?
- Alcibiade* : Explique-le.
- Socrate* : Parce que, cher ami tu ne crois pas le savoir tout en ne le sachant pas.
- Alcibiade* : Que dis-tu là?
- Socrate* : Voyons ensemble. Ce que tu ne sais pas, mais dont tu sais que tu ne le sais pas, t'égares-tu à ce sujet? Par exemple en ce qui concerne la préparation des repas, tu sais évidemment que tu ne connais rien.
- Alcibiade* : Absolument.
- Socrate* : A ce sujet, as-tu de toi-même une idée sur la manière dont il faut faire cette préparation, ou bien t'en remets-tu à celui qui s'y connaît?
- Alcibiade* : Je fais ainsi.
- Socrate* : Et si tu naviguais sur un bateau, aurais-tu une opinion sur la manière de diriger le gouvernail faute de le savoir, t'égarerais-tu ou bien t'en remettrais-tu en toute tranquillité au pilote?
- Alcibiade* : Je m'en remettrais au pilote.
- Socrate* : Donc, au sujet de ce que tu ne sais pas, tu ne t'égares pas si tu sais que tu ne sais pas.
- Alcibiade* : Non, sans doute.
- Socrate* : Remarques- tu donc que les erreurs dans l'action sont causées par cette ignorance qui est de croire savoir ce que l'on ne sait pas?
- Alcibiade* : Que dis-tu là?
- Socrate* : Nous entreprenons une action lorsque nous croyons savoir ce que nous faisons?
- Alcibiade* : Oui.
- Socrate* : Lorsque l'on ne croit pas savoir, on s'en remet à d'autres ?
- Alcibiade* : Pourquoi en ferait-on autrement ?
- Socrate* : De même, de tels ignorants sont sauvés parce qu'ils s'en remettent à d'autres pour ce qu'ils ignorent?
- Alcibiade* : Oui.

- Socrate* : Qui sont donc les ignorants ? Certes pas ceux qui savent ?
- Alcibiade* : Assurément pas.
- Socrate* : Puisque ce ne sont ni ceux qui savent, ni ceux des ignorants qui savent qu'ils ne savent pas, que reste-t-il d'autre sinon ceux qui croient savoir ce qu'ils ne savent pas ?
- Alcibiade* : Ce sont ceux-là.
- Socrate* : C'est cette ignorance qui est la cause, c'est de ce qui est mal, c'est elle qui est répréhensible ?
- Alcibiade* : Oui.
- Socrate* : Et c'est lorsque les sujets les plus importants qu'elle est la plus malfaisante et la plus honteuse ?
- Alcibiade* : De beaucoup
- Socrate* : Eh quoi? Peux-tu parler de choses plus importantes que le juste, le beau, le bon et l'avantageux ?
- Alcibiade* : Certes non.
- Socrate* : N'est-ce pas à ce sujet que tu prétends t'égarer.
- Alcibiade* : Oui.
- Socrate* : Et si tu t'égares, n'est-il pas évident d'après le raisonnement précédent que c'est parce que tu ignores les choses les plus importantes, mais aussi que tu crois les connaître tout en en le connaissant pas ?
- Alcibiade* : C'est le risque ?
- Socrate* : Vraiment, Alcibiade, quel trouble que le tien! J'hésite à le nommer, mais puisque nous sommes seuls, il faut en convenir : tu cohabites avec l'ignorance la plus extrême. Ce sont ton propre discours et toi-même qui t'accusent. C'est pourquoi tu te précipites vers la politique avant d'être éduqué. Tu n'es pas le seul à souffrir de ce mal, mais c'est le cas de la plupart de ceux qui gèrent les affaires de la cité, sauf quelques-uns et peut être ton tuteur Périclès. »

(Platon-Alcibiade – 1999 - Flammarion)

Technique : travaux de groupes parallèle (1 texte pour 2 groupes)

Exploitation : mise en commun des analyses et synthèse

Structuration par le formateur

Références Bibliographiques

- Brehier, E. (1981) - Histoire de la philosophie –Paris : PUF
- Julia, D. (1964) – Dictionnaire de la Philosophie – Paris : Larousse
- Lalande, A. (1976) – Vocabulaire technique et critique de la philosophie –Paris : PUF
- Mialaret, G. (1964) – Introduction à la Pédagogie – Paris :PUF
- Platon, (1966) – La République – Paris : Flammarion
- Platon, (1967) – Protagoras-Euthydeme Gorgias Menexène-Menon-Cratyle. Paris :Flammarion
- Revel, J.F. (1994) – Histoire de la philosophie Occidentale – de Thales à Kant NIL Éditions
- Werner, C. (1968) - La philosophie grecque Paris : Payot

2. Rousseau et l'Éducation

Pourquoi étudier Rousseau en éducation?

Émile ou de l'éducation

1. Émile ou de l'éducation – Introduction, pp.16-18
2. Extraits de textes d'Émile ou de l'éducation – Rousseau, J.J.
 - 2.1 Préface pp. 3-32
 - Livre Premier – importance et but de l'éducation pp.53-54
 - Livre Second – de la propriété ... comme principe pp.120-121
 - Livre Troisième – Une leçon d'astronomie pp.232-235
 - Livre Quatrième – Des Choix...de richesses de relations interpersonnelles p. 456
 - Livre Cinquième - Sophie la femme p. 466
 - Quelle formation pour Sophie? p. 480
 - Enseignement de la Religion aux jeunes filles pp. 494-496

Références bibliographiques : Fiche du Formateur : Éléments-cadre

Mise en situation :

Brainstorming : Selon vous, pourquoi étudier Rousseau en Éducation?

Mise en commun

Apports du formateur :

Autodidacte d'une grande culture, Rousseau nous intéresse comme homme, comme citoyen, comme philosophe et comme éducateur.

Ce fils d'horloger, dont la naissance en 1712 entraîne la mort de sa mère, a été élevé par son père qui a nourri son enfance de lectures de romans et de textes de Plutarque tirés de la bibliothèque laissée par sa mère, fille de pasteur sans aller à l'école classique. Il a une enfance mouvementée le faisant passer de maison en maison au gré des événements qui l'ont conduit de la demeure de son oncle qu'il a dû quitter pour entrer en apprentissage chez un graveur d'où il partira pour se réfugier à Genève. Il sera ensuite recueilli par Madame de Warens, sa protectrice qu'il appellera sa mère d'ailleurs. Tour à tour précepteur, valet, secrétaire d'ambassade à Venise, copiste, musicien, homme de lettres, il a publié de nombreux livres ou textes sur la musique, la philosophie, la politique, la morale, l'éducation, la Religion ... Lecteur infatigable et curieux, il fréquentera Platon, Aristote, Cicéron, Sénèque, Plutarque, Machiavel, Hobbes, Locke, Condillac pour ne citer que ceux-là.

En Rousseau il y a aussi un homme de Combat qui n'hésite pas à affirmer ses positions sur la religion, l'éducation, la morale, l'importance de la nature physique autant qu'humaine. Il s'attaquera à l'hypocrisie, au désir incontrôlable de paraître avec les extravagances qui y sont liées. Il fustigera aussi le despotisme comme source de maux catastrophiques pour les victimes. Il dénoncera aussi les mauvaises pratiques éducatives tant familiales que publiques conçues comme des Espaces "d'enfermement".

Le fanatisme religieux subira aussi les assauts de la critique dans Profession de foi du Vicaire Savoyard qui représente un plaidoyer en faveur de la religion naturelle comme espace d'épreuve du doute géré par les évidences du cœur orientées par la voix de la conscience dans le creuset d'une religion naturelle favorisant l'unité spirituelle ...

Le combat du citoyen s'inscrit aussi dans une dynamique politique mettant en évidence la politique comme une morale favorisant l'accomplissement de l'homme à l'abri de la corruption, des jeux d'intérêts mesquins, des passions exacerbées comme autant de travers d'une civilisation aliénante.

Dès lors la politique est conçue comme art d'administrer une société, d'y maintenir la paix sociale, de s'assurer la mise en place d'institutions justes et efficaces permettant de régler les relations entre l'État et les autres États par le biais de politique financière, scolaire, économique, sociale ... Les textes comme Le Discours sur l'Origine et les Fondements de l'Inégalité parmi les hommes, Du contrat Social, l'Économie Politique – Projet de Constitution pour la Corse – Considérations sur le Gouvernement de Pologne sont autant de contributions à l'Éducation nécessaire du Citoyen comme paravent de résistance aux propagandes insidieuses et de ceux qui sont destinés à diriger l'État. Comme chez Platon, dans l'État bien institué "les philosophes seraient rois et les rois philosophes, donc éducateurs aussi.

Le combat de Rousseau s'étend aussi à l'éducation pour la gestion de laquelle il a publié Émile ou de l'éducation (1762) auquel il a consacré plusieurs années de travail. Un autre document d'essai a également paru sous la plume de Rousseau: Mémoire pour l'éducation de M. de Sainte-Marie alors qu'il était précepteur des enfants de M. de Mably (1740).

D'autres textes ont été publiés sur la Musique, sur les sciences et les arts, l'origine des langues etc. Discours sur les sciences et les arts, le Devin du village, Essai sur l'origine des langues, Julie ou la Nouvelle Héloïse, Les Confessions, Rêveries d'un Promeneur Solitaire, Rousseau Juge Rousseau, Lettre à M. D'Alembert sur son article de Genève, Lettres écrites de la Montagne, Lettre à Christophe de Beaumont, archevêque de Paris, Dictionnaire de la Musique, Lettre sur la Providence, Lettre sur la Musique française ... etc.

Une œuvre monumentale que celle de Rousseau qui a contribué à faire du 18e siècle ce siècle dit des Lumières.

Activité 1 : analyser le texte suivant et caractériser la conception de l'éducation de J.J.Rousseau

« Quelle a été la contribution spécifique de Jean-Jacques Rousseau à l'éducation ?

Répondre à cette question entraîne ce que nous pouvons appeler la formulation de six (6) questions préalables, soient :

1. Quelle éducation est pratiquée en France ?
2. Qui veut-on former ?
3. Quel enfant veut-on former ?
4. Que peut apprendre l'enfant ?
5. Comment éduquer l'enfant ?
6. Qui peut éduquer l'enfant ?

L'ensemble de ces questions nous semble résumer la Proposition soumise par Rousseau dans son Émile ou de l'Éducation.

Rousseau part de la situation présente au moment où il publie *Émile* dont l'élaboration s'est étendue de 1757 à 1762. Il présente et dénonce à la fois l'état de l'éducation en France caractérisé par une situation de démission généralisée à la faveur de laquelle l'éducation des filles est confiée à des couvents religieux celle des garçons à des collèges ou dans la plupart des cas filles et fils sont alors confiés à des précepteurs peu formés.

Comment aborder l'éducation selon la thèse de Rousseau dans *l'Émile*? Une présentation schématique du livre permettra de se faire une idée des propositions de Rousseau.

Émile ou de l'éducation est composée de cinq (5) livres introduits par une Préface dans laquelle il informe le public sur ses intentions de combler le vide laissé par des critiques du système éducatif sans propositions alternatives sur ce qui à ses yeux représente " la première de toutes les utilités (publiques) qui est l'art de former des hommes, encore oubliée" (*Émile* pp. 31-32).

Le "Livre Premier" traite des premières années de la vie (0-2 ans), de l'importance de l'allaitement maternel, des mouvements libres dans les vêtements, sans contrainte, sans hâte, au gré de la nature, l'enfant est élevé et aguerri. A propos de la connaissance de l'enfant, il s'agit surtout de connaître "cet enfant-là", obéir à la nature de l'enfant, à son besoin d'éducation.

Le Livre second concerne l'enfant de 2 à 12 ans auquel il faut appliquer l'éducation des sens. La vie en plein air y est importante pour une bonne santé. Le jeu y occupe une place significative.

Le Livre troisième s'applique à l'enfant de 12 à 15 ans – Il reçoit une éducation intellectuelle utilitaire et pratique sous forme de leçons de choses, d'éveil de la curiosité, du goût à la science, du travail personnel, d'expériences individuelles. L'apprentissage de la géographie est encouragé par les voyages, l'apprentissage des sciences se fait au moyen d'applications. Par la pratique, *Émile* apprend la physique, la chimie, l'astronomie et leur utilité. Il s'initie aussi à l'histoire naturelle. Il y a une insistance sur l'enchaînement des connaissances entre elles. Il faut partir des besoins naturels de l'enfant pour donner les leçons, exploiter ses centres d'intérêt.

Émile apprend obligatoirement un métier manuel, la menuiserie pour être prêt à gagner sa vie... Cet apprentissage est même recommandé aux fils des rois.

Le Livre Quatrième (15 à 20 ans) traite de l'éducation morale et religieuse, de celle des sentiments dont la pitié et la charité.

A ce stade seul "Robinson Crusoé" est permis comme livre de lecture en raison de son apprentissage de la débrouillardise, de l'ingéniosité.

On lui fait découvrir Dieu dans la nature et la conscience de l'homme sans tomber dans l'idolâtrie. (Profession de Foi du Vicaire savoyard). On lui fait aussi prendre connaissance des philosophes, Plutarque, Cicéron, Démosthène ...

Le Livre Cinquième (20 à 25 ans) aborde l'éducation de Sophie fiancée d'*Émile*. Élevée par sa famille elle fait connaissance avec Dieu plus tôt qu'*Émile*, sort dans le monde plus tôt aussi. Elle s'occupera de faire de la dentelle, la cuisine tout en s'initiant à apprendre le calcul, elle apprendra à lire et à écrire à condition au préalable de lui en montrer l'importance. Cette éducation se justifie par le fait de la présence également partagée du bon sens chez les filles et les garçons avec, néanmoins, une précocité intellectuelle chez les filles. Un vaste programme proposé par Rousseau est destiné à la formation des enfants, certes.

Qui veut-on former ?

L'Éducation que propose *Émile* vise fondamentalement un but; celui de "former un homme libre, capable de se défendre contre toutes les contraintes; et pour former un homme libre, il n'est qu'un seul moyen : le traiter en être libre, respecter la liberté de l'enfant" sous réserve de

distinguer le respect des besoins naturels, de la satisfaction des désirs et caprices de l'enfant. Si non, les parents faibles qui cèdent à toutes les demandes de l'enfant, loin de respecter la liberté, la corrompent au risque de faire de ces enfants des esclaves de leurs caprices. (p.23)

Il faut aussi apprendre à l'enfant à "se conserver étant homme, à supporter les coups du sort, à braver l'opulence et la misère, à vivre, s'il le faut, dans les glaces d'Islande ou sur le brûlant rocher du Malte ... Vivre ce n'est pas respirer, c'est agir; c'est faire usage de nos organes, de nos sens, de nos facultés, de toutes les parties de nous-mêmes qui nous donnent le sentiment d'existence" (Livre Premier, p. 44).

Quel enfant veut-on former?

Rousseau signale une méconnaissance de l'enfant de la part des prétendus éducateurs. Il nous signale, en effet, qu'"on ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme ... Je puis avoir mal vu ce qu'il faut faire; mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer. Commencez donc par mieux étudier vos élèves; car très assurément vous ne les connaissez point" ... (Préface p.32)

A partir d'une exploration de la "foret sensuelle du livre (Émile), Michel Launay (1966) dans son Introduction du livre pp.15 ... présente une "première exploration" comme suit :

Livre I - "l'âge de nature" le nourrisson (infans)

Livre II - "l'âge de nature" de 2 à 12 ans (puer)

Livre III - "l'âge de force" de 12 à 15 ans

Livre IV - "l'âge de raison et des passions" de 15 à 20 ans

Livre V - "l'âge de la sagesse et du mariage" de 20 à 25 ans

Il y a là une esquisse du développement de l'individu par séquences d'âges et de volets de développement de l'enfant.

Sur la base de cette esquisse de Tableau d'évolution de l'individu humain allant de la naissance à 25 ans il y a lieu de s'interroger sur les possibilités d'apprentissage de l'enfant.

Que peut donc apprendre l'enfant ?

Au 1er stade (0 - 2ans) l'éducation consiste essentiellement à faciliter le développement sensorimoteur (pour parler un langage Piagétien) par les soins alimentaires, hygiéniques; l'organisation de l'espace vital de l'enfant.

Au second stade (2 – 12 ans) s'amorce l'accompagnement différencié aux niveaux de la sensibilité, de la morale, de l'éducation intellectuelle, éducation physique; éducation sensorielle.

Au 3e stade (12 – 15 ans) peut être entreprise l'éducation à la fois intellectuelle plus avancée, manuelle et sociale.

Au 4e stade (15 - 20 ans) peut s'amorcer l'éducation Morale, sexuelle et religieuse.

Au 5e stade 20 – 25 ans se poursuit l'éducation intellectuelle, religieuse, morale, sentimentale de Sophie – Chez Émile se réalise le choix d'une épouse, l'évolution de l'amour, les voyages comme modalités éducatives ...

D'un stade à l'autre se spécifie sur les différents registres ("psycho-moteur", sentimental, intellectuel, moral, religieux)...le mode de développement avec ses caractéristiques propres.

Comment éduquer l'enfant ?

D'abord il y a lieu de tenir compte du niveau spécifique du développement en regard de l'âge en vue d'articuler les modes d'intervention, les actions à caractère éducatif, les stratégies appropriées : exercices, travaux pratiques et/ou manuels, randonnées de montagnes ou de forêts, voyages à caractère pédagogique, lectures appropriées, dialogues, questionnements etc. L'accent a été mis aussi sur la nécessité de favoriser la découverte, la réalisation de projets, les échanges et discussions thématiques selon les matières considérées. Il est entendu que les niveaux de développement (intellectuel, psycho-moteur, sensoriel et physique) sentimental, moral sont pris en compte dans l'approche pédagogique adoptée.

Il est fortement indiqué aux précepteurs de favoriser un climat de libre échange dans le respect mutuel (élève/éducateur) "d'encourager l'apprentissage d'un métier manuel à des fins pédagogiques et socio-économiques ...

Mais au fait qui peut éduquer Émile et/ou Sophie ?

D'abord Rousseau réaffirme la nécessité pour les parents d'être respectivement les nourrices, mères et précepteurs de leurs enfants d'autant plus que, responsabilités naturelles et sociales respectives mises à part, leur participation offre l'avantage de leur prédisposition à l'égard de leurs progénitures comme facteur susceptible de faciliter les relations enfants/parents.

Il est entendu qu'à partir d'un certain âge des responsables préalablement formés prendront la relève dans des conditions déterminées avec la supervision des parents.

Le précepteur ou un gouverneur devra présenter le profil de jeune tout en étant sage de manière à être assez proche de son élève, à gagner sa confiance ... Il devra aussi s'assurer de favoriser la découverte chez l'enfant en lui proposant des situations problèmes susceptibles d'aiguiser sa curiosité, sa capacité de réflexion. Les expériences proposées seront graduées de manière à lui demander des efforts proportionnels à ses forces.

En résumé, cet homme à qui l'on reproche de proposer une philosophie de l'éducation alors qu'il a abandonné ses propres enfants confiés à l'Assistance Sociale (Les Enfants Trouvés) et qui a pris la précaution de distinguer la capacité de mettre la main à la pâte de cette capacité de mettre la main à la plume a proposé une philosophie de l'éducation plutôt riche, généreuse, adaptée à la nature de l'élève, à son développement, à ses capacités d'apprentissage. Sa proposition préfigure déjà à cette époque les théories contemporaines de l'éducation qui sont proches de nous, telles que le cognitivisme, le constructivisme, entre autres.

L'auteur d'Émile ou de l'éducation s'est révélé un grand visionnaire en matière pédagogique. Son livre est riche en analyses et en propositions fort intéressantes et d'une grande portée heuristique. Il attire aussi notre attention et notre intérêt par l'articulation de son projet d'Éducation à celui de la gestion politique de la cité démocratique telle qu'elle se dégage de deux ouvrages majeurs que sont le Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes et Du Contrat Social.

Si la Pédagogie vise principalement l'accompagnement de l'enfant, ces deux documents suscités s'inscrivent dans la mouvance d'un citoyen à sensibiliser à la démocratie et à l'analyse critique des sociétés inégalitaires de manière à responsabiliser l'individu à former.

Il a aussi creusé des chantiers en arts, en littérature, en économie politique, en analyse religieuse.

De sorte qu'il n'y a pas lieu d'être surpris du rôle joué par ce grand écrivain à l'éclosion de ce qu'il est convenu d'appeler le Siècle des Lumières. »

Technique : travail de groupe

Exploitation : mise en commun et synthèse

Apports du formateur : Présentation de l'Emile - Émile ou de l'Éducation

Introduction

Livre I : l'âge de la nature : le nourrisson (infans)

- Introduction : importance et but de l'Éducation
- La véritable nourrice est la mère
- Le véritable précepteur est le père
- Un élève imaginaire : Émile, orphelin
- La nourrice d'Émile
- Avant de parler, avant que d'entendre, il s'instruit déjà.

Livre II : L'âge de la nature : de 2 à 12 ans (puer)

1. Éducation de la sensibilité – les cris et les pleurs/ le bien être de la liberté/la dépendance des choses
2. Éducation Morale – maximes générales/exemples : propriété, vérité, charité
3. Éducation intellectuelle – partir de l'intérêt sensible/critique des mots/ critique de l'histoire/critique des fables de la Fontaine/pas de livres avant 12 ans
4. Éducation du corps – exercices physiques/précepte d'hygiène, natation
5. Éducation sensorielle – le toucher/ la vue/l'ouïe/le goût, l'odorat

Livre III : "L'âge de force" : de 12 ans à 15 ans

1. Éducation intellectuelle - de la nécessité à l'utilité/des expériences, non des discours/ construction des machines/importance du principe d'utilité/un seul livre : Robinson Crusoe
2. Éducation Naturelle et Sociale : contre les préjugés/la hiérarchie des métiers/éducation sociale/nécessité d'un métier manuel/choix du métier : Émile menuisier
3. Conclusion – " Émile a peu de connaissances, mais celles qu'il a sont véritablement siennes"

Livre IV : "« L'âge de raison et des passions » (de 15 à 20 ans)

1. Éducation de l'être moral – éducation sexuelle/de la pitié à la sociabilité/étude de l'histoire et des passions/la bienfaisance/problème de l'éducation religieuse.
2. Éducation religieuse : Profession de foi du Vicaire Savoyard :
 - a. Premier discours : la religion naturelle
 - L'épreuve du doute/les évidences du cœur/la voix de la conscience
 - b. Second discours : les religions révélées
 - critique des religions révélées/devant l'Évangile : être toujours modeste et circonspect/conclusion pratique : ni philosophe, ni intolérant –

c. Reprise de l'éducation morale :

- nouveaux moyens d'éducation : la Religion, la raison, l'amitié/ que faire devant l'appel des sens et du cœur/entrée d'Émile dans le monde/Éducation esthétique/ conclusion : si j'étais riche .

Livre V : L'âge de sagesse et du mariage (de 20 à 25 ans)

1. Sophie ou la femme : ressemblances et différences des 2 sexes/éducation intellectuelle et esthétique de Sophie/éducation religieuse /éducation morale de Sophie/Sophie femme ordinaire/éducation sentimentale de Sophie
2. Émile devant Sophie : du choix d'une épouse/la rencontre/le développement de l'amour / la séparation
3. Des voyages : des voyages en général/de l'éducation politique préalable aux voyages/ Émile étudie les peuples en voyageant
4. Épilogue :
 - La décision d'Émile
 - Réponse du précepteur
 - Le mariage

(Michel Launay pp. 16-18)

Activité 2 :

Analyser les textes suivants de Rousseau en parallèle par groupes et dégager les points clefs de l'éducation et de la pédagogie selon Rousseau

Extraits de textes de : Émile ou de l'éducation : JJ Rousseau

Texte 1 : « Préface ...

... Malgré tant d'écrits, qui n'ont, dit-on, pour but que l'utilité publique, la première de toutes les utilités, qui est l'art de former les hommes, est encore oubliée. Mon sujet était tout neuf après le livre de LOCKE, et je crains fort qu'il ne le soit encore après le mien.

On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fautive, on pût toujours profiter de mes observations. Je puis avoir très mal vu ce qu'il faut faire; mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer. Commencez donc, par mieux étudier vos élèves; car très assurément vous ne les connaissez point; or si vous lisez ce livre dans cette vue, je ne le crois pas sans utilité pour vous.

... En exposant avec liberté mon sentiment, j'entends si peu qu'il fasse autorité, que j'y joins toujours mes raisons, afin qu'on les pèse et qu'on me juge : mais quoique je ne veuille point m'obstiner à défendre mes idées, je ne me vois pas moins obligé de les proposer; car les maximes sur lesquelles je suis d'un avis contraire à celui des autres ne sont point indifférentes. Ce sont de celles dont la vérité ou la fausseté importe à connaître, et qui font le bonheur ou le malheur du genre humain. (pp.31-33)

Livre I : Importance et but de l'éducation ...

.... "On façonne les plantes par la culture et les hommes par l'éducation. Si l'homme naissait grand et fort, sa taille et sa force lui seraient inutiles jusqu'à ce qu'il eût appris à s'en servir : elles lui seraient préjudiciables en empêchant les autres de songer à l'assister; et abandonné à lui-même, il mourrait de misère avant d'avoir connu ses besoins. On se plaint de l'état de l'enfance; on ne voit pas que la race humaine eût péri; si l'homme n'eût commencé par être enfant.

Nous naissons faibles, nous avons besoin de force; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation.

Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses.

Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres. Le disciple dans lequel leurs diverses leçons se contrarient est mal élevé et ne sera jamais d'accord avec lui-même; celui dans lequel elles tombent toutes sur les mêmes points, et tendent aux mêmes fins, va seul à son but et vit conséquemment. Celui-là seul est bien élevé.

Or, de ces trois éducations, celle de la nature ne dépend point de nous; celle des choses n'en dépend qu'à certains égards. Celle des hommes est la seule dont nous soyons vraiment les maîtres; encore ne le sommes-nous que par supposition; car qui est-ce qui peut espérer de diriger entièrement les discours et les actions de tous ceux qui environnent un enfant? (pp.36-37)

... «Notre véritable étude est celle de la condition humaine. Celui d'entre nous qui sait le mieux supporter les biens et les maux de cette vie est à mon gré le mieux élevé; d'où il suit que la véritable éducation consiste moins en préceptes qu'en exercices. Nous commençons à nous instruire en commençant à vivre; notre éducation commence avec nous; notre premier précepteur est notre nourrice» (p.42)

... "Vivre ce n'est pas respirer, c'est agir; c'est faire usage de nos organes, de nos sens, de nos facultés, de toutes les parties de nous-mêmes qui nous donnent le sentiment de notre existence" ... (p. 43)

... "Sitôt qu'il naît (l'enfant), emparez-vous de lui et ne le quittez plus qu'il ne soit homme : vous ne réussirez jamais sans cela. Comme la véritable nourrice est la mère, le véritable précepteur est le père. Qu'ils s'accordent dans l'ordre de leurs fonctions ainsi que leur système; que des mains de l'une l'enfant passe dans celles de l'autre. Il sera un élève par un père judicieux et borné que par le plus habile maître du monde; car le zèle suppléera mieux au talent que le talent au zèle." (p.51)

... Un père, quand il engendre et nourrit des enfants, ne fait en cela que le tiers de sa tâche. Il doit des hommes à son espèce, il doit à la société des hommes sociables; il doit des citoyens à l'État. Tout homme qui peut payer cette triple dette et ne le fait pas est coupable ... (p.52)

... Posture, tâche auto-assignée et Méthode de travail de Rousseau :

... Je suis trop pénétré de la grandeur des devoirs d'un précepteur, et je sens trop mon incapacité, pour accepter jamais un pareil emploi de quelque part qu'il me soit offert; et l'intérêt de l'amitié même ne serait pour moi qu'un nouveau motif de refus. . Je crois qu'après avoir lu ce livre peu de gens seront tentés de me faire cette offre; et je prie ceux qui pourraient l'être, de n'en plus prendre l'inutile peine. J'ai fait autrefois un suffisant essai de ce métier pour être assuré que je n'y suis pas propre, et mon état m'en dispenserait, quand mes talents m'en ren-

draient capable. J'ai cru devoir cette déclaration publique à ceux qui paraissent ne pas m'accorder assez d'estime pour me croire sincère et fondé dans mes résolutions.

Hors d'état de remplir la tâche la plus utile, j'oserai du moins essayer de la plus aisée : à l'exemple de tant d'autres, je ne mettrai point la main à l'œuvre, mais à la plume; et au lieu de faire ce qu'il faut, je m'efforcerai de le dire.

Je sais que, dans des entreprises pareilles à celle-ci, l'auteur, toujours à son aise dans des systèmes qu'il est dispensé de mettre en pratique, donne sans peine beaucoup de beaux préceptes impossibles à suivre, et que, faute de détails et d'exemples, ce qu'il dit même de praticable reste sans usage quand il n'en a pas montré l'application.

J'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire, de me supposer l'âge, la santé, les connaissances et tous les talents convenables pour travailler à son éducation, de la conduire depuis le moment des connaissances, jusqu'à celui où, devenu homme fait, il n'aura plus besoin d'autre guide que lui-même. Cette méthode me paraît utile pour empêcher un auteur qui se défie de lui de s'égarer dans des visions; car dès qu'il s'écarte de la pratique ordinaire, il n'a qu'à faire l'épreuve de la sienne sur son élève, il sentira bientôt, ou le lecteur sentira pour lui, s'il suit le progrès de l'enfance et la marche naturelle au cœur humain... (pp.53-54)

Texte 2 : « Émile : Livre Second

... Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir; soyez-le pour tous les états, pour tous les âges, pour tout ce qui n'est pas étranger à l'homme. Quelle sagesse y-a-t-il pour vous hors de l'humanité? Aimez l'enfance ; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct. Qui de vous n'a pas regretté quelquefois cet âge où le rire est toujours sur les lèvres, et où l'âme est toujours en paix? Pourquoi voulez-vous ôter à ces petits innocents la jouissance d'un temps si court qui leur échappe, et d'un bien si précieux dont ils ne sauraient abuser? Pourquoi voulez-vous remplir d'amertume et de douleurs ces premiers ans si rapides, qui ne reviendront pas plus pour eux qu'ils ne peuvent revenir pour vous? Pères, savez-vous le moment où la mort attend vos enfants? Ne vous préparez pas des regrets en leur ôtant le peu d'instant que la nature leur donne; aussitôt qu'ils peuvent sentir le plaisir d'être faites qu'ils en jouissent; faites qu'à quelque heure que Dieu les appelle ils ne meurent point sans avoir goûté la vie. (p. 92)

... Pour ne point courir après des chimères, n'oublions pas ce qui convient à notre condition. L'humanité a sa place dans l'ordre des choses; l'enfance a la sienne dans l'ordre de la vie humaine; il faut considérer l'homme dans l'homme et l'enfant dans l'enfant. Assigner à chacun sa place et l'y fixer, ordonner les passions humaines selon la constitution de l'homme est tout ce que nous pouvons faire pour son bien-être. Le reste dépend de causes étrangères qui ne sont point en notre pouvoir.(p.93)

... Il y a un excès de rigueur et un excès d'indulgence tous deux également à éviter. Si vous laissez pâtir les enfants, vous exposez leur santé, leur vie; vous les rendez actuellement misérables; si vous leur épargnez avec trop de soin toute espèce de mal être, vous leur préparez de grandes misères; vous les rendez délicats, sensibles; vous les sortez de leur état d'hommes dans lequel ils rentreront un jour malgré vous. Pour ne pas les exposer à quelques maux de la nature, vous êtes l'artisan de ceux qu'elle ne leur a pas donnés. Vous me direz que je tombe dans le cas de ces mauvais pères auxquels je reprochais de sacrifier le bonheur des enfants à la considération d'un temps éloigné qui peut ne jamais être.

Non pas : car la liberté que je donne à mon élève le dédommage amplement des légères incommodités auxquelles je le laisse exposé ...(103)

Leçon de morale

... Raisonner avec les enfants était la grande maxime de LOCKE; c'est la plus en vogue aujourd'hui; son succès ne me paraît pourtant pas fort propre à le mettre en crédit; et moi je ne vois rien de plus sot que ces enfants avec qui l'on a tant raisonné. De toutes les facultés de l'homme, la raison qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard; et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières. Le chef-d'œuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable; et l'on prétend élever un enfant par la raison! C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage. Si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés; mais en leur parlant dès leur bas-âge une langue qu'ils n'entendent point, on les accoutume à se payer de mots ...

Voici la formule à laquelle peuvent se réduire à peu près toutes les leçons de morale qu'on fait et qu'on peut faire aux enfants :

- Le maître :* Il ne faut pas faire cela
L'enfant : Et pourquoi ne faut-il pas faire cela?
Le maître : Parce que c'est mal fait
L'enfant : Mal fait! Qu'est ce qui est mal fait?
Le maître : Ce qu'on vous défend?
L'enfant : Quel mal y a-t-il à faire ce qu'on me défend?
Le maître : On vous punit pour avoir désobéi.
L'enfant : Je ferai en sorte qu'on n'en sache rien.
Le maître : On vous épiera.
L'enfant : Je me cacherais
Le maître : On vous questionnera
L'enfant : Je mentirai
Le maître : Il ne faut pas mentir
L'enfant : Pourquoi ne faut-il pas mentir
Le maître : Parce que c'est mal fait ... etc ... (pp.106-108)

Livre Second (suite) : De la propriété comme principe

Des fèves ont été plantées sur un terrain n'appartenant pas à Émile ... Il les arrose tous les jours, aidé de son précepteur jusqu'au jour où arrivé sur le terrain avec son arrosoir, Émile constate que toutes les fèves plantées ont été arrachées ... par le jardinier sur la propriété plantée de melons de Malte ... S'engagea alors la conversation suivante :

Jardinier – Robert :

... Quoi messieurs, c'est vous qui m'avez ainsi gâté mon ouvrage! J'avais semé là des melons de Malte dont la graine m'avait été donnée comme un trésor et desquels j'espérais vous régaler quand ils seraient mûrs; mais voilà que pour y planter vos misérables fèves, vous m'avez détruit mes melons déjà tout levés, et que je ne remplacerai jamais. Vous m'avez fait un tort irréparable, et vous vous êtes privés vous-mêmes du plaisir de manger des melons exquis.

Jn-Jacques : Excusez-nous, mon pauvre Robert, vous aviez mis là votre travail, votre peine. Je vois bien que nous avons eu tort de gâter votre ouvrage; mais nous vous ferons d'autre graine de Malte, et nous ne travaillerons plus la terre avant de savoir si quelqu'un n'y a point mis la main avant nous.

Robert : Oh! Bien messieurs, vous pouvez donc vous reposer, car il n'y a plus guère de terre en friche ... Moi je travaille celle que mon père a bonifiée, chacun en fait autant de son côté, et toutes les terres que vous voyez sont occupées depuis longtemps.

Émile : Monsieur Robert, il y a donc souvent de la graine de melon perdue?

Robert : Pardonnez-moi, mon Jeune cadet; car il ne nous vient pas souvent de petits messieurs aussi étourdis que vous. Personne ne touche au Jardin de son voisin; chacun respecte le travail des autres, afin que le sien soit en sûreté.

Émile : Moi je n'ai point de jardin

Robert : Que m'importe? Si vous gâtez le mien, je ne vous y laisserai plus promener; car, voyez-vous, je ne veux pas perdre ma peine;

Jn-Jacques : Ne pourrait-on pas proposer un arrangement au bon Robert? Qu'il nous accorde à mon petit ami et à moi, un coin de son jardin pour le cultiver, à condition qu'il aura la moitié du produit.

Robert : Je vous l'accorde sans condition. Mais souvenez-vous que j'irai labourer vos fèves, si vous touchez à mes melons ... » (pp. 120-121)

Texte 3 : « Livre Troisième - Une leçon d'astronomie ...

... Je n'aime point les explications en discours; les jeunes gens y font peu d'attention et ne les retiennent guère. Les choses! Les choses! Je ne répèterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots ...

... Dans la forêt, après des randonnées; il nous faut revenir à la maison ... le temps se passe, la chaleur vient, nous avons faim ...

...Après quelques moments de silence, je lui dis (à Émile) d'un air inquiet : Mon cher Émile, comment ferons-nous pour sortir d'ici? Émile, en nage, et pleurant à chaudes larmes : Je n'en sais rien. Je suis las; j'ai faim; j'ai soif; je n'en puis plus.

Jn-Jacques : Me croyez-vous en meilleur état que vous? Et pensez-vous que je me fisse faute de pleurer si je pouvais déjeuner de mes larmes? Il ne s'agit pas de pleurer, il s'agit de se reconnaître. Voyons votre montre, quelle heure est-il ?

Émile : Il est midi et je suis à jeun.

Jn-Jacques : Cela est vrai, Il est midi et je suis à jeun

Émile : Oh! Que vous devez avoir faim!

Jn-Jacques : Le malheur est que mon diner ne viendra pas me chercher ici. Il est midi : c'est justement l'heure où nous observions hier de Montmorency la position de la forêt. Si nous pouvions de même observer de la forêt la position de Montmorency! ...

Émile : Oh mon bon ami!

Jn-Jacques : Ne disions-nous pas que la forêt était ...

- Émile* : Au nord de Montmorency.
- Jn-Jacques* : Par conséquent Montmorency doit être ...
- Émile* : Au Sud de la forêt.
- Jn-Jacques* : Nous avons un moyen de trouver le Nord à midi?
- Émile* : Oui, par la direction de l'ombre.
- Jn-Jacques* : Mais le Sud?
- Émile* : Comment faire?
- Jn-Jacques* : Le Sud est l'opposé du Nord
- Émile* : Cela est vrai; il n'y a qu'à chercher l'opposé de l'ombre. Oh! voilà le Sud! Surement Montmorency est de ce côté.
- Jn-Jacques* : Vous pouvez avoir raison : prenons ce sentier à travers le bois
- Émile* : Frappant des mains et poussant un cri de joie. Ah! Je vois Montmorency, le voilà tout devant nous tout à découvert. Allons déjeuner, allons diner, courons vite : l'astronomie est bonne à quelque chose ... » (pp.232-235)

Texte 4 : Livre Quatrième : Des choix... de richesse, de relations interpersonnelles

... De cette immense profusion de biens qui couvrent la terre, je chercherais ce qui m'est le plus agréable et que je puis le mieux m'approprier. Pour cela, le premier usage de ma richesse serait d'en acheter du loisir et la liberté, à quoi j'ajouterais la santé; si elle était à prix; mais comme elle ne s'achète qu'avec la tempérance, et qu'il n'y a point sans la santé de vrai plaisir dans la vie, je serais tempérant par sensualité

Je resterais toujours aussi près de la nature qu'il serait possible pour flatter les sens que j'ai reçus d'elle, bien sûr que plus elle mettrait du sien, dans mes jouissances, plus j'y trouverais de réalité (p.452)

... Le seul bien de mes sociétés serait l'attachement mutuel, la conformité des goûts, la convenance des caractères; je m'y livrerais comme homme et non comme riche; je ne souffrirais jamais que leur charme fut empoisonné par l'intérêt. Si mon opulence m'avait laissé quelque humanité, j'étendrais au loin mes services et mes bienfaits; mais je voudrais avoir autour de moi une société et non une cour, des amis et non des protégés; je ne serais point le patron de mes convives. Je serais leur hôte. L'indépendance et l'égalité laisseraient à mes liaisons toute la candeur de la bienveillance; et où le devoir ni l'intérêt n'entreraient pour rien, le plaisir et l'amitié feraient seuls la loi.

On n'achète ni son ami ni sa maitresse. Il est aisé d'avoir des femmes avec de l'argent; mais c'est le moyen de n'être jamais l'amant d'aucune. Loin que l'amour soit à vendre, l'argent le tue infailliblement. Quiconque paye, fut-il le plus aimable des hommes, par cela seul qu'il paye, ne peut être longtemps aimé ... (p.455)

Livre Cinquième : Sophie ou la femme -

Rapports, différences physiques

Sophie doit être femme comme Émile est homme, c'est-à-dire avoir tout ce qui convient à la constitution de son espèce et de son sexe pour remplir sa place dans l'ordre physique et moral. Commençons donc par examiner les conformités et les différences de son sexe et du nôtre.

En tout ce qui ne tient pas au sexe la femme est homme : elle a les mêmes organes, les mêmes besoins, les mêmes facultés ; la machine est constituée de la même manière, les pièces sont les mêmes, le jeu de l'un est celui de l'autre, la figure est semblable; et sous quelque rapport qu'on les considère, ils ne diffèrent entre eux que du plus ou moins.

En tout ce qui tient au sexe, la femme et l'homme ont partout des rapports et partout des différences : la difficulté de les comparer vient de celle de déterminer dans la constitution de l'un et de l'autre, ce qui est du sexe et ce qui n'en est pas. Par l'anatomie comparée et même à la seule inspection, l'on trouve entre eux des différences générales qui paraissent ne point tenir au sexe ; elles y tiennent pourtant, mais par des liaisons, que nous sommes hors d'état d'apercevoir; nous ne savons jusqu'où ces liaisons peuvent s'étendre, et la seule chose est que nous savons avec certitude est que tout ce qu'ils ont de commun est de l'espèce, et que tout ce qu'ils ont de différent est du sexe. Sous ce double point de vue, nous trouvons entre eux tant de rapports et tant d'opposition, que c'est peut-être une des merveilles de la nature d'avoir pu faire deux êtres si semblables en les constituant si différemment. (p.465/466)

Rapports/Rôles différenciés

... Ces rapports et ces différences doivent influencer sur le moral; cette conséquence est sensible conforme à l'expérience, et montre la vanité des disputes sur la préférence ou l'égalité des sexes : comme si chacun des deux, allant aux fins de la nature selon sa destination particulière, n'étant pas plus parfait en cela que s'il ressemblait davantage à l'autre!

En ce qu'ils ont de commun ils sont égaux; en ce qu'ils ont de différent ils ne sont pas comparables. Une femme parfaite et un homme parfait ne doivent pas plus se ressembler d'esprit que de visage, et la perfection n'est pas susceptible de plus et de moins.

Dans l'union des sexes chacun concourt également à l'objet commun, mais non de la même manière. De cette diversité naît la première différence assignable entre les rapports moraux de l'un et de l'autre. L'un doit être actif et fort; l'autre passif et faible; il faut nécessairement que l'on veuille et puisse, il suffit que l'autre résiste plus...

Ce principe établi, il s'ensuit que la femme est faite spécialement pour plaire à l'homme. Si l'homme doit lui plaire à son tour, c'est d'une nécessité moins directe; son mérite est dans sa puissance, il plaît par cela seul qu'il est fort. Ce n'est pas ici la loi de l'amour, j'en conviens; mais c'est celle de la nature, antérieure à l'amour même. ..(p.466)

Texte 6 : Quelle formation pour Sophie?

... Dès qu'une fois il est démontré que l'homme et la femme ne sont ni ne doivent être constitués de même, caractère ni de tempérament; il s'en suit qu'ils ne doivent pas avoir la même éducation. En suivant les directions de la nature, ils doivent agir de concert, mais ils ne doivent pas faire les mêmes choses; la fin des travaux est commune, mais les travaux sont différents, et par conséquent les goûts qui les dirigent. Après avoir tâché de former l'homme naturel, pour

ne pas laisser imparfait notre ouvrage, voyons comment doit se former aussi la femme qui convient à cet homme. (p.473)

... Elle (la nature) veut qu'elles (la femme) pensent qu'elles jugent, qu'elles aiment, qu'elles connaissent, qu'elles cultivent leur esprit comme leur figure; ce sont les armes qu'elle leur donne pour suppléer à la force qui

leur manque et pour diriger la nôtre.

Elles doivent apprendre beaucoup de choses, mais seulement celle qu'il leur convient de savoir (p.474)

... les petites filles presque en naissant aiment la parure ...

... la première culture doit être celle du corps : cet ordre est commun aux deux sexes

... Après tout où est la nécessité qu'une fille sache lire et écrire de si bonne heure? ... Peut-être devraient-elles apprendre à chiffrer avant tout ... (p.476)

Quoi qu'en disent les plaisants, le bon sens est également des deux sexes ... L'intelligence dans les filles est plus précoce que dans les garçons ... (p.480)

Enseignement de la Religion aux jeunes filles - Leçon de catéchisme :

La bonne : Vous souvenez-vous que votre mère était fille?

La petite : Non, ma bonne

La bonne : Pourquoi non, vous qui avez si bonne mémoire?

La petite : C'est que je n'étais pas au monde

La bonne : Vous n'avez donc pas toujours vécu?

La petite : Non

La bonne : Vivrez-vous toujours?

La petite : Oui

La bonne : Êtes-vous jeune ou vieille?

La petite : Je suis jeune.

La bonne : Et votre grand-maman, est-elle jeune ou vieille?

La petite : Elle est vieille.

La bonne : A-t-elle été jeune?

La petite : Oui.

La bonne : Pourquoi ne l'est-elle plus?

La petite : C'est qu'elle a vieilli.

La bonne : Vieillirez-vous comme elle.

La petite : Je ne sais.

La bonne : Où sont vos robes de l'année passée?

La petite : On les a défaites.

La bonne : Et pourquoi les a-t-on défaites?

La petite : Parce qu'elles m'étaient trop petites.

La bonne : Et pourquoi vous étaiet-elles trop petites ?

La petite : Parce que j'ai grandi.

La bonne : Grandirez-vous encore?

La petite : Oh ! oui.

La bonne : Que deviennent les grandes filles?

La petite : Elles deviennent femmes. » (pp. 494-496)

Technique : travaux de groupes sur les textes en parallèles (2 groupes pour un texte)

Exploitation : mise en commun des analyses, comparaison des différents textes et synthèse

Structuration par le formateur ; les apports de Rousseau à la pédagogie.

Références Bibliographiques

Brehier, E. 1985 – Histoire de la philosophie Tome II – P.U. F.

Boulab-Ayoub, J. 1986 – Les malheurs de Sophie ou la femme et les avoires dans le livre V de l'Émile – in Cahiers de Recherche Sociologique Vol. 4, No 1– 19086 – pp.73-113 – Montréal Dépt. de Sociologie – UQUAM No – Des femmes et des Sciences

Gallant, C. 1981 – Rousseau : Sophie ou la femme pp. 37-44 in – La philosophie au féminin - Moncton – Les Éditions d'Acadie Ltée.

Petit-Frère, S. Jean Jacques Rousseau et la formation murale in – Problèmes d'éducation – Cercle d'Études, de Recherche et de Consultation en Sciences de l'Éducation – pp. 57-69 – P au Prince – Quality Plus

Ricard, C. – La pédagogie selon JJ Rousseau : quelle place pour le Jeu ? ...

Rousseau, JJ 1966 – Émile ou de l'Éducation - Paris Garnier Flammarion (présenté par Michel Launay)

Rousseau, JJ 1992 - Du contrat Social – Paris Garnier Flammarion présenté par Pierre Burgelin

Si la pédagogie.over-blg.com-http://www.silapedagogie.fr/pages.Jean-Jacques Rousseau, 17121778-301894-html, 2013-12-25.

3. Paulo Freire et la Pédagogie de la Conscientisation

P. Freire et la Pédagogie de la Conscientisation

Extraits de textes pour lecture, analyse, résumé, exposé et discussion par les étudiants-Maîtres (Portfolio) tirés de : Paulo Freire, (1974) – Pédagogie des Opprimés/Suivi de :

Conscientisation et Révolution, Paris : Maspero

1. La Conception bancaire de l'éducation/ (ses présuppositions) – pp.50-51
2. La conception bancaire de l'éducation (suite) pp. 51-52
3. La conception bancaire (critique) p. 52
4. La conception conscientisante et libératrice de l'éducation p. 55
5. Personne n'éduque autrui – Personne ne s'éduque seul les hommes s'éduquent ensemble – pp. 62 – 63
6. Education dialogique et dialogue – pp. 73 – 75

Références bibliographiques : Fiche Pédagogique du Formateur: éléments-cadre

Mise en situation

Brainstorming : Qui est Paulo Freire ? Dans quel courant pédagogique le situez-vous ?

Mise en commun des représentations

Activité 1 :

Analyser le texte ci-dessous de Paulo Freire et dégager les caractéristiques de sa théorie pédagogique :

P. Freire, la conception bancaire de l'éducation : ses présuppositions.

« Plus nous analysons les relations éducateur/élève à tous les niveaux, dans l'école ou en dehors d'elle, plus il nous semble clair qu'elles présentent un caractère spécial et saillant : ce sont essentiellement des relations de narration, de dissertation. La narration et la dissertation supposent un sujet : le narrateur, et des objets passifs, des auditeurs : les élèves.

Il y a comme une maladie de la narration. C'est bien celle qui affecte au premier chef l'éducation : discourir, toujours discourir. La narration tend à pétrifier son contenu, à en faire quelque chose de mort, qu'il s'agisse de notions abstraites ou d'éléments de la réalité concrète.

Parler de la réalité comme d'une chose arrêtée, statique, compartimentée et prévisible, ou encore parler et disserte sur ce qui est complètement en dehors de l'expérience existentielle des élèves, est devenu, assurément, le suprême souci de l'éducation, son désir incessant. Chez elle l'éducateur apparaît comme un agent indiscutable auquel est impartie la tâche d'«emplir» les élèves avec le contenu de sa narration.....

...C'est pour cela qu'une des caractéristiques de cette éducation discoureuse est la «sonorité» de la phrase et non sa force transformatrice. Quatre fois quatre = seize - État du Para, capitale = Belem. Voilà ce que l'élève fixe, mémorise, répète, sans percevoir ce que signifie réellement quatre fois quatre, ni quel est le sens véritable du mot capitale, ni ce que représente Belem pour l'État du Para, et le Para pour le Brésil». (Freire, P. 1974 – Pédagogie des opprimés...pp.50-51).

Conception bancaire de l'éducation (suite)

«...De cette façon, l'éducation devient un acte de dépôt où les élèves sont les dépositaires et l'éducateur le déposant. Au lieu de communiquer, l'éducateur fait des "communiqués" et des "dépôts que les élèves", simples accessoires, reçoivent patiemment, mémorisent et répètent. C'est la conception, "bancaire" de l'éducation, selon laquelle la seule marge de manœuvre qui s'offre aux élèves est celle de recevoir les dépôts, de les garder et de les archiver. Liberté d'être des collectionneurs ou des archivistes. Dans le fond, cependant, ce sont les hommes eux-mêmes qui sont mis en archives, dans cette conception pour le moins ambiguë de l'éducation "bancaire"».

Mis en archives parce que, rejetés en dehors de la recherche, en dehors de la praxis, les hommes ne peuvent être. L'éducateur et les élèves se mettent en archives dans la mesure où dans cette vision déformée de l'éducation, il n'y a ni créativité, ni transformation.

Dans la vision "bancaire" de l'éducation, le "savoir" est une donation de ceux qui jugent qu'ils savent, à ceux qu'ils jugent ignorants. Donation qui se fonde sur un des principes d'action de l'idéologie d'oppression : l'absolutisation de l'ignorance qui devient ce que nous appelons la projection de l'ignorance, selon laquelle celle-ci se rencontre toujours chez l'autre.

L'éducateur qui projette l'ignorance sur les élèves reste sur des positions fixes, invariables. Il sera toujours celui qui sait, alors que les élèves seront ceux qui ne savent pas. La rigidité de ces attitudes nie l'éducation et la connaissance en tant que processus de recherche"... (Freire, P. Pédagogie des opprimés ... 1974 – pp.51-52)

Conception bancaire (critique)

«Si l'éducateur est celui qui sait, si les élèves sont ceux qui ne savent rien, il revient au premier de donner des livres, d'apporter, de transmettre son savoir aux seconds. Et ce savoir n'est plus celui de l'expérience vécue, mais celui de l'expérience racontée ou transmise». (Freire, P. – Ibidem p.53).

Conception bancaire de l'éducation (Ou petit Décalogue de l'Éducateur baptisé ainsi par Jean-Claude Michaud)

1. L'éducateur est celui qui éduque; les élèves, ceux qui sont éduqués;
2. L'éducateur est celui qui sait; les élèves ceux qui ne savent pas;
3. L'éducateur est celui qui pense, les élèves ceux qui sont pensés;
4. L'éducateur est celui qui prononce la parole, les élèves ceux qui l'écoutent docilement;
5. L'éducateur est celui qui discipline; les élèves ceux qui sont disciplinés;
6. L'éducateur est celui qui choisit et impose ses choix; les élèves ceux qui obéissent aux prescriptions;
7. L'éducateur est celui qui agit; les élèves ceux qui ont l'illusion d'agir, à travers l'action de l'éducateur;
8. L'éducateur choisit le contenu du programme; les élèves, jamais consultés sur ce choix, s'en accommodent
9. L'éducateur identifie l'autorité du savoir avec son autorité fonctionnelle qu'il oppose de façon antagonique à la liberté des élèves; ceux-ci doivent s'adapter aux déterminations de l'éducateur;
10. L'éducateur finalement est le sujet agissant du processus; les élèves en sont de simples objets. (Freire, Ibidem p. 52).

La conception "conscientisante" et libératrice (les présuppositions de Paolo Freire :)

"...Si les hommes sont des êtres de recherche et si leur vocation ontologique est de s'humaniser, ils peuvent, tôt ou tard, découvrir la contradiction dans laquelle l'«éducation bancaire» prétend les enfermer, et s'engager dans la lutte pour leur libération.

Un éducateur humaniste révolutionnaire ne doit pas se borner à attendre cette éventualité. Son action en s'identifiant d'emblée avec celle des élèves doit s'orienter dans le sens de leur humanisation commune. Dans le sens du penser authentique et non de la donation, de la transmission du savoir. Son action doit être imprégnée d'une profonde confiance envers les hommes, d'une croyance en leur pouvoir créateur. Tout cela exige de lui qu'il soit un compagnon des élèves, dans ses relations avec eux.

L'éducation "bancaire" dont l'action dissocie la rencontre éducateur/élèves, élimine ce compagnonnage. Et c'est logique. Dès l'instant où l'éducateur "bancaire" vivrait le dépassement de la contradiction; il ne serait déjà plus "bancaire". Il ne ferait pas de "dépôts". Il ne chercherait plus à domestiquer, Il n'imposerait plus. Savoir avec les élèves en même temps que ceux-ci sauraient avec lui serait son objectif. Il ne serait plus au service de la déshumanisation mais au service de la libération". (*Freire, P. 1974 – Ibidem – p. 55*)

Personne n'éduque autrui. Personne ne s'éduque seul. Les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du mondeEn vérité, il ne serait pas possible que l'éducation conscientisante, qui rompt avec les schémas verticaux caractéristiques de l'éducation "bancaire", se réalise comme une pratique de la liberté sans dépasser la contradiction qui existe entre l'éducateur et les élèves. De même cela lui serait impossible sans le dialogue.

C'est à travers le dialogue que s'opère le dépassement d'où résulte un élément nouveau : il n'y a plus d'éducateur de l'élève ni d'élève de l'éducateur mais un "éducateur-élève" avec un "élève-éducateur".

Alors l'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier, en même temps qu'il est éduqué, est aussi un éducateur. Tous deux ainsi deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble, ou les "arguments d'autorité" ne sont plus valables et où, pour pouvoir représenter fonctionnellement l'autorité, il faut être du côté des libertés et non pas contre elles.

Alors personne n'est plus l'éducateur de quiconque, de même que personne ne s'éduque lui-même, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. Grâce à la médiation des objets connaissables qui, dans la pratique "bancaire", sont la propriété de l'éducateur qui les décrit ou les dépose chez les élèves passifs...

... L'objet connaissable cesse d'être propriété et devient une occasion de réflexion pour lui et pour ses élèves. L'éducateur conscientisant re-fait constamment son acte cognitif, à travers la capacité de connaissance des élèves. Ceux-ci, au lieu d'être de simples réceptacles de "dépôts", sont maintenant des chercheurs critiques, en dialogue avec l'éducateur, lui-même chercheur critique. (*Freire, P. Ibidem – pp. 62-63*)

Éducation dialogique et dialogue

Il n'y a pas de dialogue ... sans un amour profond pour le monde et pour les hommes. Il n'est pas possible de dire le monde, réalisant ainsi un acte de création et de re-création, sans se fonder sur l'amour. Fondement du dialogue, l'amour est aussi dialogue. C'est essentiellement une tâche de sujets, qui ne peut se réaliser dans la relation de domination. Celle-ci ne renferme que la pathologie de l'amour : sadisme chez celui qui domine, masochisme chez les opprimés ...

... Si je n'aime pas le monde, si je n'aime pas la vie, si je n'aime pas les hommes, je ne peux pas dialoguer. Par ailleurs, il n'y a pas de dialogue sans humilité ... Le dialogue, rencontre des hommes pour apprendre ensemble à agir, se rompt, ses pôles, ou l'un d'entre eux, oublie l'humilité.

Comment puis-je dialoguer, si je projette sur l'autre l'ignorance...? Comment puis-je dialoguer si je me considère comme un homme différent, plein de qualités dès la naissance, si je considère les autres comme de simples "ça" au lieu de voir en eux d'autres "moi"? Comment puis-je dialoguer si je fais partie d'un "ghetto" de purs, maîtres de la vérité et du savoir pour qui tous ceux qui sont en dehors sont "ces gens-là" ou des "inférieurs de naissance"? Comment puis-je dialoguer, si je pars du principe que dire le monde est une tâche réservée à des hommes choisis, et que la présence des masses dans l'histoire est le signe d'une détérioration que je dois éviter? Comment puis-je dialoguer si je refuse la contribution des autres, si je ne la reconnais jamais et si je la trouve même offensante? Comment puis-je dialoguer, si je crains le dépassement, et le simple fait d'y penser me fait souffrir et me déprime? ... Il n'y a ni ignorants, ni savants absolus : il y a des hommes qui, ensemble, essaient de savoir davantage. (Freire, P. *Ibidem* pp. 73-75)

Modalité : Analyse individuelle puis travail de groupes

Exploitation :

Mise en commun comparaison entre la conception bancaire et la conception conscientisante de P.Freire. Synthèse sur les apports de P.Freire.

Apports du formateur : Freire et la Pédagogie de la Conscientisation

Parmi les pédagogies de la conscientisation figurent les théories de l'éducation visant à sensibiliser les citoyens à leur rôle d'agents sociaux conscients et critiques face aux problèmes culturels, environnementaux qui tenaillent les populations. Les positions de Paulo Freire sont celles d'un éminent pédagogue de la conscientisation.

Cet éducateur " conscientisateur" (Vienneau, R. 2011) né au Brésil, en 1921, a eu une formation en droit et en éducation. Intéressé très tôt à l'éducation populaire, il a travaillé avec des groupes populaires et a élaboré une Méthode originale pour l'alphabétisation des pauvres orientée vers la conscientisation politique. Dans son travail d'éducateur et de militant progressistes Freire a constaté que le peuple brésilien dans sa grande majorité était écrasé, diminué par les classes dirigeantes. Il a dressé le portrait d'une Société fermée où le peuple était aliéné, réduit au silence, dépourvu de sens critique. Il a joué un rôle majeur dans l'accompagnement des populations opprimées et dans des programmes d'alphabétisation au Brésil d'abord et, suite à son exil par la dictature militaire en 1964, dans d'autres pays d'Amérique du Sud, des Caraïbes, d'Afrique d'Asie ...

Apport de Freire

L'apport majeur de Freire réside dans l'élaboration d'une pédagogie de la conscientisation axée sur une éducation comme pratique démocratique de la liberté reposant sur l'emploi d'une méthode active, fondée sur le dialogue, l'ancrage dans la réalité, la formation du jugement, la participation active à l'appropriation de sa culture, l'intervention sociale.

La méthode comporte d'abord l'utilisation du dialogue comme relation non hiérarchique entre l'enseignant et l'apprenant, dialogue conçu comme relation horizontale, non hiérarchique entre les personnes à l'encontre de l'antidialogue prévalant dans l'éducation traditionnelle axée sur une communication privée d'amour, de jugement critique.

La deuxième caractéristique de cette pédagogie de la communication est l'ancrage dans la réalité. Il s'agit de prendre en compte les expériences quotidiennes des étudiants avec lesquels il travaillait de manière à réaliser ce que Shor et Freire eux-mêmes appellent "l'immersion dans sa propre vie" (1987).

La troisième composante de la Méthode réside dans la notion d'alphabétisation sociale comportant une démarche de conscientisation culturelle, de participation à la construction collective et démocratique de la culture et de l'histoire.

La formation à l'esprit critique constitue une autre composante et la dite méthode. Prendre conscience à la fois de sa propre situation (valeurs intériorisées, expérience personnelles vécues) et des problèmes auxquels la société est confrontée s'avère important pour le formateur.

La formation à l'intervention sociale représente une autre dimension de cette pédagogie. Il s'agit essentiellement d'orienter l'étudiant en vue de l'aider à intervenir comme acteur social apportant sa propre pierre à la reconstruction visée aux plans culturel, politique etc.

Les principales étapes de la Méthode d'alphabétisation de Freire : (*Source : ...Freire, 1978 – p.117-121, Vienneau, R. 2011*)

En résumé, il y a lieu de signaler d'abord l'aspect avant-gardiste et la pertinence pédagogique de l'approche de Freire quand on examine la "Connexion établie entre les dimensions cognitive et affective et l'apprentissage résolument ancré dans le vécu des apprenants".

Il faut signaler également l'importance et la pertinence des positions de Freire sur la nécessité d'une formation des apprenants à la pensée critique et d'une éducation conçue comme pratique de la liberté.

Une pédagogie axée autour du besoin d'émancipation des enfants et des jeunes, d'une démarche axée autour de la formation à la pensée critique à l'engagement citoyen responsable, solidaire à la pratique du dialogue, à l'ancrage social définit globalement cette alphabétisation conscientisante.

- 1 – Au moyen d'une enquête sur le terrain, on fait l'inventaire de l'univers verbal des personnes qui participent au "cercle de culture"; on choisit les mots les plus chargés de sens existentiel et donc de contenu émotif.
- 2 – Les enseignants choisissent un nombre limité de "mots clés" parmi les mots recueillis; ce choix s'opère à partir de trois critères :
 - a. La richesse des sons ou phonèmes
 - b. Les difficultés phonétiques croissantes
 - c. Le contenu sémantique (on privilégie les mots qui sont porteurs de sens social, politique, culturel)
- 3 – On présente les mots clés et on discute à l'aide de situations qui sont intimement liées à la vie des membres du groupe. Par exemple, dans le cas du mot favela (bidonville) :
 - a. D'abord, on visualise la situation réelle (photo ou diapositive d'un bidonville); les participants décrivent et analysent la situation
 - b. Puis, on écrit le mot, tout en abordant son contenu sémantique (ce que le mot évoque pour eux en ce qui a trait aux problématiques du logement, de l'alimentation, de la santé etc.)
 - c. Enfin, on découpe le mot en syllabes, puis on l'analyse en familles phonétiques; le groupe compose d'autres mots avec les combinaisons de syllabes dont il dispose.

Activité 2 :

Rechercher des exemples de mise en œuvre de la pédagogie de Paulo Freire en éducation ou en alphabétisation en Haïti;

Modalité : Travail de groupes

Exploitation : mise en commun et confrontation, synthèse

Références Bibliographiques

Altet, M. (1997) - Les pédagogies de l'apprentissage – Paris : PUF

Freire, P. (1971) Conscientisation – INODEP

Freire, P. (1973) – Conscientisation et Révolution – I.D.A.C.

Freire, P. (1974) – Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution – Paris : Maspero

Freire, P. (1978) – L'éducation : pratique de la liberté - CERF

Freire, P. (1997) – Pédagogie de l'autonomie : des savoirs nécessaires à la pratique éducative. Montréal : Les Éditions du CERF

Freire, P., Fraser, J., Macedo, D. (1997) - Mentoring the mentor – A critical dialogue with P. Freire (Counterpoints: studies in the Postmodern theory of Education) Vol. 60, N.Y.: Peter Lang

Freire, P., Freire, M., Macedo, D. (1997) – Pedagogy of the Heart – N.Y. : Continuum

Gerhardt, H. (1993) «Paulo Freire (1921-1997)», Perspectives: Revue trimestrielle d'éducation comparée – Vol 23, No 3-4 pp. 445-465

Kirkwood, G., Kirkwood, C. (1989) – Living Adult Education: Freire in Scotland – England: Milton - Keynes; Philadelphia: Open University Press

Loiola, F.A., Borges, C. (2005) – La pédagogie de Paulo Freire ou quand l'éducation devient un acte politique dans Gauthier, C. et Tardif, M. (dir), La Pédagogie, théories et pratiques de l'antiquité à nos jours – Montréal : Gaëtan Morin Éditeur pp.237-254

Shor, J. (s dir) (1987) – Freire for the class-room: Sourcebook for liberatory teaching – Portsmouth: Boynton/Cook

Shor, J., Freire, P. (1987) - A pedagogy for Liberation – Dialogues on transforming Education – South Hadley : Bergin and Garvey

Vienneau, R. (2011) – Apprentissage et enseignement – Théories et pratiques – Montréal : Gaëtan Morin

Unité 7

Les pédagogies contemporaines : les pédagogies de l'apprentissage

Durée : 6 heures

Compétence : mettre en oeuvre une pédagogie centrée sur l'apprenant

Objectifs d'apprentissage :

- ✧ Décrire les caractéristiques de la pédagogie traditionnelle
- ✧ Expliquer le passage de la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle
- ✧ Décrire les caractéristiques majeures de la pédagogie nouvelle
- ✧ Décrire les caractéristiques et l'organisation des modèles d'enseignement proposés par les éducateurs et pédagogues du XXe siècle.
- ✧ Rechercher les caractéristiques des « pédagogies de l'apprentissage »

Mise en situation 1

Tâche 1 : analyser les deux leçons suivantes :

Activité 1 :

Comparer les pédagogies mises en oeuvre dans les deux leçons sur le même objet, retranscrites ci-dessous :

Leçon 1. Mme D. CEII: leçon de vocabulaire sur la santé et la maladie

L'enseignante demande aux élèves d'expliquer ce qu'est la santé, ce qu'est la maladie. Silence;

M. demande aux élèves de citer quelques maladies, les signes du paludisme; Ils répondent : on a chaud, on transpire, on vomit, on a la diarrhée, ... etc.

M. Et que fait-on lorsqu'on observe ces signes ?

Els. Disent : On va à l'hôpital

M. Pourquoi va-t-on à l'hôpital ?

Els : Pour se faire soigner

M. Qui te reçoit ?

Els : (silence)

M. Qui te soigne ? Qui te donne les remèdes ?

Els : L'infirmier, le médecin.

El i l : On prend ensuite des remèdes pour se soigner.

M. Enfin quand on peut jouer avec ses camarades à nouveau, on est comment ?

Els : silence

M. répond: Eh bien, on est guéri, on est de nouveau en bonne santé.

M. reformule elle-même les réponses proposées. Elle porte au tableau un petit résumé sur la santé, la maladie en y ajoutant d'autres idées, une définition et les élèves les recopient sur leur cahier »

Leçon 2. Mme. S. CEII : objectif de la leçon: distinguer bonne santé et maladie

M. propose une situation, deux documents à observer, montrant deux enfants: l'un souriant, vif, aux joues brillantes, jouant, courant, l'autre apathique, assis seul, la mine pâle, grimaçant, la main sur le ventre.

M. donne une tâche: Comparez un enfant en bonne santé et un enfant malade;

M. donne une consigne d'activité : décrivez leurs caractéristiques sur les documents, - retrouvez d'autres signes à partir de votre vécu, dégagez ce qui fait la différence.

M. met les enfants en groupes. Chaque groupe fait sur une feuille un tableau comparatif, échange, discute, remplit les deux colonnes.

M. donne une deuxième tâche: que fait-on avec un enfant malade? Recherchez en groupe, relevez vos idées;

M. laisse le temps de la recherche en groupes

M. demande aux élèves de rapporter leur production sur une feuille

M. passe à la confrontation entre les productions des groupes réécrites au tableau noir, fait construire aux élèves une synthèse, aide à restructurer les idées, fait des apports supplémentaires, sur les symptômes, demande à des élèves de reprendre autrement ce qui a été dit par l'un d'eux, d'aider un autre élève à trouver une autre réponse.

M. demande à chacun de produire une définition sur bonne santé et maladie, en interroge quelques uns, prend leur réponse au tableau et fait retrouver les éléments essentiels constitutifs de la différence. »

Techniques : Travail individuel, suivi d'un travail de groupes

Exploitation : mise en commun des productions des étudiants-maîtres et synthèse

Activité 2 :

Décrivez les caractéristiques des processus d'enseignement et d'apprentissage dans une pédagogie traditionnelle et une pédagogie de l'apprentissage.

DES CONCEPTIONS PEDAGOGIQUES

PEDAGOGIE	PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT
TRADITIONNELLE	- Comprendre - Réussir - Mémoriser	- Transmettre - Faire appliquer
DE L'APPRENTISSAGE 1) Pédagogie de la résolution de problème, de l'intégration. 2) Pédagogie de la problématisation	- Réussir - Comprendre par recherche active, essais, erreur, régulation; - Travailler sur les représentations, les obstacles; - Construire un problème	- Organiser les conditions d'apprentissage, les situations d'intégration. - Gérer l'apprentissage

Activité 3 :

Analyser dans les deux textes suivants et dégager les caractéristiques des méthodes actives et des pédagogies de l'apprentissage.

Texte 1. Gaston Mialaret, texte extrait de *Pédagogie générale*, Paris, PUF, 1991, p 230-231. À l'origine de toute pédagogie de l'apprentissage, il y a la notion « d'activité de l'apprenant » ; ce texte de G. Mialaret en précise les différents sens.

« Les méthodes « actives »

1. Il est tout d'abord nécessaire de préciser notre langage. L'expression « méthodes actives » a été, à l'origine, mal construite ; il est utile d'en préciser rapidement le sens aujourd'hui. Le rapprochement du substantif « méthodes » et du qualificatif « actives » n'a, en fait aucun sens, si l'on se situe sur un plan rigoureux d'analyse. Une méthode permet de procéder par déduction, ou par induction ou par analogie ; elle aborde les phénomènes d'une façon directe ou indirecte... Dans tous les cas elle est « active » au sens le plus courant, c'est-à-dire que les choses ne se font pas d'elles-mêmes et qu'il faut que celui qui utilise une méthode ait un minimum d'activité. L'expression « méthodes actives » résulte donc d'un raccourci ; elle signifie aujourd'hui méthodes (et techniques) pédagogiques qui utilisent et/ou qui provoquent l'activité de l'élève. Reste à définir ce que nous entendons par « activité ».
2. **Activité et activités.** On peut distinguer au moins trois formes d'activités qui correspondent à des niveaux psychologiques très différents :
 - a) L'activité extérieure qui ne résulte que de mouvements non coordonnés en vue d'un objectif à atteindre, qui n'engage pas l'ensemble de la personnalité, qui relève davantage du domaine du « mécanique » que de celui du « biologique » ou du « psychologique ». Ex. : L'enfant qui s'ennuie dans la classe et qui se lève, se promène sans raison, va chercher un livre sans le désir de le lire, qui déplace les objets au hasard... Ce n'est pas parce qu'il y a « remue-ménage » qu'il y a, dans une classe, une pratique des méthodes actives.
 - b) L'activité réelle mais imposée de l'extérieur : soit par les conditions du milieu, soit par les circonstances, soit par l'adulte organisateur de la situation d'éducation :
 - le feu, dans un établissement, va provoquer une activité réelle (positive dans un cas si tout le monde est sain et sauf, négative dans le cas de la panique aggravant les circonstances de l'accident) ;
 - l'obéissance aux ordres de l'adulte constitue aussi une activité qui peut avoir sa finalité, sa cohérence, son efficacité sans toutefois impliquer l'ensemble de la personnalité du sujet : faire construire, par les élèves, une figure géométrique en suivant pas à pas les indications du professeur.
 - c) L'activité authentique est autre. Sans refuser l'idée que cette activité résulte quelquefois de circonstances extérieures au sujet, elle est pourtant différente de la seconde catégorie indiquée ci-dessus parce qu'elle implique l'adhésion explicite du sujet et la mobilisation de l'ensemble de ses forces psychiques. Tel enfant apprend l'informatique parce qu'il y est obligé par les programmes de son cursus scolaire (second cas), tel autre participe volontairement à un club d'informatique et se passionne (3e cas). Les deux élèves peuvent avoir, extérieurement, les mêmes conduites ; les niveaux psychologiques correspondants sont différents. Que de discussions pédagogiques seraient évitées si les psychopédagogues faisaient clairement ces distinctions ! »

Texte 2. « Roger Cousinet, Pédagogie de l'apprentissage, Paris, PUF, 1959, p. 124-132.

Cet extrait présente clairement l'illusion pédagogique qui consiste à croire que plus on enseigne, plus l'élève apprend. R. Cousinet est le premier à défendre la nécessité d'une centration sur l'activité de l'écopier, de « l'apprenti », d'une méthodologie de l'apprentissage, d'une pédagogie de l'apprentissage, des moyens d'apprendre. « ... C'est de ce qu'on a fait qu'on se souvient le mieux. Et c'est ce qu'on fait qui constitue ce véritable apprentissage que l'école n'assure pas. Ce qu'on fait quand on a un problème à résoudre, et qu'on demande ou qu'on cherche les moyens de le résoudre.

J'ai retardé jusqu'à ces dernières pages la conséquence qu'il me paraît impossible de ne pas tirer de toutes les analyses précédentes, et qui est l'antinomie entre celui qui sait (et à plus forte raison celui qui veut enseigner ce qu'il sait) et celui qui apprend.

Tous les procédés didactiques que j'ai examinés présentent des inconvénients, inconvénients qui sont évidemment beaucoup plus sensibles dans l'école que dans tous les autres apprentissages pré-scolaires et extra-scolaires. Si le maître montre trop, les apprentis écoliers trop habitués à imiter, sont désorientés quand il cesse de montrer et qu'ils doivent trouver, la correction après coup étant manifestement insuffisante à remplacer l'imitation. Si le maître décompose trop, les apprentis écoliers reproduisent les phases successives de la décomposition, sans en voir, sauf au bout d'un temps quelquefois très long, le rapport avec la fin à atteindre, ne s'y intéressent donc guère et ne s'y soumettent que par esprit de docilité, ou même à contrecœur, et en opposant à l'action magistrale cette sorte de résistance que les maîtres qualifient de paresse. Et enfin, par la présentation et la décomposition, et par leurs autres procédés didactiques, les maîtres créent chez les écoliers des habitudes qui rendent, dans une certaine mesure, service aux uns et, peut-être, aux autres, mais qui ne peuvent constituer pour les écoliers des méthodes d'apprentissage. Ce n'est pas 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.

Ajoutons ici que si les maîtres ont été si longtemps, et sont encore, tellement attachés à leur activité didactique, c'est (outre bien d'autres raisons) en partie parce qu'ils sont victimes de ce qu'on pourrait appeler l'illusion pédagogique. D'une part, ils exercent une certaine activité en laquelle ils ont foi, parce qu'elle leur a été léguée par une tradition, respectable, c'est-à-dire respectée comme toutes les traditions, et parce que, l'exerçant en général très consciencieusement, ils ne peuvent douter, ils souffriraient trop de douter, de l'efficacité de cette action. D'autre part, comme ils constatent que, dans un certain nombre de cas, cette activité qui est la leur est suivie de résultats positifs chez les écoliers, leur croyance en cette efficacité est par là renforcée. De cette réussite qui suit leur action, ils s'attribuent naturellement tout l'effet (post hoc, ergo propter hoc). Quand leur didactique réussit, transforme l'individu informe en écolier, en bon écolier, c'est à cause d'eux, quand elle échoue c'est à cause de l'individu. Les bons élèves sont faits par le maître, les mauvais élèves par eux-mêmes...

C'est que, je le répète, il y a antinomie entre l'un et l'autre, qui devraient collaborer à la même tâche, mais qui ne le peuvent parce que chacun d'eux est absorbé dans sa tâche propre qui est différente de la tâche de l'autre. L'un vit dans le monde de l'enseignement, peine à y faire pénétrer l'apprenti écolier, et n'y parvient qu'un peu, et souvent pas du tout. L'autre vit dans le monde de l'apprentissage, et ayant renoncé depuis longtemps à y faire pénétrer le maître, peine aussi, s'il est un bon écolier, à entrer dans ce monde, et dans le cas contraire, ne pouvant rester dans le sien où il est sans cesse dérangé, où il n'est jamais en sécurité, s'exile dans le jeu et dans le rêve.

Le maître est en effet celui qui sait, l'écolier est celui qui ne sait pas. Mais le maître est en outre celui qui doit transmettre son savoir, l'écolier est celui qui doit sortir de son ignorance. Par suite la tâche naturelle du maître, dont d'ailleurs encore une fois tant de maîtres s'acquittent avec confiance et avec habileté, est de présenter son savoir. De ce savoir il ne voit pas comment il pourrait faire une bonne présentation, une présentation utile, autrement qu'en le présentant d'une façon ordonnée, systématique, tout construit et assuré sur des bases solides, en « rattachant » chaque présentation nouvelle à des principes, à des généralités. L'habitude lui fait redouter le fait isolé, la question portant sur un point particulier. Quand il consent à répondre à une question, c'est par un exposé théorique général. Car il est persuadé encore une fois, que sa réponse doit être explicative, non pas faire cesser sur un point une ignorance, rendre un minime service, mais expliquer, introduire celui qui ne sait pas dans le monde du savoir. S'il abolit, dans l'école, sauf des cas exceptionnels, la question, c'est que la question le gêne, elle interrompt sa présentation systématique, elle l'oblige à recommencer cette présentation. À l'élève qui s'enhardit, ou qu'il autorise à poser une question sur tel phénomène physique par exemple, ou astronomique, il répond que l'élève pose cette question parce qu'il a oublié la théorie, le principe, et il expose à nouveau la théorie et le principe. Ainsi la question le gêne, elle est une intrusion dans un monde où elle n'a pas sa place, puisque ce monde didactique est fait de systèmes (grammaticaux, linguistiques, historiques, scientifiques) parfaits contenant à l'avance des réponses à toute question possible. Une leçon bien faite ne doit « rien laisser dans l'ombre » ; si elle est bien ordonnée, bien conduite, elle doit rendre inutile toute question particulière concernant son objet. Un élève qui questionne, après une leçon de cet ordre, ne peut être qu'un élève inattentif c'est-à-dire paresseux, ou inintelligent.

Et pareillement à la question, la découverte gêne le maître, et non seulement le maître, mais tous ceux qui savent, je dirais volontiers qu'elle les agace. Car, sauf évidemment dans les cas de génies exceptionnels, ce que l'écolier découvre n'est découverte que pour lui, et ainsi celui qui ne savait pas, mais qui vient de trouver, présente naïvement cette trouvaille à celui qui sait. Et celui qui sait, ne pouvant rien faire de cette découverte qui n'est aucunement une découverte pour lui, et qui lui paraît donc de peu de prix, s'empresse de rappeler à l'écolier que sa découverte n'en est pas une, que ce qu'il vient de trouver a été trouvé depuis longtemps par d'autres, et s'insère dans une continuité, ou s'explique par un recours à des principes généraux. En toute occasion le maître poursuit donc sa tâche qui consiste à édifier et à présenter à l'écolier des systèmes généraux de connaissances, auxquelles il devra se reporter à chaque difficulté nouvelle, ou même qui devront rendre impossible, impensable, l'apparition d'une difficulté, d'un problème particulier. Ce qui encourage l'écolier à réciter, et le décourage de chercher...

Pour qu'ils apprennent en effet, il faudrait qu'ils puissent travailler selon leur ordre, que cet ordre soit connu, et respecté. Il n'est pas encore parfaitement connu, surtout à l'âge scolaire, malgré les travaux de Wallon, de Piaget, de Cantor, de Guyer, et de tant d'autres. C'est pourquoi, j'ai renoncé à donner à cet ouvrage le titre qui eût été trop ambitieux de *Méthodologie de l'apprentissage*¹. Cette méthodologie je n'ai pu que l'esquisser et en indiquer au moins les grandes lignes et les conditions. J'ai préféré présenter une pédagogie de l'apprentissage, à la fois parce que le titre est plus modeste, et surtout parce qu'il implique, comme j'ai essayé de le montrer tout au long des pages précédentes, une collaboration du maître et une transformation de son rôle. L'apprentissage scolaire permet à l'écolier de travailler selon son propre mode, oblige le maître à travailler selon un mode nouveau. Les rôles sont inversés. L'écolier n'est plus

¹ Sans oublier toutefois que des méthodes qui ont déjà fait leurs preuves, comme le travail individualisé et le travail libre par groupes, sont des pièces importantes de cette méthodologie.

astreint, par sa soumission, son « application », à collaborer avec le maître qui enseigne ; le maître est invité, par sa compréhension, à collaborer avec l'élève qui apprend. L'école n'est plus le lieu où le maître veut et où les écoliers doivent, il est désormais le lieu où les écoliers veulent (à condition, faut-il le redire encore, qu'ils aient quelque chose à vouloir), et où le maître doit.²

²Par ces moyens l'écolier n'est plus un écolier, il redevient un apprenti. Il apprend à connaître l'objet qu'il connaissait mal, il apprend à se connaître lui-même qu'il ne connaissait pas beaucoup mieux, il apprend à utiliser les instruments de travail et à choisir ceux qui conviennent au travail et à lui-même, il apprend à poser une question précise à chercher une information précise, à ajuster l'acquisition nouvelle à sa propre construction, à découvrir, si cet ajustement est impossible, qu'il doit chercher une autre acquisition, ou qu'il doit modifier sa construction. Ainsi, pendant son existence pré-scolaire, quand il apprenait à vivre, à percevoir, à marcher, à parler, à comprendre autrui, chaque expérience nouvelle modifiait l'échafaudage ancien, souvent même le renversait, et l'obligeait à en édifier un autre. Comme les autres apprentissages, l'apprentissage scolaire permettra à l'écolier de savoir et ce qu'il veut, et ce qu'il peut, et d'ajuster son pouvoir à son vouloir.

Et le maître ne gênera plus l'écolier par son étalage d'un savoir tout fait, l'écolier ne gênera plus le maître par la présentation de son ignorance, par son état de non-sachant ce que le maître sait. Il passe d'un état négatif à un état positif. Il est à un certain stade ce qu'il est, il sera naturellement et nécessairement autre au stade qui suit, le maître s'abstiendra de l'y conduire, il l'y accompagnera. Évidemment ainsi l'école change d'âme. Une vie nouvelle s'y instaure. Mais c'est une vraie vie, une vie de travail et d'expérience, et une vie heureuse, comme on la voit déjà dans des écoles nouvelles, chez nous et en d'autres pays. Le maître, ayant accepté la transformation pédagogique à laquelle cette nouvelle conception l'invite, n'est plus astreint à cette tâche pénible qui consiste à transmettre son savoir à des écoliers qui ne sont pas disposés à le recevoir pour les raisons que j'ai dites, à le leur faire acquérir, et surtout à les obliger à le conserver. Son savoir, il le range soigneusement pour n'y puiser qu'au fur et à mesure des besoins de ses élèves, et selon que les élèves manifestent ce besoin, et conformément à l'usage qu'ils en veulent faire. Au lieu que les élèves qui apprennent, qui apprennent parce qu'ils ne savent pas, soient à la disposition du maître qui sait, c'est le maître qui est à la disposition de ses élèves. Il les aide, il collabore à leur apprentissage.

De leur côté les écoliers ne redoutent plus de trouver en la personne du maître quelqu'un qui, en leur présentant sans cesse son savoir, les empêche d'apprendre, qui, au lieu de tenir compte de ce qu'ils savent déjà, les juge sans cesse sur ce qu'ils ne savent pas, qui compare continûment leur faiblesse à sa force, et qui ne se préoccupe que trop rarement de ce qu'ils veulent et de ce qu'ils peuvent savoir. Ils trouvent au contraire un aide qui travaille avec eux, en se servant de ce qu'ils savent et non de ce qu'il sait, ni de ce qu'il estime qu'ils doivent savoir. »

Technique : travail de groupes

Exploitation : mise en commun, synthèse

Activité 4 :

² Étant bien entendu que maître et élèves se conforment pareillement à l'ordre et obéissent pareillement à la loi. La formule que je présente n'autorise ni le dérèglement des élèves, ni l'abus d'autorité du maître. Maître et élèves vivent dans un monde organisé et réglementé.

Comparer les pédagogies traditionnelles et celles centrées sur l'apprentissage à partir des cinq critères suivants :

Aspects à observer et à comparer
Le point d'entrée de la séquence d'apprentissage
Les performances attendues au terme de la séquence d'apprentissage
Le cœur de la séquence d'apprentissage
La clôture d'une séquence d'apprentissage
La fonction de l'enseignant
Le rôle de l'apprenant

Technique : travail individuel

Exploitation : mise en commun

Synthèse du formateur:

Aspects à observer	Pratiques classiques	Pratiques centrées sur l'Apprentissage
Le point d'entrée de la séquence d'apprentissage	Les nouveaux contenus à apprendre	Les situations problèmes
Les performances attendues au terme de la séquence d'apprentissage	Les savoirs ou objectifs opérationnels énoncés au début de la leçon	Les compétences développées
Le cœur de la séquence d'apprentissage	La transmission par le maître et la restitution par les élèves des nouveaux contenus	Le traitement actif par les élèves des situations problèmes et l'exploitation guidée par le maître des productions des élèves.
La clôture d'une séquence d'apprentissage	Le résumé dicté par l'enseignant	La structuration de connaissances sur la base de l'exploitation des productions des élèves et avec leur aide.
La fonction de l'enseignant	La transmission du savoir et la vérification que le savoir restitué est fidèle au savoir transmis.	Création d'un dispositif d'apprentissage pour rendre les élèves acteurs de la production du savoir, l'exploitation de l'activité des élèves, la structuration des savoirs.
Le rôle de l'apprenant	Exécute, applique, restitue les nouveaux contenus, mémorise.	Recherche activement les réponses aux situations problèmes complexes, produit, construit, intègre à travers des productions.

Activité 4 :

Elaborer une approche comparée du paradigme de l'enseignement et du paradigme de l'apprentissage

Technique : Travail par groupes

Exploitation : mise en commun des productions

Structuration par le formateur

APPROCHE COMPARÉE DES PÉDAGOGIES
(d'après Dwyer 1994)

Paradigme d'apprentissage	Paradigme d'enseignement
Modalité de l'enseignement - Développement de compétences - Réponses à des questions complexes - Création de relations	Modalités de l'enseignement - Acquisitions de connaissances - Développement d'automatismes - Mémorisation
Conception de l'apprentissage - Transformation d'informations en connaissances viables et transformables - Intégration des connaissances dans des schémas cognitifs	Conception de l'apprentissage - Accumulation d'informations - Accumulation de connaissances - Association des connaissances
Activités - À partir de l'élève - À partir des projets, de recherches ou de situations problématiques - Relations interactives, sociales	Activités - À partir de l'enseignant - Fréquence élevée d'activités, d'exercices - Relations didactiques

Apports théoriques du formateur :

« *Le courant centré sur l'apprentissage : « les pédagogies de l'apprentissage ».* — Par rapport aux courants précédents, dans ce courant pédagogique contemporain, l'acte pédagogique est défini du point de vue de l'élève qui apprend et non du point de vue de l'enseignant. La finalité de ces pédagogies est d'aider l'« apprenant », c'est-à-dire l'élève en train d'apprendre, à construire par lui-même son savoir, à se l'approprier. Ces pédagogies sont axées sur l'apprenant, acteur de son apprentissage, sur ses besoins et ses moyens d'apprendre, sur la prise en compte de sa logique et de ses démarches d'apprentissage et proposent des moyens pour lui permettre d'« apprendre à apprendre ». La finalité de ces pédagogies est directement la réussite du processus d'apprentissage.

Le rôle de l'enseignant devient celui d'une personne-ressource qui réagit et s'adapte aux besoins des élèves ; dont la tâche est de construire et d'organiser les conditions d'apprentissage qui font réussir l'élève dans son apprentissage. L'enseignant leur fournit des outils, met en place des projets, des contrats ; il anime des situations d'apprentissage en prenant en compte les apports et initiatives des apprenants, leurs représentations, leurs logiques et styles, leurs profils d'apprentissage. Le pédagogue ici crée des contextes qui favorisent la construction active et originale du savoir par chaque élève en respectant son cheminement propre et le développement progressif de sa personnalité. Il organise, choisit des situations d'apprentissage susceptibles de faire émerger des problèmes, d'entraîner une transformation des représentations, d'aider l'apprenant à identifier ses stratégies, à développer ses capacités de métacognition, de le guider dans sa structuration du savoir. La communication s'appuie sur des relations de médiation, d'écoute et d'échange, de négociation, sur un dialogue adapté, qui permet l'individualisation des apprentissages. Le savoir est coconstruit par l'apprenant avec la médiation du maître. L'activité de l'enseignant se définit dans un rapport dialectique à celle de l'apprenant en situation d'apprentissage. Il s'agit de pédagogies qui mettent en œuvre une « révolution copernicienne » comme le souhaitait Claparède en se centrant sur l'apprenant. Ce courant accentue les interactions apprenant-savoir-enseignant par la communication.

CARACTERISTIQUES DES « PÉDAGOGIES DE L'APPRENTISSAGE »

On peut dégager des caractéristiques communes à ces pédagogies :

1. Elles s'appuient sur des conceptions cognitivistes, constructivistes et/ou interactionnistes de l'apprentissage issues de la psychologie développementale et cognitive : Piaget (activité, équilibration majorante), Ausubel (apprentissage social par observation), Brimer (notions de format et d'étayage), Vygotski (médiation sémiotique, zone proximale de développement).

Par opposition aux théories behavioristes, qui considéraient l'apprentissage comme un processus de conditionnement, association entre stimulus-réponse dans lesquelles le sujet-apprenant est influencé par l'environnement, les théories cognitivistes définissent l'apprentissage par l'activité du sujet qui implique des processus internes interagissant avec le milieu environnant.

L'apprentissage est ainsi défini comme un processus d'appropriation personnelle du sujet, un processus significatif qui construit du sens et un processus de changement.

2. Ce sont des pédagogies situées dans une logique de l'apprentissage, centrées sur le rapport apprenant-savoir, sur l'activité de l'apprenant dans sa construction du savoir et sur le rôle de la médiation de l'enseignant dans ces apprentissages. S'interrogeant sur les problèmes d'apprentissage rencontrés par les élèves, avec les populations hétérogènes des classes, ces pédagogies se sont recentrées sur l'apprenant.

Ces pédagogies, en conséquence, se sont décentrées du processus enseignement et permettent à l'enseignant de « parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps » (J.-M. De Ketèle). L'enseignant devient médiateur, pédagogue des processus d'apprentissage, organisateur de la gestion des apprentissages et pas seulement dispensateur de contenus.

3. Ce sont des pédagogies des moyens d'apprendre, des moyens de la réussite qui nécessitent la mise en place d'une instrumentation pédagogique et didactique avec médiation de l'enseignant. Cette caractéristique des « pédagogies de l'apprentissage » porte sur les moyens d'apprendre de l'apprenant, sur leur fonctionnement et les outils mis en œuvre.

« Comment l'élève apprend » devient l'interrogation clef de ces pédagogies, et comment développer les moyens d'apprendre à l'aide d'une instrumentation pédagogique et didactique. Il s'agit d'outiller l'apprenant, de mettre en place des outils ou des structures qui facilitent la réussite des apprentissages.

Si l'apprentissage est le fait de l'apprenant, le rôle de l'enseignant dans les « pédagogies de l'apprentissage » va consister à prendre en compte la logique et les démarches d'apprentissage de l'élève et à gérer des conditions d'apprentissage facilitatrices. Il mettra en place des situations qui favorisent l'activité de l'apprenant, sa recherche, sa découverte mais aussi sa réflexion sur les procédures et démarches qu'il utilise, sur les mécanismes cognitifs qu'il met en jeu. C'est en aménageant des situations ouvertes, des situations-problèmes, des situations d'apprentissage différenciées, individualisées, de travail en « groupe d'apprentissage ou en groupe de besoins » ciblés (P. Meirieu) que l'enseignant va pouvoir mener avec l'apprenant l'analyse des processus d'apprentissage mis en œuvre.

4. Ces pédagogies cherchent à développer les stratégies cognitives et métacognitives de l'élève, tentent d'aider l'élève à développer sa capacité d'apprendre, de réfléchir et à les exercer seul. Après avoir outillé l'élève, le pédagogue s'efforce de l'amener à réfléchir par lui-même, à construire son autonomie.

QUELQUES PRECURSEURS

Il ne s'agit pas de citer tous les précurseurs de l'école nouvelle et des méthodes actives, centrées sur l'apprenant mais de faire référence à ceux qui ont utilisé les concepts clefs repris par les pédagogies contemporaines de l'apprentissage, car les pédagogies d'aujourd'hui s'enracinent dans celles des grands pédagogues d'hier.

La centration sur l'apprenant issue de la psychologie humaniste et du constructivisme

John Dewey (1859-1952) et la centration sur l'activité de l'enfant. — 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 clefs 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.

Edouard Claparède (1873-1940) : l'intérêt de l'enfant et l'éducation fonctionnelle. — 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.

Roger Cousinet (1881-1973) et la pédagogie de l'apprentissage. — 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 péda-

gogie 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. »

Activité 5 :

Faire découvrir et analyser ces textes et dégager en quoi ces auteurs sont précurseurs des pédagogies de l'apprentissage contemporaines et ce qui a évolué.

Technique : travail de groupes (répartir les textes sur les différents auteurs dans différents groupes)

Exploitation :

Mise en commun et synthèse : « les pédagogies contemporaines centrées sur l'apprenant et les moyens d'apprendre.

Gaston Mialaret, Jean Vial, Louis Legrand, le GFEN et le projet. — 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 affective 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 émiétés, 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.

Dans ce courant, le rôle de l'enseignant est celui d'un régulateur, 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.

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 Techniques 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 ».

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 explicité d'apprentissage, reste très néo-behavioriste : l'élève aurait des « lacunes » que l'enseignant « peut combler » en agencant 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. »

Les pédagogies centrées sur les stratégies cognitives et métacognitives de l'apprenant

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 affectifs 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 clefs. 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.

EN RESUME,

Ces pédagogies centrées sur la réussite de l'apprentissage scolaire et les moyens de la réussite des apprenants ont, en utilisant les apports des théories cognitivistes, procédé à l'inversion du processus pédagogique, en se décentrant du processus d'enseignement et en privilégiant le processus d'apprentissage. Elles ont ainsi renversé les rapports maître-élèves, enseignant-apprenants et ont produit une véritable prise en compte de l'élève en redonnant dans le triangle pédagogique, une place dominante à la relation apprenant/savoir et au rôle médiateur de l'enseignant.

Dans ces pédagogies, l'enseignant, qui a toujours agi en fonction des conceptions qu'il a sur la façon dont les élèves apprennent, a pris conscience de l'importance du rapport des élèves au savoir, de leurs systèmes de représentations spontanées de départ, de leurs stratégies cognitives et affectives d'apprentissage. Il est ainsi devenu un professionnel de l'apprentissage, de la gestion des conditions externes d'apprentissage, de la mise en place de situations d'apprentissage appropriées pour un public donné, puis de situations de transfert. La fonction de l'enseignant n'est plus seulement de transmettre des connaissances mais de faire en sorte que les élèves apprennent, de mettre l'apprenant « en activité ». Il devient un intermédiaire entre le savoir et l'apprenant, en prenant en compte les processus d'apprentissage il devient un médiateur entre l'apprenant et son savoir, en facilitant l'élaboration du sens des apprentissages, en engageant l'apprenant dans un processus de construction du sens.

Ces pédagogies des moyens de la réussite ont encore à aller vers une véritable pédagogie ajustée où l'enseignant est un professionnel de l'interaction, de l'adaptation (M. Altet, 1994), une pédagogie du dialogue et de la compréhension interpersonnelle qui conduise pour l'apprenant vers une pédagogie de l'autonomie. En aidant l'élève à mieux apprendre, à réussir, l'enseignant facilite la construction par l'élève de son autonomie par un étayage. Cette médiation devra progressivement produire un désétayage qui permettra à l'apprenant de conquérir son autonomie pour exercer seul ses compétences.

Mais si, « Se recentrer sur la didactique, la maîtrise des acquisitions et des processus d'apprentissage, et les méthodes, c'est construire la société démocratique avancée où "apprendre" demeure l'impératif de l'émancipation du peuple » comme l'affirme D. Hameline, si ces pédagogies permettent effectivement de mieux comprendre les procédures et les situations d'apprentissage sur le plan fonctionnel, elles ne doivent pas confondre apprentissage et éducation et restreindre l'éducation à l'apprentissage. L'école a des valeurs éducatives à défendre, des finalités plus larges que l'apprentissage scolaire (G. Mialaret) et la réflexion éthique sur l'éducation qui donne son sens à l'action pédagogique reste indispensable. » (Altet, M. Les pédagogies de l'apprentissage, Paris. PUF. 2013)

Et aujourd'hui, un développement des pédagogies de l'apprentissage...

Les pédagogies de l'apprentissage centrées sur l'activité de l'apprenant et la réussite de ses apprentissages ont trouvé leurs lettres de noblesse et sont plus que jamais mises en œuvre partout dans le monde sous les formes déjà décrites pédagogie différenciée, pédagogie du projet, ou sous d'autres formes, de nouveaux « moyens d'apprendre » avec de nouvelles dénominations : approches par compétences (Perrenoud, 2000), pédagogies de l'intégration (Roegiers, 2000) et ce, pour les raisons suivantes :

Les réformes et orientations curriculaires récentes :

Les réformes curriculaires menées à l'international visent à élaborer de nouveaux curricula dont la finalité est d'assurer aux apprenants la construction de compétences. La notion de compétence a remplacé celle d'objectif ou de maîtrise et devient le principe directeur dans l'organisation des activités d'apprentissage scolaire.

Ce qui caractérise cette notion, c'est qu'une compétence mobilise différentes ressources, des savoirs et des savoir-faire, qu'elle permet de relier les savoirs acquis, de les utiliser dans des situations complexes de la vie : communication, résolution des problèmes en mettant l'accent sur ce qui est essentiel : l'intégration des ressources déjà appropriées.

Une pédagogie visant la construction de compétences tend donc à ce que l'élaboration du curriculum soit centrée d'abord sur la définition des compétences attendues que l'élève a à construire au cours de sa formation en étant acteur de sa formation (socle de connaissances et de compétences), à l'aide de moyens d'apprendre centrés sur l'apprenant et son environnement.

La définition des compétences, pour l'enseignant, nécessite d'avoir une connaissance précise de la tâche à faire effectuer ainsi que la mise en œuvre de Techniques pédagogiques actives centrées sur les activités des élèves et le choix de situations d'apprentissage significatives et variées : situations problèmes, situations d'exploration, situations de structuration, situations d'intégration, situations d'évaluation.

Il s'agit bien dans ces réformes, de passer d'une pédagogie traditionnelle « de l'enseignement » à une pédagogie active, « une pédagogie de l'apprentissage » telles quelles sont décrites dans cet ouvrage, et ce, en prenant en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, en proposant à l'apprenant une démarche active de résolution de situations-problèmes en s'appuyant sur des acquis scolaires antérieurs et des expériences de vie.

Une clarification des théories de l'apprentissage sous-jacentes :

Toute pédagogie s'appuie sur une théorie de l'apprentissage explicite ou implicite. Les pédagogies de l'apprentissage contemporaines ont choisi le constructivisme comme paradigme épistémologique en mettant l'accent sur les processus de restructuration inhérents à toute acquisition de connaissances nouvelles. Le constructivisme constitue un cadre théorique général qui peut servir de fondement à différentes théories de l'apprentissage ou du développement des connaissances, et dont découlent les diverses formes de pédagogies de l'apprentissage. Son postulat de base est que le savoir n'est pas le produit de découvertes, mais le résultat d'une démarche de construction intellectuelle. Le constructivisme met l'accent sur le rôle central de l'apprenant dans le processus d'appropriation des savoirs et sur la prise en compte de la logique des apprentissages qui n'est pas réductible à la logique des savoirs.

L'apprentissage, dans la conception constructiviste, ne se réduit pas à un processus cumulatif. C'est pourquoi, l'entrée pédagogique par les concepts d'objectifs et de maîtrise et leurs référentiels comportementalistes ont montré leurs limites. Ces pédagogies se sont appuyées sur une représentation simplifiée des connaissances: structure hiérarchique; enchaînement linéaire du plus simple au plus complexe; passage direct de l'information à la connaissance; absence de prise en compte des différents acquis antérieurs : connaissances et expériences des élèves. Elles reposent également sur une conception implicite additive du processus d'apprentissage qui ne tient compte ni des structures cognitives de l'apprenant, ni des processus mentaux en jeu dans le traitement des informations.

Au contraire le paradigme constructiviste implique toujours une restructuration plus ou moins profonde des connaissances antérieures, qui ne s'effectue pas sans obstacles ni ruptures et implique une perspective d'apprentissage à long terme. Et les pédagogies d'apprentissage contemporaines s'inscrivent clairement dans cette conception de l'apprentissage.

Les apports des recherches sur l'enseignement-apprentissage

A côté des théories de l'apprentissage, se sont développés ces dernières décennies de nombreux travaux scientifiques sur le processus enseignement-apprentissage dont les apports donnent tout leur sens aux « pédagogies de l'apprentissage ».

Après les premiers travaux sur l'enseignement qui s'inscrivaient dans un paradigme behavioriste « processus-produit » et qui visaient à déterminer l'efficacité de l'enseignement en l'analysant à partir des caractéristiques personnelles de l'enseignant, puis ceux qui ont suivi et qui ont porté sur le rôle de « la pensée des enseignants » comme instance essentielle de contrôle de la pratique enseignante, ou les études « écologiques » qui ont permis de prendre en compte l'importance de la « situation » au sein de laquelle se déroule l'enseignement, s'est développé en France comme au Québec, ces quinze dernières années, diverses recherches (Altet, Bru, Clanet, Gauthier, Lenoir, Tupin, Vinatier) qui ont proposé un modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage, avec l'articulation de plusieurs types de variables personnelles, processuelles et contextuelles en interaction, variables concernant l'enseignant, mais aussi l'élève et la situation, pour comprendre et expliquer le fonctionnement de la pratique enseignante dans sa complexité en rapport avec les apprentissages des élèves.

Un réseau international, le réseau OPEN, constitué d'équipes pluridisciplinaires de chercheurs travaillant sur l'Observation des pratiques enseignantes (piloté par Altet, Bru, Blanchard-Laville, 2002-2012), a mené des travaux qui décrivent l'enseignement à partir des processus interactifs enseignement-apprentissage en classe et l'analyse de l'activité d'enseignement en contexte. Ces chercheurs ont produit des résultats à partir d'approches diverses rendant intelligibles les pratiques enseignantes telles qu'elles existent dans leur diversité et aidant à comprendre leurs relations avec les apprentissages des élèves dans des contextes variés. Ils ont mis en évidence ce qui fait que telles pratiques réussissent dans des contextes donnés en s'intéressant à la façon dont l'enseignant procède auprès de ses élèves pour les faire réussir dans leur apprentissage.

Ces recherches basées sur l'observation cherchent à repérer chez les enseignants des régularités et des variations dans la façon d'enseigner, et à comprendre à quoi elles tiennent et comment elles sont organisées et s'organisent. Ces chercheurs ont ainsi pu rendre compte de la pratique enseignante par des « processus organisateurs » qui facilitent les apprentissages, comme les types d'interactions Maître-élèves, élèves-élèves, la gestion temporelle, le type

et choix de tâches, la configuration de la classe, le type de guidage « ouvert » et pu montrer comment un enseignant fonctionne, parvient à atteindre ses objectifs d'apprentissage, à faire progresser et réussir ses élèves.

Les processus sont pris en compte dans une perspective à la fois socioconstructiviste et interactionniste qui se refuse de considérer séparément enseignement et apprentissage.

L'objectif de ces recherches a été de faire prendre conscience du fonctionnement de la pratique de l'enseignant en relation avec les apprentissages à partir du repérage d'« organisateurs » réguliers, facilitateurs d'apprentissage. Ces travaux divers de sociologie, de psychologie sociale, de psychologie du travail, de didactique, de l'approche plurielle des sciences de l'éducation qui travaillent autour d'hypothèses communes sur l'indispensable connaissance des processus en jeu, confirment par leurs résultats les choix des théoriciens des pédagogies de l'apprentissage. « Altet, M. (2013).

Structuration :

Faire résumer les caractéristiques contemporaines des pédagogies de l'apprentissage.

Unité 8

La pédagogie par objectifs - L'approche par compétences

Durée : 6 heures

Objectifs : s'approprier les caractéristiques de la Pédagogie par objectifs et de l'Approche par compétences et savoir les comparer

Mise en situation : déclencheur : texte

Tâche 1 : Analyse de texte

Activité 1 :

Analyser dans le texte suivant et dégager les apports de la pédagogie par objectifs par rapport à la pédagogie traditionnelle. (*G. et V. de Landsheere, texte extrait de Définir les objectifs de l'Éducation, Paris, PUF, 1976, p. 15-18.*)

Ce texte montre l'intérêt d'une entrée par les objectifs pour prendre en compte l'activité de l'apprenant dans une logique de l'apprentissage et penser son action d'enseignant non en termes de contenus mais en termes de capacité à développer chez l'apprenant.

Rendre l'action éducative plus efficace

1. Entraîner les maîtres à définir leurs objectifs. — Quand on demande à des enseignants d'indiquer les objectifs qu'ils poursuivent, la conversation tourne rapidement court. Les réponses formulées sont presque toujours très générales (développer l'esprit critique...) et non spécifiques à l'activité particulière de l'enseignant.

Il est certes normal que les buts les plus généraux se retrouvent chez tous. Car, à l'origine, les fins sont peu nombreuses et tous les efforts éducatifs doivent se conjuguer pour les atteindre.

L'embarras des enseignants interrogés témoigne, néanmoins, de leur manque d'habitude d'explicitier les objectifs poursuivis en termes d'apprentissages comportementaux et non en termes de contenus.

Or, plus on possède une conscience claire d'un objectif à atteindre, plus on est sensible aux éléments d'une situation susceptible d'aider à s'en rapprocher.

En raison même de la difficulté de l'analyse comportementale, les maîtres devraient être systématiquement entraînés, dès leur formation initiale, à la définition des objectifs.

On pourrait objecter que bien de enseignants sentent intuitivement ce qui compte pour leurs élèves. En pédagogie comme dans tous les autres domaines, une minorité d'hommes exceptionnellement doués ont toujours su compenser l'absence de théories et d'explications par une sorte de compréhension immédiate. Mais, à côté de ces maîtres exception-

nels, combien d'autres ne se cantonnent-ils pas à la construction d'un cours à partir d'une documentation plus ou moins riche. Des matières sont sélectionnées en fonction de leur enchaînement, de leur complémentarité, de leur logique interne, et non pour le rôle fonctionnel qu'elles sont appelées à jouer dans la conquête du milieu, dans l'intégration sociale. Une fois l'édifice ainsi élevé, le faire assimiler par les élèves (par une méthode « active » ou non) devient l'objectif.

C'est évidemment contre cela qu'il importe de réagir. Sans oublier que bien des enseignants enfermés dans leur matière restent convaincus qu'ils poursuivent de nobles objectifs.

2. Rénover la méthode de construction des programmes scolaires. — Jusqu'à ces dernières années, la méthode d'élaboration des programmes scolaires a manqué de rigueur.

Les options les plus fondamentales étant prises par les détenteurs du pouvoir, il restait à des groupes de « spécialistes » – tenus au respect de ces options et les ayant souvent intériorisées au point de n'en être plus conscients – à les habiller ou à organiser un enseignement qui ne les mettent pas en question.

On a traditionnellement considéré comme spécialistes soit des érudits, soit des maîtres ayant acquis une longue expérience de l'enseignement. Ils méritaient, certes, le titre de spécialistes dans leur domaine, mais pas dans celui de la construction des programmes scolaires.

Or la clé de la méthode d'élaboration des curricula est précisément la définition des objectifs.

3. L'objectif se définit avant la méthode d'enseignement et d'apprentissage. Il n'est pas secret. — Comme S. Wiseman et D. Pidgeon le notent avec humour, « il n'est pas déraisonnable de penser qu'un maître sachant ce qu'il essaie de faire a plus de chance d'y réussir que s'il ne le sait pas »³.

Ceci nous ramène au point précédent, mais nous voulons considérer ici plus spécialement l'aspect d'enseignement. Il semble inconcevable qu'un maître sachant ce qu'il veut faire apprendre, et bien décidé à vérifier s'il y a réussi (nous allons y revenir) ne choisisse pas sa méthode d'enseignement en conséquence. Peut-être existe-t-il des enseignants conscients d'un but à poursuivre, mais trop indolents ou trop dépourvus pour déployer les stratégies nécessaires. Mais alors, comme le dit Bloom, ils ont au moins perdu leur innocence. En fait, non seulement les maîtres doivent construire toute leur activité sur des objectifs clairs, mais ils doivent aussi faire connaître ceux-ci, sans ambiguïté ni mystère à leurs élèves.

On trouve une des meilleures preuves de l'esprit malsain qui domine un enseignement non focalisé sur des objectifs explicites, dans le fait que les étudiants doivent s'appliquer à deviner ce qui est important, soit par une analyse des manuels ou des types de questions posées aux interrogations, soit encore en recueillant des renseignements auprès de leurs aînés. Donner un « tuyau », c'est révéler un objectif poursuivi secrètement par le maître et découvert astucieusement ou tragiquement par l'élève.

L'existence d'objectifs clairs constitue une autre sauvegarde encore. Combien d'enseignants, d'entière bonne foi, n'ont-ils pas cru faire œuvre utile parce qu'ils observaient des réactions d'intérêt, de participation, d'activité chez leurs élèves ? Certes, de telles réactions revêtent probablement un sens positif, ne fût-ce que pour la santé mentale. Il n'est pourtant pas établi a priori qu'elles ne constituent pas une dénaturation de l'éducation. Obtenir la participation ne signifie pas nécessairement susciter un apprentissage positif. Agir pour agir, parler pour parler, constituent des activités par définition dépourvues de finalité.

³ S. Wiseman et D. Pidgeon, *Curriculum Évaluation*, Londres, NFER, 1970, p. 39.

L'un des meilleurs entraînements à la pratique de la profession d'enseignant consiste à apprendre à préparer les activités éducatives. À cette occasion, on devrait montrer qu'il ne suffit pas de prévoir ce que le maître va faire (utiliser tel livre, analyser tel texte, disposer les notes au tableau de telle manière, etc.), mais qu'il faut aussi savoir clairement ce que les élèves auront l'occasion d'apprendre et donc de faire. Une leçon se prépare en fonction des objectifs poursuivis.

- 4. Pas d'évaluation correcte sans objectifs clairs.** — C'est sans doute l'aspect le plus évident. Il est impossible de juger de l'adéquation d'une conduite, du degré d'efficacité d'une action, sans connaître l'effet ou le résultat recherché.

La position clé des objectifs ressort peut-être le mieux des règles d'homogénéité de l'évaluation proposées par M. Scriven. Cette homogénéité doit être triple et toute violation de l'une des règles invalide l'ensemble :

- la correspondance entre les objectifs du programme et le contenu de l'enseignement ;
- la correspondance entre le contenu de l'enseignement et les instruments d'évaluation ;
- la correspondance entre les objectifs du programme et les instruments d'évaluation.

Que le maître tente d'évaluer l'élève, de s'auto-évaluer, ou qu'un inspecteur souhaite évaluer le maître, ou encore qu'un élève tâche d'apprécier son propre progrès, des critères, des points de repère axés sur les objectifs poursuivis, sont nécessaires.

S'ils n'existent pas, on s'abrite derrière des hypothèses qui résistent difficilement à l'examen. Ainsi, l'inspecteur qui s'occupe surtout d'aspects administratifs, de caractéristiques comme l'ordre, la ponctualité, ou encore de la méthode d'enseignement employée, semble supposer que ces aspects sont prédictifs de l'efficacité avec laquelle un enseignant conduit ses élèves vers le but souhaité. Il semble aberrant que l'inspection ne consiste pas d'abord et avant tout en une évaluation directe de cette efficacité. Et l'on est sans doute justifié à croire qu'elle n'est pas tentée parce que les partenaires de l'entreprise pédagogique ne possèdent pas une vision claire des effets recherchés. »

Technique : travail individuel et travail de groupes

Exploitation : mise en commun et synthèse

Structuration

Apports théoriques du formateur :

A l'origine de la pédagogie par objectifs, on trouve le courant de l'instrumentation pédagogique issue de la technologie de l'éducation :

B. F. Skinner et l'enseignement programmé. — 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.

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 cours 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.

l'approche par compétences :

Mise en situation 2 : déclencheur de l'activité : texte

Tâche 2 : analyse de texte

Activité 2 :

Analyser le texte suivant et dégager les caractéristiques de l'approche par compétences par rapport à la pédagogie par objectifs.

Altet, M. Les pédagogies de l'apprentissage, Paris : PUF, 2013. p.34-39.

« Les caractéristiques d'une approche visant la construction de compétences et l'intégration des savoirs :

Elle vise le développement des compétences attendues et est liée :

- à une conception privilégiée de l'apprentissage, constructiviste ou socioconstructiviste ;
- à une centration sur l'apprenant, l'activité cognitive de l'apprenant et son implication dans ses propres démarches d'apprentissage,
- à un nouveau statut des savoirs: les savoirs ne sont plus des objets transmissibles mais liés à l'usage que l'on souhaite amener l'élève à en faire et aux contextes dans lesquels cet usage prend sens,

Leur appropriation n'est plus une fin en soi ce qui produit un caractère construit et négocié des savoirs, des savoirs significatifs et utiles, qui s'approprient à travers des activités et situations variées, complexes, d'intégration, avec une mobilisation des ressources, Les contenus d'enseignement sont plus que des savoirs et des savoir-faire.

Cette approche axée sur la construction des compétences prend aussi en compte le niveau le plus complexe de la structuration des savoirs : alors que la centration sur l'enseignement demandait à l'élève de savoir restituer fidèlement un savoir ou de savoir appliquer une démarche pour elle-même ou dans un contexte donné, la construction de compétences exige de l'apprenant qu'il sache mobiliser les savoirs et savoir-faire de base pertinents dans une situation problème, dans un contexte qui ne dit pas les savoirs et savoir-faire de base à mobiliser et qui nécessite l'intégration de savoirs antérieurement acquis, mis en oeuvre dans une tâche complexe pour construire un savoir-faire complexe, une compétence. Il s'agit ensuite de pouvoir identifier toute une série de ressources et de compétences pour, in fine, pouvoir réaliser soi-même un projet.

Le concept de compétence est donc un concept intégrateur, en ce sens qu'il prend en compte à la fois les ressources (savoirs et savoir-faire), les activités exercées et les situations complexes ou familles de situations dans lesquelles s'exercent ces activités. Pour nous, la compétence est une potentialité à construire en développant un rapport actif entre savoirs et agir.

Les approches visant la construction de compétences sont liées à une vision pédagogique axée sur l'apprentissage, qui consiste à mettre en place les conditions, dispositifs, situations, stratégies susceptibles de développer les compétences visées, de se centrer sur la mise en activité de l'apprenant et l'analyse de son action et du processus d'apprentissage en oeuvre.

De même, la pédagogie de l'intégration (Roegiers), basée sur le principe de l'intégration des acquis de l'apprenant qui amène celui-ci à pouvoir faire face à des situations complexes nécessite une réorganisation des situations d'apprentissage centrées sur l'appropriation par l'apprenant des processus d'apprentissage et dans lesquelles s'exercent la compétence.

Ce sont sans aucun doute des pédagogies de l'apprentissage.

Elles impliquent de même une vision didactique qui permet de donner le sens des concepts aux élèves, de développer l'épistémologie des savoirs scolaires comme réponses à un questionnement sur le réel qui fait « sens », qui nécessite de se centrer sur le choix de tâches avec des obstacles et de travailler l'interaction élève-savoir, les conceptions, les représentations, les obstacles, les erreurs, en mettant en place une évaluation formative et en développant une auto-évaluation par l'élève ne portant pas seulement sur les résultats de l'apprentissage mais sur la démarche elle-même. L'autoévaluation devient alors comme un objectif de formation, une compétence à construire en lien avec la métacognition et le développement de l'autonomie.

Une confirmation du nouveau rôle de médiateur de l'enseignant :

Ces pédagogies récentes confirment le nouveau rôle des enseignants, en complète rupture avec la philosophie de l'enseignement frontal traditionnel centré sur la transmission de contenus, l'application de règles et la mémorisation, approches qu'ils pratiquaient auparavant dans les classes telle qu'ils l'avaient vu pratiquée par leurs propres maîtres. L'enseignant « pédagogue de l'apprentissage », devient un facilitateur, un organisateur des conditions d'apprentissage et de la construction des ressources et des situations complexes pour développer les compétences et faciliter l'intégration des acquis.

La fonction de l'enseignant axé sur la réussite de l'apprentissage, n'est plus seulement de faire acquérir les savoirs essentiels mais de les inscrire dans un développement global qui en permet l'intégration. Les enseignants deviennent des médiateurs entre le savoir et l'élève, des personnes-ressources pour aider les élèves à construire les compétences attendues ou intégrer les savoirs acquis.

Le rôle affirmé des interactions sociales dans l'apprentissage permet de réintroduire dans le processus d'acquisition de connaissances, l'influence d'un mode d'intervention pédagogique régulateur de l'enseignant et des interactions qu'il suscite entre les élèves eux-mêmes, permet de mettre en avant le processus interactif enseignement-apprentissage, le rôle des ajustements et de la « co-activité » permanente entre enseignant et élève.

La complexité de la communication en classe réside en partie dans la nature même du contrat pédagogique ou didactique qui relie l'enseignant à l'élève dans leur rapport au savoir. Ces pédagogies récentes montrent bien que l'enseignant et l'élève ne sont pas dans un rapport symétrique, que le premier a la responsabilité d'organiser des situations favorables à l'apprentissage, le second a la responsabilité d'apprendre.

Ainsi, on ne peut dissocier une approche constructiviste de l'apprentissage d'une approche constructiviste de l'enseignement. Un enseignant ne peut promouvoir un apprentissage qui mise sur la participation active de l'élève, s'il ne dispose pas de l'autonomie professionnelle lui permettant de tenir compte des caractéristiques des élèves et de choisir lui-même les stratégies appropriées. Il doit être en mesure d'adapter, d'ajuster, de modifier son enseignement en fonction tout autant du contexte et des élèves que des contenus (Legendre, 2007). Il doit disposer de la compétence professionnelle nécessaire pour effectuer une transposition didactique et un ajustement pédagogique permanent qui tiennent compte des nombreuses variables en jeu dans la situation.

Le rôle pédagogique central de l'enseignant « pédagogue de l'apprentissage » reste bien celui d'un médiateur qui régule les échanges pour accompagner les élèves vers l'objectif fixé. Nos travaux sur les pratiques enseignantes ont bien montré que l'enseignement-apprentissage est un processus interactif situé qui fonctionne par la rencontre entre deux médiations complémentaires mises en place par l'enseignant au sein d'une situation d'enseignement-apprentissage: la médiation cognitive et la médiation didactico-pédagogique. »

Technique : Travail individuel et travail de groupes

Exploitation : Mise en commun des productions et synthèse

Apports théoriques :

Certaines réformes curriculaires visent à élaborer un curriculum dont la finalité est d'assurer aux apprenants la construction de compétences. La notion de compétence devient le principe directeur dans l'organisation des activités d'apprentissage.

L'Approche adoptée visant la construction de compétences tend donc à ce que l'élaboration du Curriculum soit centrée d'abord et avant tout sur la définition des compétences attendues que l'élève a à acquérir au cours d'une séquence de formation en étant acteur de sa formation.

La définition des compétences, pour l'enseignant, nécessite d'avoir une connaissance précise de la tâche à effectuer ainsi que la mise en œuvre de méthodes pédagogiques actives centrées sur les activités des élèves et le choix de situations d'apprentissage significatives et variées : situations problèmes, situations d'exploration, situation de structuration, situation d'intégration, situations d'évaluation.

Il s'agit bien de passer d'une pédagogie traditionnelle, transmissive « de l'enseignement » à une pédagogie active, « une pédagogie de l'apprentissage », en mettant en œuvre des pédagogies variées pour atteindre la construction des compétences visées :

- une pédagogie centrée sur l'apprenant, sur son vécu et son environnement
- une pédagogie différenciée
- une pédagogie de groupes
- une pédagogie de projets éducatifs
- une démarche de résolution de situations-problèmes
- des activités et réalisations des élèves à partir d'expériences de vie. (M. Altet, 1997).

Cette approche pédagogique est donc pour les enseignants et formateurs, une totale nouveauté, en complète rupture avec la philosophie de l'enseignement frontal traditionnel centré sur la transmission de contenus, l'application de règles et la mémorisation, approche qu'ils pratiquaient dans les classes telle qu'ils l'avaient vu pratiquée par leurs propres maîtres. Cette approche prend aussi en compte le niveau le plus complexe de la structuration des savoirs.

Démarches	Caractéristiques	Termes utilisés
Savoir restituer fidèlement un savoir	Reconnaître un « objet », nommer, définir, énoncer...	« Connaissance » « Connaissance déclarative » « Savoir restituer »...
Savoir appliquer une démarche (algorithme, règle, procédure)	Appliquer une démarche apprise hors contexte et la consigne indique la démarche à appliquer	« Connaissance procédurale » « Savoir-faire de base »...
Savoir appliquer une démarche (algorithme, règle, procédure) dans un contexte	Appliquer une démarche apprise dans une situation, mais l'énoncé indique la démarche à appliquer	« Application habillée » « Savoir-faire de base en contexte »
Savoir mobiliser les savoirs et savoir-faire de base pertinents dans une situation problème	Mobiliser les savoirs et savoir-faire de base dans un contexte qui ne dit pas les savoirs et savoir-faire de base à mobiliser	« Savoir-faire complexe » « Tâche complexe » « Compétence » « Traitement de la situation »...
Comportements et attitudes qui sont passés dans l'habitude intériorisée	Des savoir-faire appris passent dans l'habitude intériorisée et sont des signes du système de valeurs de la personne	« Comportements » « Attitudes » « Posture » « Savoir-être »
Se mettre en projet, concevoir le projet, le réaliser, l'ajuster, le communiquer, le défendre	Identifier toute une série de ressources et de compétences pour réaliser un projet	« Projet » « Chef d'œuvre » « Savoir-devenir »

Apports théoriques du formateur :

La notion de compétence en éducation et formation a vu le jour dans le monde de la formation professionnelle.

Ce qui caractérise la compétence, c'est qu'elle mobilise différentes ressources, des savoirs et des savoir-faire. Elle permet de relier les savoirs acquis, les mobiliser et de les utiliser dans des situations de communication, de résolution des problèmes en mettant l'accent sur ce qui est essentiel : l'intégration des ressources.

Pour un enseignant, être compétent pour faire la classe implique de mobiliser un grand nombre de ressources très différentes :

- animer un groupe classe,
- organiser des situations d'apprentissage,
- être attentif à la progression des élèves,
- analyser, évaluer leurs productions,
- communiquer avec ses collègues,
- analyser ce qu'il fait évaluer la qualité de son travail etc...

En formation professionnelle, l'enseignant peut avoir appris toutes ces ressources, mais être incapable de les appliquer quand il est en situation.

Un bon enseignant n'est pas celui qui peut dire comment il faut organiser une classe, mais celui qui peut organiser sa classe concrètement en tenant compte des caractéristiques de ses apprenants.

Si la compétence implique de mobiliser des ressources, cette mobilisation ne suffit pas. Elle doit se faire en situation, dans le cadre d'une action concrète, pour répondre à un besoin réel, à bon escient. On ne peut être compétent que si on est capable d'intégrer en situation toutes les ressources acquises.

Le concept de compétence est donc un concept intégrateur, en ce sens qu'il prend en compte à la fois les ressources, les activités exercées et les situations dans lesquelles s'exercent des activités.

De plus, la compétence est définie à partir d'un profil de sortie de l'élève maître (ex. Planifier les activités d'enseignement apprentissage...) et permet de donner du sens à l'apprentissage professionnel. Ce type d'approche a des implications sur :

- l'élaboration du curriculum
- l'évaluation des acquis des élèves
- la mise en œuvre de la formation des enseignants (initiale et continue).

Elle repose sur les concepts « de ressources, de situations- problèmes, d'intégration, de famille de situations ». M. Altet (2008).

Elle est définie par la plupart des auteurs comme un « Ensemble des ressources cognitives, affectives, motrices, culturelles, sociales mobilisées pour faire face à une famille de situations-problèmes » (*Le Boterf, Paquay, Perrenoud, Rey...*)

« En éducation, la compétence conjugue savoir et agir. En d'autres termes, c'est :

La capacité à faire un usage pertinent de ses savoirs et des autres ressources personnelles et sociales. Elle permet le réinvestissement des savoirs dans l'action, d'où le rôle clef des situations qui donnent un sens aux savoirs, et l'importance des contextes dans lesquels l'usage des savoirs est pertinent ». M. Altet, (2007)

En formation professionnelle, être compétent se réfère à l'activité professionnelle visée. Est compétent en formation, celui qui peut le mieux anticiper l'activité professionnelle pour laquelle il est formé.

Il est important de distinguer les concepts de performance et compétence. La performance désigne tout simplement le fait de réaliser une tâche donnée et de la réussir. La compétence se mesure en termes de potentiel à accomplir des tâches données dans des familles de situations données à bon escient.

Éléments clés d'une compétence :

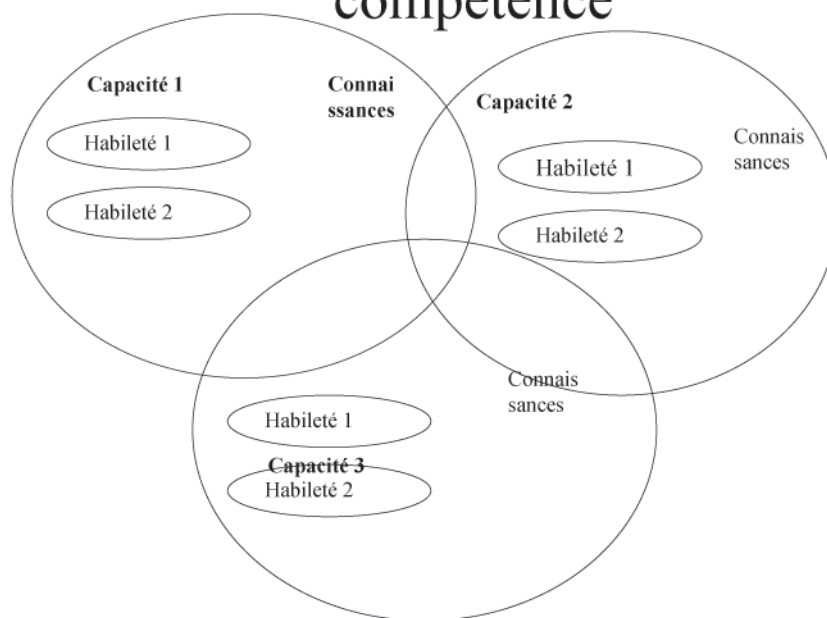
Selon F. Lasnier (2000), la définition de la compétence montre que l'apprenant doit mobiliser et intégrer des ressources : des capacités, des habilités et des connaissances.

- **Les connaissances** sont une composante de la compétence mais elles ne suffisent pas pour assurer la compétence : on a besoin de connaissances pour être compétent dans un domaine ou dans une situation, mais le seul fait de posséder des connaissances ne rend pas nécessairement compétent. Les connaissances doivent par conséquent être reliées les unes aux autres de manière fonctionnelle et combinées à d'autres ressources. L'élève qui acquiert des connaissances en langues ou en mathématiques mais qui ne peut les mobiliser dans une situation où elles s'avèrent utiles n'a pas développé de compétence.

- **Les habilités.** Ce sont des savoir- faire simples, intégrant des connaissances déclaratives. Les habiletés couvrent les domaines cognitifs, affectifs et psycho- moteurs. L'habileté correspond à la compréhension qui permet la rétention des savoirs. L'élève démontre sa compréhension en nommant et en expliquant dans ses propres termes ce qu'il a appris, il possède alors des connaissances dites déclaratives. (Niveau de connaissance et compréhension dans la taxonomie de Bloom).
- **Une capacité** est un savoir- faire moyennement complexe, intégrant des habiletés et des connaissances déclaratives (contenu disciplinaire ou contenu d'un domaine d'apprentissage). Quand l'élève est capable d'agir, c'est – à- dire de mobiliser et d'utiliser ce qu'il a compris dans la réalisation d'une tâche, dit qu'il a la capacité. Alors qu'au stade de l'habileté, l'élève a compris quoi faire, au stade de la capacité il doit maîtriser les conditions nécessaires pour utiliser ce qu'il a compris (pourquoi ? Comment ? Quand et où ?) Ce sont là les connaissances procédurales et conditionnelles.

En réalité on peut dire que la compétence résulte d'une mobilisation adéquate de savoirs, savoir- faire et savoir – être dans un contexte connu ou reconnaissable. L'élève qui mobilise, intègre et coordonne les savoirs adéquats dans un contexte ou une situation donnée possède un savoir- agir».

Intégration des éléments d'une compétence



Sens de la compétence :

La planification consiste à programmer globalement les différentes étapes des apprentissages et des évaluations selon une progression chronologique pour chacune des disciplines et pour chacun des domaines relevant de cette discipline. Dans ce contexte elle se réfère aux programmes d'études en vigueur dans les établissements du cycle de base 1 et prend en compte les calendriers et rythmes scolaires.

Composantes de la compétence :

L'ensemble des composantes représente le processus mis en œuvre lors de la construction d'une compétence. Les composantes sont un élément prescriptif du programme. Elles seront développées par des tâches intégratrices les sollicitant de façon intégrée et par des activités d'apprentissage se rapportant à la tâche qui seront réalisées dans plusieurs types de situations : situation problème, situation de structuration, situation d'intégration.

Qu'est ce qu'une approche visant la construction de compétences ?

Elle vise le développement des compétences ; cette approche est liée :

- à une conception privilégiée de l'apprentissage :
- à une centration sur l'apprenant, l'activité cognitive de l'apprenant et son implication dans ses propres démarches d'apprentissage,
- à un nouveau statut des savoirs:
- les savoirs ne sont plus des objets transmissibles mais liés à l'usage que l'on souhaite amener l'élève à en faire et aux contextes dans lesquels cet usage prend sens:
- la fonction de l'enseignant, du formateur n'est plus seulement de faire acquérir les savoirs essentiels mais de les inscrire dans un développement global; ils deviennent des ressources pour construire la compétence;
- leur appropriation n'est plus une fin en soi; caractère construit et négocié des savoirs ; savoirs significatifs et utiles, appropriation à travers des activités et situations variées, complexes, d'intégration, évaluation formative, mobilisation des ressources, efficacité, pertinence.

Les approches visant la construction de compétences sont liées à une vision pédagogique, elle permet de mettre en place les conditions, dispositifs, situations, stratégies susceptibles de développer les compétences visées, de diversifier les pratiques, faciliter l'individualisation et de se centrer sur la mise en activité de l'apprenant et l'analyse de son action. Ce sont des pédagogies de l'apprentissage.

Elle implique de même une vision didactique qui permet de donner le sens des concepts aux élèves, de développer l'épistémologie des savoirs scolaires et de caractériser sa conception de la discipline enseignée comme réponse à un questionnement sur le réel qui fait SENS, de se centrer sur le contrat didactique et le choix des tâches avec les obstacles qu'elles impliquent et de travailler l'interaction élève-savoir, les conceptions représentations, les obstacles; les erreurs et de développer la variété des Techniques d'apprentissage.

Les apports d'une Approche visant la construction de compétences

Les points forts relevés sont :

- cette approche rencontre l'adhésion de tous les acteurs, en particulier celle des parents et des élèves
- elle rend l'élève acteur de ses apprentissages
- elle donne du sens aux apprentissages
- l'enseignant devient un facilitateur,
- elle fait progresser tous les élèves : les élèves forts, comme les élèves faibles
- elle sécurise les enseignants, qui très vite observent des changements dans les comporte-

ments des élèves et dans leurs résultats scolaires, mais qui peuvent aussi introduire l'innovation à leur rythme

- elle a un grand pouvoir diagnostique et de discrimination : elle permet de mieux identifier les difficultés de chaque élève, et d'y remédier
- elle entraîne un degré d'exigence plus élevé
- l'évaluation est plus pertinente et plus fiable
- elle est plus équitable.

Les différents types de compétences

On distingue les compétences disciplinaires et les compétences transversales :

Les compétences disciplinaires

Les compétences disciplinaires, bien qu'elles soient transférables aux autres disciplines et qu'elles s'appliquent aux domaines d'expérience de vie, concernent spécifiquement les disciplines scolaires regroupées en 5 domaines (langues, mathématiques, sciences, art, culture et sports, univers social).

Les compétences transversales

« Une compétence est dite transversale lorsqu'elle permet d'agir efficacement dans une large variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématiques diverses. Les compétences transversales doivent être présentes dans l'ensemble des activités de l'école, que ces activités soient disciplinaires ou non. Elles font partie des apprentissages essentiels. Leur développement est progressif. Elles doivent être l'objet de préoccupations de tout le personnel de l'école ». MEQ (1993).

Selon M-F. Legendre, (2007) : « on peut qualifier de transversales ou de génériques des compétences dont le champ d'application est très vaste puis qu'il n'est pas délimité par des frontières professionnelles, disciplinaires ou autres... »

M.F Legendre donne comme exemple de compétences transversales: la maîtrise du langage naturel que l'enfant acquiert très tôt mais dont le champ d'application ne cesse de s'élargir.

Un autre exemple de compétence appelée à devenir de plus en plus transversale est la compétence, à lire parce qu'elle peut être mobilisée dans un très vaste répertoire de situations qu'il s'agisse de lire pour le plaisir, pour s'informer ou pour apprendre.

Les compétences transversales sont de la même importance que les compétences disciplinaires, c'est-à-dire qu'on s'attend à un enseignement et un apprentissage explicites de ces compétences à travers l'interdisciplinarité.

L'élève fera donc un apprentissage simultané visant à développer en lui des compétences disciplinaires et des compétences transversales.

En d'autres mots l'apprentissage des compétences transversales se fera en situation réelle, c'est-à-dire en les appliquant à des tâches scolaires ou parascolaires.

Apports théoriques :

Une compétence suppose que le sujet mobilise efficacement une série de ressources pertinentes par rapport à cette situation. Ces ressources peuvent être internes ou externes au sujet.

Le terme ressource désigne l'ensemble des savoirs, savoir faire, savoir être, que l'apprenant doit mobiliser pour résoudre une situation.

C'est aussi « l'ensemble des connaissances cognitives affectives et psychomotrices mobilisées pour résoudre une situation problème (M. Altet 2006) »

Les activités

Rôle des activités : les compétences ne sont ni transmises ni acquises mais construites dans et par l'activité de l'apprenant en situation d'apprentissage ou professionnelle ou à travers des situations contextualisées.

La compétence est un savoir agir reconnu d'une personne par ses pairs.

Evaluation :

Tâche 4 : Identification des caractéristiques des différentes pédagogies

Activité 4 d'intégration :

Remplir le tableau ci-dessous en dégagant les éléments comparatifs des pédagogies

Technique : Travail individuel

Pédagogie traditionnelle	P.P. Objectifs	A.P. Compétences

Apports théoriques : réponse possible ci-dessous.

Pédagogie traditionnelle	P.P. Objectifs	A.P.Compétences
Entrée par les contenus	Entrée par les objectifs	Entrée par les activités (ou situations)
Recherche d'une somme de savoirs	Recherche de comportements observables	Recherche des traitements par des activités
Centration sur la transmission magistrale de l'enseignant	Centration sur la transmission par l'enseignant	Centration sur les actions de l'élève
Décontextualisation	Décontextualisation	Contextualisation
Contenu enseigné pour lui-même	Contenu enseigné pour lui-même	Sens des apprentissages (pluralité)
Savoirs abstraits	Ressources décrites en termes comportements	Pluralité des ressources
Profil de sortie : élève passif, soumis, exécutant	Elève actif mais contraint	Profil de sortie : élève actif; classe de situations à traiter avec compétences au terme de la formation.
Se réfère exclusivement à l'intellectualisme	Se réfère exclusivement au comportementalisme	Peut référer à différents paradigmes épistémologiques constructivistes

Unité 9

La pédagogie différenciée - La pédagogie de projet

Durée : 6 heures

La différenciation pédagogique

Objectifs : s'approprier les caractéristiques de la pédagogie différenciée et de la pédagogie de projet

Mise en situation :

Déclencheur : Travail sur les représentations

Technique : Travail individuel puis travail de groupes

Tâche 1 :

Choisir trois items caractérisant la pédagogie différenciée dans le Q SORT ci-dessous et définir ce qu'est la différenciation pédagogique.

Activité 1 : Identifier les caractéristiques de la différenciation pédagogique et les définir.

LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE- Q. SORT		
1. La pédagogie différenciée suppose des groupes de niveaux bien composés.	8. Pour différencier la pédagogie, il faut identifier les différences chez ses élèves (de connaissances, de milieux socioculturels, de styles cognitifs...).	15. Différencier la pédagogie c'est viser des objectifs différents selon les possibilités des élèves, avec un minimum commun.
2. La pédagogie différenciée nécessite une équipe de professeurs volontaires.	9. La pédagogie différenciée requiert un emploi du temps souple.	16. La pédagogie différenciée s'appuie sur des méthodes de travail et sur des techniques que l'on fait varier très souvent.
3. La pédagogie différenciée commence par la précision des objectifs poursuivis.	10. Différencier la pédagogie c'est prévoir simultanément plusieurs progressions possibles pour une notion.	17. Différencier la pédagogie c'est faire varier les groupements des élèves selon le type d'apprentissage visé.
4. La pédagogie différenciée correspond à des activités s'appuyant sur des profils d'apprentissage variés.	11. En pédagogie différenciée, c'est le suivi individuel de l'élève qui est important.	18. Différencier la pédagogie permet à tous les élèves d'atteindre des objectifs de valeur égale par des voies différentes.
5. C'est par l'interdisciplinarité qu'on fait avancer la pédagogie différenciée.	12. Pour pouvoir différencier la pédagogie, il a avoir une vue claire du noyau des connaissances à maîtriser.	19. Différencier la pédagogie c'est rechercher pour chaque élève la méthode d'apprentissage qui lui convient le mieux.
6. Différencier la pédagogie c'est penser à différentes façons possibles de présenter un même contenu.	13. La pédagogie différenciée se soucie davantage des capacités à développer que des contenus à acquérir.	20. La pédagogie différenciée conduit à faire essayer successivement un grand nombre de méthodes par tous les élèves.
7. La pédagogie différenciée c'est amener les élèves à repérer les différences des méthodes de leurs professeurs.	14. Différencier la pédagogie c'est prendre conscience qu'il existe d'autres méthodes pour apprendre de celles qui nous sont familières.	21. Différencier la pédagogie, c'est

Exploitation : mise en commun, synthèse

Tâche 2 : analyser les textes suivants et dégager les caractéristiques de la pédagogie différenciée

Philippe Meirieu, La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page, in Les cahiers pédagogiques, numéro spécial Différencier la pédagogie, 1988, p. 75 ;

Le principe de base qui doit présider à la mise en place de la pédagogie différenciée consiste à multiplier les itinéraires d'apprentissage en fonction des différences existant entre les élèves, tant sur le plan de leurs connaissances antérieures, de leurs profils pédagogiques, de leurs rythmes d'assimilation, que de leurs cultures propres et de leurs centres d'intérêt.

Cette prise en compte de l'élève dans le processus d'appropriation des connaissances n'exclut en rien la poursuite d'objectifs communs ; elle en est, au contraire, la condition. C'est pourquoi la différenciation, si elle doit s'appuyer sur les ressources propres de chacun, ne doit pas renoncer à élargir celles-ci. Aussi, pour éviter d'éventuels processus d'enfermement, il importe que le processus de différenciation n'occupe pas, pour chaque élève, la totalité du temps scolaire dans une discipline : il sera ainsi en mesure, à la fois, de travailler selon la méthode qui lui convient et d'étendre son répertoire méthodologique ; l'articulation entre ces deux temps étant constituée par un objectif clairement identifié.

On peut distinguer plusieurs cadres d'organisation de la différenciation.

1. Dans la classe, par chaque professeur, dans sa discipline.

- a) Différenciation successive : elle consiste à utiliser successivement différents outils et différentes situations d'apprentissage de manière à ce que chaque élève ait le maximum de chances de trouver une méthode lui convenant. Ainsi, on pourra varier les outils et les supports, utiliser l'écriture, la parole, l'image, le geste, l'informatique, etc. On pourra également varier les situations : exposé collectif, travail individualisé, moniteurat, travaux de groupes. Dans cette forme de différenciation, le maître conserve une progression collective mais alterne les méthodes utilisées.
- b) Différenciation simultanée : celle-ci, qui ne peut s'effectuer que sur une partie du temps scolaire, consiste à distribuer à chaque élève un travail correspondant, précisément, à un moment donné du programme, à ses besoins et à ses possibilités : exercices d'entraînement sur une question mal comprise, reprise d'une notion, exercices d'enrichissement, etc. Cette forme de différenciation est particulièrement nécessaire dans les disciplines comme les lettres où les compétences à acquérir sont multiples et les niveaux des élèves très différents sur chacune d'entre elles (orthographe, grammaire, rédaction, lecture, expression orale, culture littéraire, etc.). Elle est cependant possible dans l'ensemble des matières si l'on s'efforce d'adapter les méthodes proposées à chacun des élèves (tel élève travaillera sur une fiche ou à l'aide d'un didacticiel pendant que tel autre travaillera à partir de manipulations et qu'un troisième bénéficiera de l'explication du maître).

Il est essentiel, dans cette forme de différenciation, de disposer d'outils rigoureux pour éviter la dispersion : on établira, à cette fin, des plans de travail individuels ou des contrats qui feront l'objet d'évaluations régulières.

2. Pour plusieurs classes, dans une discipline donnée.

Il est possible, pour une équipe de professeurs d'une discipline donnée, de diviser l'horaire scolaire hebdomadaire en deux temps :

- Un temps en classes hétérogènes où sont définis les objectifs, organisés des apprentissages communs, effectuées les évaluations.
- Un temps en « groupes de besoins » où les élèves sont répartis en fonction des besoins identifiés dans tel ou tel domaine et pris en charge par l'un des professeurs de l'équipe (les horaires des classes et des professeurs auront été placés en parallèle sur cette partie de l'emploi du temps). Selon les cas, la répartition des élèves pourra se faire sur l'un des critères suivants :

- reprise de notions antérieures non ou mal assimilées ;
- formation à des capacités méthodologiques (apprendre une leçon, faire un graphique, etc.) ;
- exercices d'entraînement pour les élèves plus lents et d'enrichissement pour les autres ;
- reprise de la notion par d'autres itinéraires (faisant par exemple, plus appel à l'oral ou à la manipulation) ;
- applications ou approfondissements dans différents domaines ;
- utilisation de la diversité des personnes dans l'équipe pédagogique pour surmonter des difficultés relationnelles qui auraient pu apparaître avec tel ou tel élève.

L'intérêt d'une telle formule réside dans son extrême souplesse et la possibilité d'utiliser, suivant les besoins, l'un ou l'autre des critères de répartition. Elle requiert, évidemment, une concertation minimale des maîtres pour inventorier les besoins et élaborer les propositions pédagogiques correspondantes ; mais elle permet d'éviter de considérables pertes de temps dans la gestion de la classe.

3. Pour une classe, dans l'ensemble des disciplines.

On peut envisager d'utiliser la diversité même des disciplines comme un tout de différenciation. Les professeurs peuvent en effet, s'entendre sur un programme de capacités transdisciplinaires à acquérir dans une période de temps donnée (par exemple : écoute, compréhension, application des consignes ; confection d'un exposé, d'une affiche, d'une fiche de lecture ; faire une analyse, une synthèse, un graphique, constituer un dossier documentaire, etc. Une fois le programme établi, les élèves sont sollicités pour effectuer l'exercice dans la matière de leur choix. Ils doivent bien évidemment, avoir atteint toutes les capacités requises et le conseil de classes devra s'en assurer.

Précisons enfin que la mise en place de la différenciation est inséparable d'une pédagogie de l'autonomie : en permettant à l'élève d'ajuster progressivement ces moyens à des fins, elle lui permet de devenir de plus en plus lucide et responsable dans la gestion de son travail scolaire.

Philippe Meirieu et la différenciation pédagogique. M. Altet (2013)

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 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. »

Exploitation :

Mise en commun des productions ; synthèse sur les caractéristiques de la pédagogie différenciée.

Activité 3 de réinvestissement :

Élaborer une préparation de séance mettant en œuvre les principes de la pédagogie différenciée (exemples à voir avec les didacticiens des disciplines)

Technique : Travail de groupes

Exploitation : Mise en commun, partage et analyse des exemples de séances proposées

Apports théoriques :

La différenciation pédagogique est une méthodologie d'enseignement qui diversifie et multiplie les itinéraires d'apprentissage pour prendre en compte la diversité et l'hétérogénéité des élèves.

On distingue la différenciation institutionnelle :

- équipe pédagogique, construction d'objectifs
- de types d'évaluation ; regroupements d'élèves, constitution de groupes de besoins, emplois du temps souples, interdisciplinarité, décloisonnement, différenciation des contenus
- différenciation des méthodes.
- Et la différenciation pédagogique : objectifs « noyaux », évaluation diagnostique et formative, situations d'apprentissage différenciées, individualisées, stratégies diversifiées, tutorat, relation d'aide, travail autonome, contrat de travail, aide méthodologique...

La pédagogie différenciée vient de la nécessité de trouver des solutions à l'hétérogénéité et de voir comment, en différenciant la pédagogie, on peut amener tous les élèves à réussir.

Il existe plusieurs manières de différencier la pédagogie :

- **par les contenus de l'apprentissage** : en dosant les contenus et les tâches par rapport aux capacités des élèves ;
- **par les situations d'apprentissage** : en proposant des situations diversifiées selon les capacités des élèves ;
- **par les méthodes d'enseignement** : en variant et en adaptant les stratégies, le rythme des apprentissages, le temps donné.

La pédagogie de projet :

Mise en situation :

Activité 1 :

Déclencheur : brainstorming : qu'est-ce-qu'un projet ?

Exploitation : mise en commun au tableau

Tâche 2 : analyser les textes suivants et dégager les caractéristiques de la pédagogie différenciée

Technique : travail individuel puis de groupes

A. Louis Legrand, texte extrait de Pour un collège démocratique, Paris, La Documentation française, 1983, p. 41-42.

« Cet extrait présente les sept caractéristiques d'une pédagogie de projet, qui est resituée par rapport à une pédagogie par thème ou par objectifs.

La pédagogie du projet se caractérise comme suit :

1. Le sujet d'étude ou de production et l'activité qui le met en œuvre ont une valeur affective 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. Comme tel, le projet appartient nécessairement à la pédagogie de l'apprentissage par opposition à la pédagogie d'enseignement. Cela ne signifie pas d'ailleurs, que le projet ait nécessairement son origine chez l'élève lui-même. Un autre élève, ou le professeur, peuvent être à l'origine d'un projet, mais c'est le degré d'assomption adhésion volontaire par l'élève qui est fondamental.
2. Dans le projet, le sujet d'étude ou d'activité est assumé par plusieurs élèves, ce qui entraîne une division du travail préalablement discutée par les partenaires. Un projet peut être strictement individuel, mais cette situation n'est pas favorable à son développement et reste très exceptionnelle. Et même dans ce cas, la collectivité est nécessairement présente comme régulatrice, informatrice et évaluatrice. Une division du travail imposée par le professeur est un facteur négatif entraînant une baisse de l'investissement affectif précisé au § 1 comme fondamental.
3. La mise en œuvre d'un projet donne lieu à une anticipation collective et formelle des phases de son développement et de l'objectif à atteindre. L'activité qui va occuper plusieurs séances, voire plusieurs semaines, doit être planifiée de façon suffisamment souple pour laisser place à des réorientations chaque fois que cela paraîtra nécessaire après un débat et une prise de décision collégiale. Mais, dès l'origine, une planification est établie après et au cours de discussions de groupe où se décide la division du travail décrite au § 2.
4. Tout projet doit aboutir à une production attendue par une collectivité plus vaste qui en est informée et qui, à la fin, l'appréciera. Qu'il s'agisse de connaissance ou de production technique ou artistique le projet doit aboutir dans un « chef-d'œuvre » présenté à la classe entière ou mieux, dans notre système, à l'ensemble. Ce nécessaire achèvement est un facteur très important d'investissement affectif (§ 1).
5. La mise en œuvre du projet doit être de nature tâtonnée. Une stricte programmation prévue dès le début et imposée par le professeur est à l'opposé d'une pédagogie de projet. C'est la

confrontation permanente de l'objectif posé et des conditions de sa réalisation qui constitue l'essentiel du travail où s'exercent l'autonomie de l'élève, sa créativité et sa socialisation. Le groupe, dans ces conditions, doit de loin en loin faire le point sur l'avancement de son travail et au besoin le réorienter consciemment au vu des difficultés rencontrées.

6. La mise en œuvre du projet donne lieu à une alternance du travail individuel et de concertation collective. Il n'y a pas de production collective au sens propre du terme. L'individu seul est productif. Mais cette productivité individuelle doit, dans le projet, découler de prises de décision collégiales et retourner à l'appréciation collégiale. La coopération dans le groupe doit être permanente sans entraîner la confusion des tâches préalablement décidées et distribuées.
7. Le rôle du professeur, dans le projet, est celui d'un régulateur et d'un informateur intervenant à la demande ou de sa propre initiative au fur et à mesure de l'avancement. Ce rôle est délicat car il exclut l'intervention dogmatique non désirée ou la substitution de sa volonté à celle du groupe. Mais il exclut également tout abandon et désengagement. Le professeur doit savoir inciter, attendre, et intervenir quand la situation est mûre pour cette intervention. Il résume et formalise la règle du jeu au terme des discussions. Il indique les sources d'information qu'il recherche pour sa part. Sa préparation n'est pas en amont de l'activité. Elle l'accompagne et en suit les évolutions.

Les caractères qui viennent d'être décrits découlent tous, finalement, de la condition fondamentale indiquée au § 1, à savoir l'engagement affectif de l'élève dans la tâche, c'est-à-dire la situation d'apprentissage personnel qui est ou non créée. Les vecteurs affectifs de cette situation sont :

- l'intérêt spontané pour la tâche ;
- le besoin de socialisation (être reconnu par les autres, agir avec et sur les autres).

Ce qui vient d'être dit montre assez que le projet peut englober la pédagogie par thème et la pédagogie par objectifs. Le thème peut être ou non objet d'un projet selon que les conditions décrites sont réalisées ou non.

Quant aux objectifs, il paraît difficile, si on en parle de façon magistrale et même interdisciplinaire, de les mettre en œuvre sous forme de projet. La pédagogie par objectifs secrète presque infailliblement une pédagogie d'enseignement dont l'aboutissement est l'enseignement programmé. Mais une pédagogie par projet sans objectifs est du bricolage. C'est ici que le rôle du professeur est fondamental. Il connaît les objectifs. Il perçoit les occasions offertes par le projet de les réaliser. Il fait prendre conscience de cette convergence au fur et à mesure de l'avancement de la tâche. Le « chef-d'œuvre » auquel le projet aboutit et l'évaluation collective qui suit sont l'occasion d'une telle explicitation.

Ajoutons, pour finir, que la pédagogie par projet n'est pas exclusive d'autres formes de pédagogie et que, selon les objectifs, telles ou telles formes d'apprentissage peuvent parfaitement cohabiter dans un enseignement. » L.Legrand.

B. GFEN, Groupe français d'éducation nouvelle, texte extrait de Agir ensemble à l'école aujourd'hui... la pédagogie du projet, Paris, Casterman, E3, 1982, p. 37-39.

Ce texte rappelle que le projet est aussi social et que l'apprentissage est une « auto-socio-construction du savoir » de l'apprenant avec l'aide de l'enseignant.

La pédagogie du projet

« Elle est en même temps le résultat de toute une démarche au sein de l'école, et par ailleurs le point de départ de toute une réflexion sur l'activité, l'apprentissage, le projet en lui-même.

On ne peut pas se couper du : « Comment apprend un enfant ? » Quel chemin il va suivre, quelle est l'aide dont il a besoin réellement ? Des questions posées qui trouvent des éléments de réponse dont le présent livre n'est qu'un témoignage parmi d'autres.

« L'enfant apprend, tout seul. » Une vérité que tout le monde annonce en passant même par les Instructions officielles : c'est en agissant que l'enfant se construit.

Mais on confond toujours enseignement et apprentissage. Il va t'apprendre à lire, à écrire. Il va t'apprendre des jeux, etc. Cet enseignement ne propose pas des activités à but véritable. Ce sont des situations artificielles qui sont mises en place par des adultes qui ont quelquefois des objectifs et qui manipulent à la fois les contenus et les enfants en fonction d'intérêts dits pédagogiques.

Le projet va entraîner des activités ayant un but utile, sérieux, de nature à transformer le cadre de vie de l'enfant (dans l'école et hors de l'école). Dès lors que cette pratique se met en place, les apprentissages tels que lire, écrire, compter apparaissent comme réalité. On a besoin de créer pour avancer et ces situations de lire, écrire, compter deviennent fonctionnelles.

C'est en essayant de comprendre le schéma de l'activité que l'on perçoit peut-être davantage la notion de projet.

D'abord, mettre en place un milieu favorisant où l'enfant va pouvoir découvrir un certain nombre de variables (équilibre, couleur, goût, rythme, lumière)... Puis expérimenter, c'est-à-dire essayer de refaire, d'avoir une action plus réfléchie sur le milieu. La part du milieu environnant est encore très importante, c'est-à-dire que l'expérimentation va encore faire jouer un nombre important de paramètres qu'on ne maîtrise pas nécessairement du premier coup.

En combinant justement des variables, des paramètres on parvient à une phase importante dans l'activité, c'est-à-dire que la part de l'enfant (voire même de n'importe quel individu) devient très importante. On laisse davantage le milieu pour agir consciemment sur celui-ci.

La création devient alors acte conscient d'un individu (enfant, adulte) sur la matière, sur son milieu. Il va jouer avec une maîtrise importante des éléments qu'il aura expérimentés. L'activité est alors de plus en plus concentrée. L'individu se fixe lui-même les préalables. La maîtrise devient croissante. L'acte, le « faire » réalise une synthèse de la personne.

À partir de ce qui se passe dans l'activité on peut mieux comprendre le fonctionnement de tout apprentissage qui est propre à n'importe quel type d'individu — adulte, enfant, nourrisson.

Au départ de tout apprentissage il y a une action globale au projet. Cette action provoque un déséquilibre dans un milieu. Il y a un effet. L'individu perçoit cet effet et, de ce fait, cela va le renseigner sur la validité de son projet, il va s'accommoder plus ou moins de son action. Ces informations qu'il va recevoir vont être pour lui un temps où il va se réorganiser. Il va se relancer dans une action menée plus sûrement grâce à une énergie et une motivation plus importante dans la mesure où le renvoi de son action lui a permis de percevoir des éléments positifs (dans

le sens où il s'est passé quelque chose à cause d'un acte). Ce nouvel acte provoque également une réexploration du milieu des variables. Mais cette fois-ci plus réfléchi. La nouvelle réponse, la réaction plus juste donne une régularité. Il y a cheminement intellectuel et, au bout d'un certain nombre d'actions, il y aura une réflexion à un niveau plus élevé et une approche de la théorisation des concepts. Associé à cela il y a découverte d'un pouvoir. Pouvoir sur la matière, pouvoir d'agir, pouvoir sur les gens, pouvoir sur le social.

L'enfant va donc procéder par « tâtonnement », par « essais et erreurs ». On voit bien aussi la différence qui pourrait exister avec un enseignement qui, d'un seul coup, suite à une réponse, donnerait des exercices d'application pour renforcer l'aide et se dire que comme ça il ne pourrait plus y avoir d'erreurs.

On voit mal, lorsqu'un enfant commence à parler et à marcher, des adultes donner des exercices supplémentaires. La démarche d'apprentissage suffit à elle-même et il y aurait une inadaptation de l'action d'enseignement.

Le schéma du processus d'apprentissage peut se présenter ainsi⁴ :

PROJET ⇨ **ACTION** ⇨ **ACTIVITE REFLEXIVE** ⇨ **EFFET SUR LE MILIEU** ⇨ **REACTION**

La réaction en « feed-back » constitue la régulation du système. L'activité réflexive s'établit à tous les niveaux du projet, de l'action. Elle permet d'aider l'enfant, l'individu, de théoriser un certain nombre d'actions, de clarifier les effets.

Il serait donc important de réfléchir sur le rôle de l'adulte, de l'enseignant qui n'est pas, comme souvent on le pense, on le croit, inexistant. Il aide à l'analyse, dans la forme et dans le contenu. Il renvoie un certain nombre de choses observées qui permet un éclairage sur ce qui se passe. C'est prélever des indices, indications d'un fonctionnement, de possibilités nouvelles... pour-quoi pas ?

Il favorise l'élaboration du projet, par des informations, des aides. Décrire comment fonctionne un enfant et par extension tout individu, c'est affirmer que cet enfant vit sa vie actuelle et non pas celle qu'on voudrait qu'il vive.

Il est temps de cesser de considérer l'enfant comme un membre en préparation du corps social. L'enfant a un rôle social. Il faut lui reconnaître le pouvoir d'exercer des responsabilités sociales et d'explorer les contradictions qui s'y rattachent.

Lorsqu'on s'investit dans une pédagogie de projet et qu'on tente de définir le projet, on ne peut rester insensible aux répercussions que cela peut avoir dans un type de société.

- Le projet est *social* en ce sens qu'il baigne dans le milieu social où il trouve à la fois son origine, son application et ses conditions de réalisation en même temps que l'ensemble des conflits internes et externes qu'il faut maîtriser pour agir.
- Le projet est *de production* car il vise à modifier certains aspects du milieu donc à produire pour lui : interventions sur le milieu en vue de le modifier soit en réaction à des aspects dont les enfants ressentent les effets apprenants ou pour aider le tissu social à se constituer ». *GFEN, Groupe français d'éducation nouvelle.*

Exploitation :

Mise en commun des productions : synthèse sur les caractéristiques de la pédagogie de projet.

⁴ Synthèse d'un stage à l'École expérimentale Villeneuve de Grenoble. La pédagogie du projet.

Activité 3 de réinvestissement :

Élaborer une préparation de séance mettant en œuvre les principes de la pédagogie de projet (exemples à voir avec les didacticiens des disciplines)

Technique : Travail de groupes

Exploitation : Mise en commun, partage et analyse des exemples de séances proposées

Apports théoriques :

La pédagogie du projet

Selon Legendre (2005), « la pédagogie du projet est une forme d'enseignement dans laquelle les élèves prennent entièrement en charge la réalisation des travaux choisis avec l'enseignant afin d'acquérir des méthodes de recherche et d'exploitation de documents et de développer par là des qualités d'autonomie ». Cette pédagogie du projet s'intéresse à l'enfant et à toutes ses dimensions : elle s'intéresse à ses sentiments, à ses goûts, à ses attitudes, à son originalité et à sa créativité. Elle considère chaque enfant comme une personne originale avec ses aspirations et ses capacités, mais aussi comme un être social avec des droits et des privilèges, avec des devoirs et des responsabilités (*Auger et Bouchard, 1984*)

L'intérêt de la pédagogie du projet en matière d'enseignement/apprentissage

La pédagogie du projet propose aux enfants une réalisation concrète qui mobilise leurs activités et en même temps donne l'occasion d'introduire des connaissances qui sont alors des moyens au service d'une fin. La vertu du projet est de concilier le besoin d'activité et la persévérance. La satisfaction n'est plus immédiate, mais différée et donne aux enfants l'habitude de projeter dans le temps, d'anticiper.

La pédagogie du projet peut donc permettre à l'élève de faire des apprentissages authentiques c'est-à-dire des apprentissages qu'il peut réutiliser dans la vie de l'école ou hors de l'école. En outre, dans la pédagogie du projet, les élèves sont responsables à la fois en tant qu'individu et en tant que membre d'une équipe tout au long du projet.

Démarche d'une pédagogie du projet

La pédagogie du projet propose une démarche qui se structure comme suit :

1) Mise en situation

- Présentation du projet
- Élaboration d'un titre
- Formation des équipes

2) Exploration

- Connaissances antérieures
- Première hypothèse
- Mise en commun des questions

3) Collecte des données

- documentation réunie par les enfants (livres, journaux, matériaux...)
- invité spécial, personne-ressource, entrevue
- observation et expériences
- recherche et échange
- travail collectif

4) Traitement de données

- cahier de projet
- maquette, schéma
- reformulation et partage des découvertes
- rattacher les nouvelles découvertes aux autres (faire des liens)
- répondre aux questions de départ
- finaliser le produit

5) Conclusion

- présentation des résultats du projet
- choisir un outil de communication
- faire une présentation créative surprenante et intéressante (aux élèves de la classe, de l'école, aux parents, aux gens du village, ...)

Activité 4 d'intégration :

Exemple : Fabriquer un filtre à eau pour résoudre le manque d'eau potable (5e AF)

Proposition de réponse :

1) Mise en situation

- Présentation du projet : Assainissement de l'eau
- Titre : Préparation d'un filtre à eau
- Formation des équipes : équipes de 6 élèves

2) Exploration

- Connaissances antérieures : Carte d'exploration sur : «Comment rendre l'eau potable ?»
- Organisation des idées et synthèse des hypothèses qui conduit à la découverte de la fabrication d'un filtre à eau.

3) Collecte des données

- Recherche documentaire, consultation de personnes-ressources
- Observation des sites traitant de l'eau potable
- Échange sur les informations trouvées

- Mise en commun des données recueillies
- Collecte des matériaux de récupération

4) Traitement des données

- Discussion des idées aboutissant à la présentation schématique du filtre à eau ;
- Réalisation du filtre à eau avec les matériaux de récupération : bois, charbon, jarre, tissus, couteau, etc.

5) Conclusion

- Présentation des résultats du projet aux parents, aux camarades, aux autres écoles, etc.
- Diffusion des résultats: affiches, démonstration, jeu, scénario, etc. »

Unité 10

Problématique et problèmes pédagogiques contemporains du système éducatif haïtien

Durée : 9 h

Objectifs :

- Faire découvrir le système éducatif haïtien ses défis et ses perspectives d'amélioration.
- Expliquer l'organisation du système éducatif haïtien.
- Examiner le fonctionnement du système éducatif haïtien
- Dégager les principaux problèmes de ce système.
- Identifier les défis liés à ces problèmes.
- Présenter les grands points de la Stratégie nationale d'actions pour l'Éducation pour Tous.
- Passer en revue les grands axes de l'opérationnalisation de la Stratégie nationale d'Actions pour l'Éducation pour Tous ou Plan de Mise en Œuvre EPT.

Critères d'évaluation :

- Pertinence des arguments utilisés dans la discussion.
- Qualité d'une analyse de texte ou d'un résumé d'une-deux pages (présence des idées principales et directrices).
- Clarté de l'exposé, présence des contenus essentiels, cohérence.
- Qualité de la langue (langage soigné, prononciation correcte).
- Explication adéquate des concepts.
- Pertinence des arguments utilisés lors des discussions.

Phases didactiques	Activités d'enseignement	Activités d'apprentissage	Observations
<ul style="list-style-type: none"> - Introduction - Vérification des pré-requis - Élément déclencheur (motivation) - Orientation 	<p>Dégager les représentations sur le système éducatif</p> <p>Faire découvrir le système éducatif haïtien à partir de textes</p> <p>Travail de groupes</p> <p>Exploitation</p> <p>Structuration</p> <p>Apports du formateur</p> <p>Brainstorming :</p> <p>Qu'est-ce qu'un problème pédagogique Quels problèmes pédagogiques du système éducatif connaissez-vous ? Avez-vous rencontrés ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - citer et illustrer concrètement six exemples de problèmes pédagogiques. <p>Dire en quoi ce thème est important dans l'exercice de leur profession d'enseignant.</p> <p>Travail de groupes</p> <p>Chaque groupe travaille sur un texte sur les principaux problèmes pédagogiques contemporains rencontrés en Haïti : redoublement, curricula peu maîtrisé par les enseignants, problème linguistique, conditions d'apprentissage inappropriées, question des sur-âgés,</p> <p>Exploitation</p> <p>Structuration : apports théoriques du formateur</p>	<p>Activité 1 :</p> <p>Donner les caractéristiques du système éducatif haïtien</p> <p>Analyser les textes remis Chaque groupe travaille sur un texte</p> <p>Mise commun des caractéristiques du système</p> <p>Synthèse</p> <p>Activité 2 :</p> <p>Les étudiants- maîtres identifient des problèmes</p> <p>Les étudiants- maîtres citent et illustrent quelques exemples</p> <p>Dégagent l'importance de ces problèmes ;</p> <p>Activité 3 :</p> <p>Analyser les textes ci-dessous sur les principaux problèmes pédagogiques contemporains rencontrés en Haïti : redoublement, curricula peu maîtrisé par les enseignants, problème linguistique, conditions d'apprentissage inappropriées, question des sur-âgés.</p> <p>Activité 4 :</p> <p>Mise en commun des productions et synthèse</p>	

Phases didactiques	Activités d'enseignement	Activités d'apprentissage	Observations
	Brainstorming : Face à un problème, un défi, c'est.... Selon vous, quels sont les principaux défis à relever pour le système éducatif haïtien? Résumé des idées exprimées et des priorités perçues	Expression des idées des étudiants-maîtres, confrontation Identification des défis prioritaires	
	Accompagnement des travaux des groupes Exploitation Structuration Apports du formateur	Activité 5 : Analyser les 7 textes remis sur « Les objectifs du millénaire », le texte sur SNA/EPT, un texte sur le rôle des TICE, un texte sur la question du genre, un texte sur « les stéréotypes dans les manuels », un texte sur « la qualité des apprentissages » Mise en commun et synthèse	
	Travail de groupes Face aux nouvelles orientations du Ministère, quel est le défi pour la formation des enseignants? Exploitation Structuration Apports du formateur	Activité 6 : Travail de groupes –même tâche : Rechercher quelles sont les orientations nécessaires à mettre en place dans la formation des enseignants pour relever les défis de la qualité de l'enseignement ? Mise en commun et synthèse	

Phases didactiques	Activités d'enseignement	Activités d'apprentissage	Observations
<p>Réinvestissement (Evaluation – Objectivation- Application)</p>	<p>Le formateur</p> <ul style="list-style-type: none"> - fait répondre à des questions sur les problèmes pédagogiques contemporains rencontrés en Haïti, les objectifs du millénaire et les enjeux mondiaux pour l'éducation, l'organisation et le fonctionnement du système éducatif haïtien, les problèmes et défis du système éducatif haïtien, la Stratégie nationale d'actions pour l'éducation pour tous - demande aux étudiants maîtres en groupe, de présenter un exposé de 15 minutes sur un des trois aspects exposés dans le cadre du cours (si la classe comporte six groupes, 2 d'entre eux traiteront des problèmes pédagogiques et proposeront une solution à chaque problème, deux autres travailleront sur les objectifs du Millénaire et les enjeux du développement, deux d'entre eux travailleront sur l'organisation et le fonctionnement du Système éducatif haïtien et la Stratégie nationale d'actions pour l'éducation pour tous). - examine la production de chaque groupe et donne du feedback, si nécessaire. - consacre du temps à fournir des réponses aux étudiants maîtres en difficulté. - propose des activités de consolidation (travaux de recherche, lectures complémentaires) pour les étudiants maîtres ayant des difficultés. 	<p>Les étudiants maîtres produisent des réponses.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les étudiants maîtres répondent aux questions relatives à l'exposé. - Les étudiants maîtres apportent des corrections à leurs travaux en tenant compte du feedback reçu. 	

Les problèmes pédagogiques haïtiens contemporains

Durée : 6 heures

1^{ère} séance : durée 3 heures

Le système éducatif haïtien : défis et perspectives

- Organisation et fonctionnement
 - Problèmes et défis : accès à l'école, échecs scolaires et redoublements, problème des élèves sur-âgés, problème de langues, conditions de travail, formation des enseignants, gestion des personnels, curricula et matériels pédagogiques
- Une Stratégie d'action pour l'éducation pour tous (SA-EPT): finalités et objectifs, composantes, opérationnalisation

2^{ème} séance : durée 3 heures

Les Objectifs du millénaire et enjeux mondiaux de l'éducation

- Scolarisation universelle
- Éducation Pour Tous
- Qualité des apprentissages
- Question du genre et Équité
- Formation des enseignants
- Introduction des TIC dans l'éducation et la formation.

Cette Unité 11 sera traitée en deux séances de 3 heures nécessaires pour qu'elle soit abordée dans sa totalité.

APPORTS DU FORMATEUR (*Textes remis à analyser et textes complémentaires apportés ou à rechercher*) :

Le Système Éducatif Haïtien : SEH

Aperçu Général

A - Structure Organisationnelle

B - Analyse diagnostique du système

C - Problèmes spécifiques ciblés

- Problèmes de stéréotypes sexuels illustrés dans les livres scolaires haïtiens
- Problèmes d'aménagement linguistique créole/français

D – Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation Pour Tous (SNA/EPT)

1. Éléments indicatifs de la situation
2. Les choix Stratégiques Nationaux
3. Stratégie Nationale d'Actions

E – Les Objectifs du Millénaire pour le Développement : un Pacte entre Pays pour vaincre la pauvreté humaine

F – Références Bibliographiques

N.B. Le cadre présenté ici constituera une partie des documents à mettre dans le Portfolio et qui seront analysés par les étudiants-maîtres.

1) Séance :

Mise en situation :

Brainstorming : d'après vous quelles sont les caractéristiques du SEH, Système Éducatif Haïtien : ses points forts, ses points faibles ?

Mise en commun : identification des représentations des étudiants-maîtres

Activité 1 :

Analyser le texte ci-dessous sur le SEH et dégager les principales caractéristiques de l'organisation de ce système éducatif

Texte 1 : Le Système Éducatif Haïtien

A - Structure Organisationnelle actuelle

Le Système Éducatif Haïtien comprend les secteurs formel et non formel. Le secteur non formel s'occupe de l'alphabétisation et de la post-alphabétisation des adultes âgés de 15 ans et plus.

Quant au secteur formel, en plus de la formation technique et professionnelle, il s'organise selon quatre (4) grands niveaux : 1- l'éducation préscolaire, 2 – l'enseignement fondamental, 3 – l'enseignement secondaire et 4 – l'enseignement supérieur.

1 – Vers la refondation du système éducatif haïtien - Plan opérationnel 2010 – 2015 pp 37 – 39 Fév. 2012

L'éducation préscolaire, destinée aux enfants de 3 à 5 ans n'est pas obligatoire. Elle vise l'éveil et la stimulation de l'enfant aux plans émotionnel, physique et social. Selon les vœux de la Réforme Bernard (1982) et du Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) de 1997, l'enseignement fondamental doit être complet et organisé en trois (3) cycles. Les deux (2) premiers, obligatoires et gratuits, sur le plan légal, forment l'éducation de base correspondant à l'enseignement primaire (dans le système traditionnel) et concernent les enfants âgés de 6 à 11 ans. Le troisième cycle, rattaché aux deux premiers, regroupera les trois premières classes du secondaire traditionnel de 7 ans dont la réorganisation est en expérimentation depuis 2007. Cependant, la réalité d'aujourd'hui est que la quasi-totalité des écoles fondamentales n'ont que les deux premiers cycles; l'enseignement qui y est dispensé (sans être gratuit) dure 6 ans et conduit à l'acquisition de connaissances et compétences de base pour les apprentissages futurs ou à l'insertion dans le milieu économique.

Ces années d'enseignement sont sanctionnées par une attestation d'éducation de base qui est une mesure transitoire en attendant la généralisation et l'obligation de l'enseignement fondamental complet qui marquera la rupture définitive avec le système traditionnel. Bien que le troisième cycle reste encore rattaché au secondaire qui prépare aux Études Supérieures, son enseignement conduit, suite à un examen officiel, au diplôme d'enseignement fondamental.

La démarcation de l'enseignement secondaire traditionnel résulte d'une succession de décisions ministérielles qui ont officialisé en 2001 les examens de 9^e Année Fondamentale. La mise en application en 2007 du nouveau secondaire dans des écoles a conduit à une situation d'hybridation, de chevauchement et de confusion. Les établissements offrant le secondaire traditionnel de 7 ans, de même que ceux qui n'en comptent que les trois premières années, présentent leurs élèves aux examens d'État de 9^e année fondamentale et continuent à être considérés comme des écoles de niveau secondaire. Le chevauchement concerne 66% des 2277 Établissements puisque seulement 34% n'offrent que le 3^e cycle fondamental mais sont classés de niveau secondaire. De plus, avec l'expérimentation du nouveau secondaire de 4 ans dans près de 7 % des établissements qui continuent à offrir le Secondaire traditionnel, se présente un cas de figure extrême d'hybridation où l'ancien et le nouveau- soumis au même style de gestion- coexistent dans un même établissement et pour le même niveau d'enseignement. De ce fait, le niveau secondaire se présente plus comme un regroupement de l'enseignement traditionnel et du nouveau type d'enseignement prôné par la Réforme, d'où la confusion qu'il entretient chez la plupart des parents et d'autres acteurs du système.

La formation technique et professionnelle d'une durée variable selon les filières, prépare à l'emploi dans divers domaines de la poursuite d'études supérieures. Elle est dispensée selon deux réseaux : 1 – le réseau formel à travers les centres ou établissements de formation professionnelle et 2 – le réseau informel à travers le "système d'apprentis".

Le réseau formel comporte près de 400 centres regroupés en cinq catégories d'établissements :

1. Établissements d'Éducation Technique (EET) à partir d'au moins neuf années d'études
2. Établissements d'Éducation Professionnelle (EEP) à partir de sept ans de scolarité pour recevoir une formation pratique
3. Établissements de Formation Agricole (EFA) exigeant au moins dix années d'études préalables pour devenir Technicien Agricole
4. Centres Ménagers (CM) à partir de sept années de scolarité
5. Centres de Formation Professionnelle (CFP) requérant le niveau d'alphabétisation de base pour devenir ouvrier semi-qualifié –
6. Les cinq (5) Catégories d'Établissements relèvent principalement de quatre (4) Ministères (MENFP, MAST, MARNDR, MTPTC (Éducation, Affaires Sociales, Agriculture, Travaux Publics) Quant au "Système d'apprentis" du réseau informel, la formation y est offerte sur le tas chez un "Boss Formateur" ou un employeur.
7. Pour l'enseignement supérieur, il comprend un ensemble disparate de petits établissements de petite taille offrant à peu près les mêmes domaines de Formation dont la durée des Études varie de 3 à 5 ans pour le niveau de premier cycle Universitaire. Le Corps Professoral détenant principalement une licence ou une maîtrise ne bénéficie pas de statut institutionnel et offre son enseignement d'un établissement à l'autre en l'absence

d'autre emploi plus stable. Les Étudiants qui connaissent des conditions de vie souvent précaires n'ont pas accès à des bibliothèques ni ne reçoivent l'encadrement nécessaire à leur formation et à la rédaction de mémoire de fin d'Études bouclant le premier cycle universitaire...

8. La gestion de l'Alphabétisation des adultes est confiée à la Secrétairerie d'État à l'Alphabétisation (structure autonome) du MENFP. Celle de la Formation Technique et Professionnelle est assurée par l'Institut National de Formation Professionnelle rattachée aussi au MENFP.
9. Quant à l'Enseignement Supérieur, il est géré au MENFP par la Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (DESRS). »

Technique : Travail de groupes

Exploitation :

Mise en commun des productions; synthèse et construction d'un tableau récapitulatif de l'organisation du SEH; identification en grand groupe de certains problèmes.

Mise en situation :

Brainstorming : Qu'est-ce qu'un problème pédagogique Quels problèmes pédagogiques du système éducatif que vous connaissez ? Que vous avez rencontrés ?

Mise en commun sur des problèmes clefs du SEH

Activité 2 : Analyser le texte ci-dessous et dégager les problèmes rencontrés par le SEH

Le système Éducatif Haïtien et ses problèmes

B - Analyse diagnostique du système éducatif

L'Éducation formelle - Couverture et offre d'éducation

La couverture reste encore insuffisante, incomplète et inégalement étendue. En témoignent les taux nets de scolarisation qui varient de 56.37% au préscolaire, 76 % à l'enseignement fondamental (1er, 2e cycles), 22% au 3e cycle fondamental et secondaire.

L'accès à l'école haïtienne est presque égalitaire pour les filles (49%) et les garçons (51%). Il y a lieu de signaler que près de 400.000 enfants (6-11 ans) sont non scolarisés au niveau de l'enseignement fondamental. L'offre éducative est également déficitaire à l'endroit des personnes handicapées dont la population des 6-14 ans représente 8546 enfants.

La faiblesse d'accès touche aussi la répartition géographique avec une prédominance des Départements de l'Ouest, de l'Artibonite, et du Nord.

Il faut ajouter les coûts des frais de scolarisation aux facteurs limitatifs de l'accès à l'éducation.

Deux autres facteurs doivent être mentionnés également : celui des élèves sur-âgés dont les pourcentages varient de 38% au préscolaire à 78% pour le 3e cycle fondamental et secondaire en passant par des pics allant de 72% aux 1er et 2e cycles et 79%, 4e année, 81%, 5e année – 85%, 6e année du fondamental.

Il faut ajouter à cela la situation des redoublants qui représentent environ 13% aux deux premiers cycles du fondamental ainsi qu'au 3e cycle du fondamental et au secondaire.

Efficacité interne et pertinence

Deux indicateurs permettent de mesurer le degré d'efficacité interne du système éducatif : il s'agit du taux de rendement des élèves de la 1^{ère} à la 6^e année du fondamental et du taux de réussite des élèves aux examens de fins d'études secondaires (bacs 1 et 2).

Outre les taux de redoublements et d'abandon correspondant à 14% et 12%, le taux de réussite aux examens officiels est de 66.5% en 6^e Année Fondamental, 57.44 en 9^e Année Fondamental. Quant aux résultats du Bac ils correspondent à 48.34% d'admis.

Problèmes de contenus d'enseignement lacunaires

Si des efforts appréciables ont été consentis pour établir de nouvelles finalités au système éducatif haïtien en regard de la Réforme de 1982 de Joseph Bernard et des vœux de la Constitution de 1987 et mettre en place des programmes axés sur la pédagogie par objectif, il y a lieu cependant de noter des problèmes sérieux liés à l'inachèvement des curricula, au manque de visibilité des Programmes, la présence de stéréotypes par rapport aux femmes et aux filles, l'absence de prescriptions méthodologiques et de propositions d'aménagement linguistique, l'absence d'un dispositif de suivi et d'évaluation.

La situation de l'enseignement secondaire est encore plus grave quand on examine les contenus de cours des matières comme les Sciences Sociales, la littérature, les Mathématiques et les Sciences Expérimentales.

Des curricula inachevés

Sous réserve de prendre en compte certaines initiatives très récentes, l'absence de disciplines d'importance dans les curricula est notable : en attestent les cas de l'Éducation physique et Sportive (EPS), l'Initiation à la technologie et aux Activités Productives (ITAP) et l'Éducation Esthétique et Artistique (EEA).

Inexistence de propositions d'aménagement linguistique

Le projet de bilinguisme prévu dans la Réforme Éducative n'a pas reçu le support d'une politique et d'un plan cohérent d'aménagement linguistique pour accompagner le développement ordonné des compétences linguistiques des élèves haïtiens en créole et en français. Il en découle évidemment des problèmes d'enseignement et d'apprentissage adaptés de ces deux langues.

Des curricula peu maîtrisés par les enseignants

Malgré une promotion continue des programmes officiels au fil des années – depuis 1992 notamment – outre que les documents y relatifs sont peu visibles dans les écoles non publiques (pourtant majoritaires au pays) ils sont peu connus des utilisateurs privilégiés que sont les enseignants et enseignantes.

Des conditions d'apprentissage inappropriées

Des Ratios d'élèves par classe dépassés (20 au préscolaire, 40 au fondamental et au secondaire), des infrastructures scolaires inadéquates (abris, tonnelles, églises ...) pour l'accueil des élèves, absence d'infrastructures pédagogiques telles bibliothèques, laboratoires de sciences ou de langue, inadéquation des manuels disponibles au niveau fondamental, temps d'apprentissage insuffisant (une année scolaire équivalant à 142 ou 185 jours), donc en deçà de la moyenne internationale de 200 jours/l'an sont autant de caractéristiques identifiables au niveau des conditions générales d'apprentissage. D'ailleurs il faut y ajouter les déficiences sanitaires, nutritionnelles d'une proportion importante des élèves.

Des conditions d'enseignement difficiles et inadéquates

Dans ce chapitre, il faut ranger les suivantes :

- Compétences et niveaux de formations inappropriés de la majorité des enseignants
- Accès très limité des enseignants en poste dans les écoles à une formation initiale
- Disparités des programmes de formation dispensés dans les Écoles Nationales et Instituteurs/institutrices (ENI), les Facultés de Sciences de l'Éducation, le Centre de Formation des Cadres de l'Enseignement (CFCE)
- Profil de formateurs très divers
- Faible encadrement des enseignants
- Des enseignants peu motivés
- Pratiques pédagogiques obsolètes
- Un système d'Évaluation des acquis des apprentissages très déficitaire au niveau du fondamental et du secondaire ».

Technique : Analyse individuelle de ce texte puis travail de groupes

Exploitation : Présentation des analyses, confrontation

Activité 4 :

Analyser le texte ci-dessous et dégager les problèmes des stéréotypes présents dans les Manuels

Texte : C – Problèmes spécifiques ciblés

Les Stéréotypes sexuels dans les livres scolaires haïtiens

Myrtho CELESTIN-SAUREL, 2000 - Imprimerie Henri Deschamps

«...L'école est (donc) reconnue comme une institution pouvant jouer un rôle de premier plan dans la modification des attitudes socio-culturelles qui perpétuent la discrimination. Ces attitudes peuvent être repérées dans le vécu quotidien, dans les relations humaines à l'intérieur de la Salle de classe, sur la cour de récréation ou encore dans les messages véhiculés par le matériel didactique, notamment par le manuel. En effet, outil d'enseignement et d'apprentissage, le manuel scolaire n'est pas neutre. Sa conception renvoie à des options didactiques, pédagogiques et idéologiques. Outil d'acquisition et de réflexion pour les uns, d'intégration des avoirs pour les autres, le livre participe à la formation de l'intelligence, au développement de l'autonomie du sens critique de l'observation et du sens critique des élèves.

Ainsi reconnu comme outil de démocratisation de l'accès au savoir, le livre, porteur de la diversité des référents culturels des enseignants et des élèves, est ciblé pour véhiculer de nouvelles représentations conformes à l'équité de genre. De ce fait, dès le début des années 70, les pays scandinaves et d'autres tels que le Canada, la France, le Royaume-Uni et États-Unis avaient déjà pris des initiatives pour éliminer les stéréotypes dans leurs manuels scolaires. Par la suite, d'autres pays se sont engagés dans la même voie.

En Haïti, les discours et les actions menées en faveur de l'égalité entre les sexes et de l'équité de genre, notamment par quelques organisations de femmes et des organisations socio-professionnelles, ont eu un impact sur le contenu et la forme des messages véhiculés par les medias.

Les éducateurs et éducatrices scolaires se sont également laissés pour la plupart interpellés par cette problématique. Les auteurs et les éditeurs de livres scolaires eux-mêmes ont graduellement révisé leurs textes pour en éliminer les contenus sexistes les plus choquants. (*Célestin-Saurel, M. 2000 – Les Stéréotypes sexuels dans les livres scolaires haïtiens – Port-au-Prince - Imprimerie Henri Deschamps*)

Cependant, aucune étude systématique n'a été entreprise pour identifier les stéréotypes sexuels qui existent dans les manuels scolaires utilisés à travers le pays, analyser leur impact sur l'enseignement dispensé et proposer des pistes susceptibles de changer la situation existante. Aucune orientation pour éliminer les clichés sexistes n'a été donnée par les autorités gouvernementales chargées de garantir le droit à une éducation de qualité pour tous sans distinction aucune. Pourtant, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes stipule en son Article 10-C.

«Les États parties prennent toutes les mesures pour éliminer la discrimination à l'égard des femmes afin de leur assurer des droits égaux à ceux des hommes en ce qui concerne l'éducation et, en particulier, pour assurer, sur la base de l'égalité de l'homme et de la femme : l'élimination de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignement, en encourageant l'éducation mixte et d'autres types d'éducation qui aideront à réaliser cet objectif et en particulier, en révisant les livres et programmes scolaires et en adaptant les méthodes pédagogiques».

"Cette étude a pour objectif d'identifier les stéréotypes sexuels qui existent encore les dans les manuels scolaires utilisés en Haïti, en particulier à l'école fondamentale et d'indiquer des pistes susceptibles de changer l'image traditionnelle des rôles masculins et féminins reproduites par des illustrations et les textes dans les manuels scolaires haïtiens.

En effet, l'image que les livres pour enfants et les manuels scolaires donnent des enfants, garçons et filles ou des adultes hommes et femmes ne reflète pas toujours les changements opérés dans la société haïtienne au cours des cinquante dernières années..."

Technique : Travail de groupe

Exploitation :

Mise en commun sur les problèmes de stéréotypes dans les manuels, synthèse et exemples.

Activité 5 :

Situation d'intégration : à partir d'une page de manuel présentant des stéréotypes, reconstruire le document autrement en les déconstruisant.

Technique : travail de groupe

Exploitation :

Mise en commun sur les exemples de déconstruction des stéréotypes de différents manuels, synthèse et exemples à rechercher dans les Manuels de didactiques des disciplines.

Activité 6 :

Analyser le texte et les tableaux suivants sur les problèmes des langues d'enseignement en Haïti : « Éléments d'Analyse du système éducatif au regard des deux langues haïtiennes de Robert Berrouët-Oriol et Darline Cothière.

« La Réforme Bernard a constitué ainsi la première tentative d'élaboration d'une politique linguistique pour l'enseignement en Haïti. Selon le texte de loi de cette réforme, il est essentiel que l'enseignement "se fasse dans une langue que l'enfant comprend en l'occurrence le créole". Le document poursuit "le programme de communication créole des premier et deuxième cycles inclut des connaissances, des compétences, des attitudes, des habitudes que l'on souhaite développer chez l'enfant, particulièrement la capacité de s'exprimer convenablement dans sa langue maternelle et d'acquérir les mécanismes mentaux qui sont à la base des différents savoirs : écouter, parler, lire et écrire". D'un autre côté, la recommandation est faite pour que le français soit enseigné comme langue seconde au premier et deuxième cycle, en privilégiant l'oral dans les premières années. La Réforme stipule également que le français écrit doit être introduit en deuxième année... (pp145-146)

L'article cite des éléments d'analyses présentés par le GTEF sur une étude réalisée sur l'aménagement linguistique en salle de classe par le MENFP2. Un tableau des résultats permet de voir la langue utilisée par les enseignants selon les situations qui se présentent».

- 1 – In Berrouët-Oriol, R., Cothière, D. et alii - 2011 – L'aménagement linguistique en Haïti : enjeux, défis et propositions – Ed. CIDIHCA/EUEH Port au Prince. 145-155
- 2 – MENFP – Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle – Montréal – Port au Prince

Tableau I
Pourcentage d'enseignants utilisant le créole, le français,
les deux dans les différentes situations

Situation	Créole	Français	Créole et Français
Pour répondre aux salutations d'un élève	18.8	44.2	37.10
Pour demander à un élève de réciter sa leçon	13.1	50.2	36.7
Pour complimenter un élève	18.3	40.6	41.1
Pour punir un élève	32.6	25.8	41.6
Pour demander à un collègue de ses nouvelles	15.3	48.9	36.7
Pour entretenir un collègue d'une question concernant l'école	25.9	34.4	39.9
Pour saluer le directeur de l'école	16.4	55.1	28.5
Pour entretenir le directeur d'une question concernant l'école	24.1	34.7	41.1
Pour participer à une réunion avec le directeur et les autres enseignants	26.3	25	48.7
Pour s'adresser à un parent d'élève	62.9	6.8	30.3

Sources: Groupe de travail sur l'éducation et la formation "Façonnons l'avenir", mars 2009 - (p.22)

Tableau II

Niveau de fonction du créole et du français suivant les enseignants / % d'enseignants

Fonctions	Créole	Français
Langue dans laquelle les deux apprennent mieux	64.3	7.3
Langue dans laquelle les élèves font + de fautes en lisant	24.9	72.6
Langue dans laquelle les élèves font + de fautes en écrivant	22.7	73.9
Langue dans laquelle les élèves font + de fautes en parlant	4.3	94.6

Source: GTEF - "Façonnons l'avenir", mars 2009 - (p.22)

"L'élève apprend mieux dans sa langue maternelle ..." Le Tableau II illustre ... l'échec de la compétence orale et écrite, notamment en français

Technique : Travail de groupes

Exploitation :

Mise commun des productions sur les problèmes linguistiques de l'enseignement, confrontation

Apports théoriques du formateur : textes récents sur la question des langues

Autres textes à apporter et traiter sur le redoublement, sur les conditions de travail, sur la formation des enseignants, sur la gestion des personnels, les curricula et matériels pédagogiques et l'introduction des TICE (chaque groupe choisissant de travaillant une question-problème).

Activité 7 : analyser le texte suivant et dégager les priorités du plan stratégique d'action :

« **D - Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation Pour Tous SNA/EPT**

1. Éléments indicatifs de la situation Générale du pays

- Un environnement de plus en plus fragilisé par l'Action de l'homme et les catastrophes naturelles.
- Une démographie caractérisée par une population Jeune et un développement non maîtrisé de l'urbanisation.
- Une instabilité institutionnelle générée par des crises socio politiques récurrentes
- Un environnement de récession économique et financière alimentant un appauvrissement des populations
- Un environnement Social marqué par un déficit de protection des groupes vulnérables particulièrement des enfants en difficulté

Éléments du Système Éducatif Haïtien déjà mis en évidence de manière spécifique : voir documents y relatifs (PNEF / SNA/EPT)

2. Les choix Stratégiques Nationaux (EPT)

Tel qu'il ressort de l'analyse diagnostique effectué, le Système Éducatif Haïtien accuse de grandes faiblesses tant au plan de l'accès, de l'efficacité interne/externe qu'à celui de la gouvernance. Dès lors l'atteinte des Objectifs de l'Éducation Pour tous, se trouve handi-

capée. Aussi devient-il nécessaire pour les décideurs du secteur d'opérer des choix stratégiques au niveau national en vue de travailler à lever les contraintes identifiées à considérer, dès lors, comme autant de défis à relever dans le secteur Éducatif.

Les choix stratégiques opérés ciblent cinq (5) chantiers prioritaires assortis d'objectifs stratégiques opérationnalisés à travers des Résultats projetés et des actions à réaliser. Une présentation synoptique permet de suivre l'opérationnalisation des cinq (5) choix stratégiques :

1. Promotion d'une plus grande équité dans le développement de la Petite enfance – Tableau : p. 67
2. Promouvoir une plus grande équité dans l'accès à l'éducation formelle et non formelle – Tableau : p. 83
3. Promouvoir une plus grande efficacité interne du système d'éducation de base – Tableau : p. 106
4. Promouvoir une plus grande efficacité externe du système – Tableau : p. 110
5. Promouvoir un management efficace et performant – Tableau : p. 119

1 - Voir la Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation Pour Tous - 2007 MENFP – Septembre 2007 – pp 59 - 126

3 - Stratégie Nationale d'Actions pour l'Éducation Pour Tous

Devant les faiblesses du Système Éducatif Haïtien (SEH) mises à nu à la fois sur les plans de l'accès, de l'efficacité interne et externe, de la gouvernance et les blocages entraînés par ces déficiences à l'atteinte des objectifs de l'Éducation Pour Tous, il est impératif d'opérer des choix Stratégiques au niveau National en vue de lever les contraintes à la réalisation de l'Éducation Pour Tous (EPT). Voir document SNA/EPT (p.59). »

1 – Re : MENFP – Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien Plan Opérationnel/2010-2015– Des recommandations du- Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation – Fév. 2012

Technique : Travail de groupes

Exploitation : mise en commun et synthèse sur les plans d'action en cours.

Activité 8 :

Analyser dans les deux textes suivants les objectifs de l'EPT et du Millénaire et rechercher dans des textes et documents comment Haïti tente d'atteindre ces objectifs :

« OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION POUR TOUS

Tels que définis au Forum Mondial de l'Éducation Pour Tous à Dakar (en 2000) les objectifs de l'Éducation Pour Tous, au nombre de six (6) prévoient de :

Objectif 1 – Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.

- Objectif 2** – Faire en sorte que, d’ici à 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques aient la possibilité d’accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit, de qualité et de le suivre jusqu’à son terme.
- Objectif 3** – Répondre aux besoins éducatifs de tous les Jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes ayant pour objet l’acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.
- Objectif 4** – Améliorer de 50% les niveaux d’alphabétisation des adultes, et notamment des femmes d’ici à 2015 et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d’éducation de base et d’éducation permanente.
- Objectif 5** – Éliminer les disparités entre les sexes dans l’enseignement primaire et secondaire d’ici à 2005 et instaurer l’égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.
- Objectif 6** – Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l’éducation dans un souci d’excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d’apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l’écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

L’ensemble des stratégies proposées à Dakar montre la nécessité d’une approche diversifiée qui ne se limite pas au "cadre des systèmes formels d’éducation" à savoir :

1. Susciter au niveau national et international, un puissant engagement politique en faveur de l’éducation pour tous, définir des plans d’action nationaux et augmenter sensiblement l’investissement dans l’éducation de base.
2. Promouvoir des politiques EPT dans le cadre d’une action sectorielle durable et bien intégrée, clairement articulée avec les stratégies d’élimination de la pauvreté et développement.
3. Faire en sorte que la société civile s’investisse activement dans l’élaboration, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l’éducation.
4. Mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducative réactifs, participatifs et responsables.
5. Répondre aux besoins des systèmes éducatifs touchés par les conflits, les catastrophes naturelles et l’instabilité et conduire des programmes d’éducation qui soient de nature à promouvoir la compréhension mutuelle, la paix et la tolérance et à contribuer à prévenir les violences et les conflits.
6. Mettre en œuvre des stratégies intégrées pour l’égalité des sexes dans l’éducation, qui reconnaissent la nécessité d’une évolution des attitudes, des valeurs et des pratiques.
7. Mettre en œuvre d’urgence des activités et des programmes d’éducation pour lutter contre la pandémie de VIH/SIDA.
8. Créer un environnement éducatif sain et sûr qui favorise un apprentissage efficace notamment en fournissant des matériels didactiques de qualité qui permettraient à tous les apprenants d’atteindre et dépasser des niveaux d’acquisition bien définis.
9. Améliorer le statut, le moral et le professionnalisme des enseignants.

10. Mettre les nouvelles technologies de l'information et de la Communication au service de la réalisation des objectifs de l'Éducation Pour Tous.
11. Assurer un suivi systématique des progrès accomplis pour atteindre les Objectifs et mettre en œuvre les Stratégies de l'EPT aux niveaux national, régional et international. »

E - Les Objectifs du Millénaire pour le Développement : Un Pacte entre les Pays pour vaincre la pauvreté humaine.(1)

« ... En 2000, par la Déclaration du Millénaire adoptée aux Nations-Unies lors de la plus grande réunion de Chefs d'État et de Gouvernement. Jamais convoquée, les pays, riches et pauvres se sont engagés à faire de leur mieux pour éradiquer la pauvreté, défendre la dignité humaine et l'égalité et parvenir à la paix, à la démocratisation et à assurer la durabilité des ressources environnementales. Les dirigeants mondiaux ont promis de s'allier pour remplir des objectifs concrets de nature à faire avancer le développement et à réduire la pauvreté au plus tard en 2015.

Émanation de la Déclaration du Millénaire, les Objectifs du Millénaire pour le développement engagent les pays du Globe à redoubler d'efforts pour s'attaquer à l'insuffisance des Revenus, à l'omniprésence de la faim, aux inégalités sociologiques entre hommes et femmes, à la dégradation de l'environnement et au manque d'instruction, de services de santé et d'eau potable. Ils prévoient également des actions visant à alléger la dette et augmenter l'aide, les échanges et les transferts de technologies au bénéfice des pays pauvres. Le Consensus de Monterrey de mars 2002, réaffirme dans la Déclaration du Sommet Mondial sur le développement durable et le Plan de mise en œuvre de Johannesburg, en Afrique du Sud, en Septembre 2002, constitue un Cadre pour ce partenariat entre pays riches et pauvres.

(1) -Rapport Mondial sur le développement Humain 2003 : PNUD- Paris, *Economica*

Objectifs du Millénaire pour le Développement et leurs cibles

Objectif 1 - Faire disparaître l'extrême pauvreté et la faim

- Cible 1- Réduire de moitié, entre 1990 et 2015, la proportion de la population dont le revenu est inférieur à un dollar par jour.
- Cible 2 – Réduire de moitié entre 1990 et 2015, la proportion de la population souffrant de la faim

Objectif 2 - Garantir à tous une éducation primaire

- Cible 3 – D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires.

Objectif 3 – Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes

- Cible 4 – Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici 2015 si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard

Objectif 4 – Réduire la mortalité des enfants

- Cible 5 – Réduire de deux tiers, entre 1990 et 2015, le taux de mortalité des enfants de moins de cinq ans.

Objectif 5 – Améliorer la santé maternelle

- Cible 6 – Réduire de $\frac{3}{4}$ entre 1990 et 2015, le taux de mortalité maternelle
1 – Voir le Rapport Mondial sur le Développement Humain – 2003 – PNUD, Paris, Economica – pp 1-3

Objectif 6 - Combattre le VIH/SIDA, le paludisme et d'autres maladies

- Cible 7 – D'ici 2015, enrayer la propagation du VIH/SIDA et commencer d'inverser la tendance actuelle
- Cible 8 – D'ici 2015, enrayer la propagation du Paludisme et d'autres grandes maladies et commencer d'inverser la tendance actuelle

Objectif 7 – Assurer la durabilité des Ressources environnementales

- Cible 9 – Intégrer les principes du développement durable dans les politiques nationales et inverser la tendance actuelle à la déperdition des ressources environnementales
- Cible 10 – d'ici à 2005, réduire de moitié le pourcentage de la population privée d'accès régulier à l'eau potable
- Cible 11 – Parvenir, d'ici 2020, à améliorer sensiblement la vie d'au moins 100 millions d'habitants de taudis

Objectif 8 – Mettre en place un Partenariat Mondial pour le Développement

- Cible 12 – Instaurer un système commercial et financier plus ouvert, fondé sur des règles prévisibles et non discriminatoires, ce qui implique un engagement en faveur de la bonne gouvernance, du développement et de la lutte contre la pauvreté aussi bien à un niveau national qu'international
- Cible 13 – Subvenir aux besoins spécifiques des pays les moins avancés, ce qui suppose à l'admission en franchise et hors contingents à leurs exportations, un programme renforcé d'allègement de la dette et l'annulation de la dette publique bilatérale ainsi qu'une aide publique au développement plus généreuse aux pays qui démontrent leur volonté de lutter contre la pauvreté
- Cible 14 – Subvenir aux besoins spécifiques des pays enclavés et des petits États insulaires en développement en appliquant le Programme d'Action pour le développement durable des petits États insulaires en développement et les conclusions de la vingt-deuxième session extraordinaire de l'Assemblée Générale.
- Cible 15 – Engager une démarche globale pour régler le Problème de la dette des pays en développement par des mesures nationales et internationales propres à rendre cet endettement supportable à long terme.
- Cible 16 – En coopération avec les pays en développement imaginer et appliquer des stratégies de nature à créer des emplois productifs décents pour les Jeunes
- Cible 17 - En coopération avec les laboratoires pharmaceutiques, proposer des médicaments essentiels accessibles à tous les pays en développement
- Cible 18 - En coopération avec le secteur privé, mettre, à la disposition de tous, les bienfaits des nouvelles technologies, notamment celles de l'information et des communications. »

Technique : travail de groupes

Exploitation : confrontation des analyses et des propositions d'action identifiées, synthèse

Apports du formateur : autres textes complémentaires de réflexion sur la thématique et structuration;

Activité 9 d'intégration : évaluation : mener une mini-recherche sur un problème important du système éducatif haïtien (A partir de documents, d'un questionnaire, d'une mini-enquête au choix sur le terrain) – production personnelle qui sera déposée dans le portfolio et notée)

Références Bibliographiques

- Blamont, J. (2013) – Pour une révolution de l'Éducation en Haïti – Port au Prince : EUEH
- Berrouët-Oriol, R. Cothière, D. (2011) – L'aménagement linguistique en Haïti –Port au Prince : Éditions du CIDIHCA/EUEH
- Cantave, T. (1998) – Manuel d'évaluation de l'enseignant à l'école fondamentale – P AU P – GRIEAL-/Mes Impressions
- Célestin-Saurel, M. (2000) – Les stéréotypes sexuels dans les livres scolaires haïtiens – P au Prince : Imprimerie Henry Deschamps
- Département de l'Éducation Nationale. (1981) –Enseignement fondamental – Objectif du premier cycle - Port au Prince : PEGHBM
- Département de l'Éducation Nationale. (1982) –La Réforme Éducative – Éléments d'information – Port au prince : IPN
- D'Hainault, Y., Lawton, D. et coll. (1979) – Programmes d'études et éducation permanente – Paris : UNESCO
- Dunnigan, L. (1976) Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec – Québec : Éditeur Officiel du Québec
- GRIEAL (dir. Cantave, T.) (2012) Référentiel de Compétences pour la formation de l'enseignant à l'École Fondamentale 1er/2e Cycles. Port au prince
- Guittet, A. (1998) – Développer les compétences – Paris : ESF
- Lenoir, Y, Pastré, P. (dir.) (2008) - Didactique Professionnelle et didactiques disciplinaires en débat – Toulouse : Octares Éditions
- Lieury, A. et coll. (1996) – Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation – Paris : Dunod
- Marchive, A. (2008) – La pédagogie à l'épreuve de la didactique - PUR : Rennes
- MENFP – (2012) Vers la Refondation du système Éducatif Haïtien – Plan Opérationnel 2010 – 2015 – Port au Prince : Recommandations du Groupe de travail/ sur l'Éducation et la Formation
- MENJS – (1998) Le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) Port-au-Prince : Imprimeur II
- Pastré, P. (2011) – La didactique Professionnelle – Paris : PUF
- Petit-Frère, S. (1998) Problèmes d'éducation – Port au Prince : CERCSE – Centre d'Études de Recherches et de Consultation en Sciences de l'Éducation : Imprimerie Qualités Plus
- Pelpel, P. (2012) Se former pour enseigner – Paris : Dunod
- Pierre, Luc-J. (1997) Haïti : l'origine du chaos – Port au Prince : Imprimerie Deschamps
- PNUD (2003) Rapport Mondial sur le Développement Humain – 2003 – Les Objectifs du Millénaire : un pacte entre les pays pour vaincre la pauvreté humaine – Paris Economica
- Postic, M. (1977) Observation et Formation des Enseignants – Paris : PUF
- Raynal, F., Rieunier, A. (1998) Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés – Paris : ESF
- Tardieu, Ch. (1990) L'éducation en Haïti – Port au Prince : Imprimerie Deschamps

Plan de la fiche pédagogique de chaque unité

Fiche No :

Date :

Niveau :

Domaine :

Discipline (matière) :

Titre de l'unité :

Durée :

Fiche pédagogique du formateur

Démarche didactique	Activités d'enseignement	Activités d'apprentissage	Observations
1- Objectifs d'apprentissage et compétence visée - Pré-requis - Mise en situation d'activité ; élément déclencheur (motivation).			
2. Tâches et activités des étudiants-maîtres. - Utilisation de différentes situations et stratégies d'enseignement-apprentissage.			
3. Exploitation des travaux des étudiants-maîtres			
4. Structuration des apprentissages - Apports théoriques, synthèse			
5. Supports pédagogiques			
6. Techniques d'évaluation de l'unité, formative...			
7. Réinvestissement.- Objectivation, mise en situation pratique			
8. Références bibliographiques, extraits de textes			

II. Les théories de l'apprentissage

Unité 11

Le processus d'apprentissage ; les facteurs de l'apprentissage : motivation, sens, transfert

Unité 12

La théorie behavioriste

Unité 13

Les théories cognitivistes

Unité 14

Les théories constructivistes

Unité 15

Les théories de l'interactionnisme-social, du socio-constructivisme

Unité 11

Le processus d'apprentissage ; les facteurs de l'apprentissage : motivation, sens, transfert

Objectifs : s'approprier le processus d'apprentissage et les facteurs facilitant l'apprentissage sous-jacents au processus d'enseignement-apprentissage

Unité 11 : Le processus d'apprentissage

Durée : 6 heures

Les théories psychologiques et pédagogiques sont les bases indispensables à l'appréhension des processus Enseignement- Apprentissage et à la compréhension de leur fonctionnement et constituent pour l'enseignant les « savoirs pour enseigner ». Elles aident au choix des modèles d'apprentissage et d'enseignement.

Compétence :

S'approprier les théories de l'apprentissage et les pédagogies, fondements du curriculum, pour mieux comprendre les processus d'apprentissage scolaire.

Objectif :

Acquérir les théories psychologiques et pédagogiques fondements du curriculum et les utiliser comme grille de lecture des apprentissages

Mise en situation : qu'est-ce qu'apprendre ?

Activité 1 : Analyse du texte suivant sur l'apprentissage

Technique : Travail individuel, travail de groupes ;

Exploitation : mise en commun et synthèse du formateur sur l'apprentissage

« Apprendre, dans un sens général, correspond pour la plupart des espèces animales, à l'adaptation des individus à leur environnement. Apprendre, c'est changer au cours de sa vie pour s'adapter à son environnement. L'enfance est la période principale de cette adaptation, et les individus s'adaptent aux changements de leur environnement tout au long de leur vie. Pour les humains, l'environnement est essentiellement physique, vivant, social (ou culturel), affectif et technologique. Ce qui est élaboré par l'individu au cours de cette adaptation relève soit des connaissances, soit des souvenirs. Mais cette fonction adaptative des apprentissages est bien limitée. Les apprentissages adaptatifs ont les avantages et les inconvénients de l'adaptation :

- ✧ Ils sont systématiques, non coûteux, ne nécessitent ni motivation, ni effort, ni enseignement. Ils se déroulent donc aussi bien dans les sociétés avec école que sans école.
- ✧ Ils ne permettent d'apprendre que ce qui est adaptatif, c'est-à-dire ce qui est fréquemment présent dans l'environnement, ce qui permet d'agir et de comprendre dans ses activités quotidiennes.

Ainsi les apprentissages ont une autre fonction que l'adaptation. Ils permettent essentiellement de s'ouvrir à des connaissances qui ne sont pas directement utiles dans notre environnement et surtout de nous préparer à vivre dans un environnement futur, celui des adultes, un environnement social (culturel), professionnel, technologique, etc.

Comment ça marche ? Les apprentissages implicites

Le processus d'apprentissage qui correspond à cette fonction adaptative, souvent désigné par le terme d'apprentissage implicite, consiste en la détection inconsciente et involontaire de régularités dans notre environnement. Ce processus peut être passif (on apprend sans rien faire) ou actif (on apprend en faisant quelque chose). Chez les humains, et nous partageons en partie cela avec certains animaux sociaux, le processus actif est principalement mis en œuvre à travers les activités d'exploration de l'environnement, de relations sociales (notamment d'imitation) et, des activités de jeux.

Les connaissances que nous élaborons de manière implicites sont très diverses, elles peuvent être des concepts, des faits, des mots, des règles, des savoir-faire, des stratégies ou des automatismes.

Les tâches scolaires et les apprentissages scolaires ont des caractéristiques précises, qui peuvent être incompatibles avec ces apprentissages adaptatifs. Ainsi les connaissances acquises à l'extérieur de l'école peuvent être des précurseurs (i.e. des facilitateurs, voire des bases nécessaires) mais aussi des obstacles, aux apprentissages scolaires.

Les apprentissages par instruction :

Les apprentissages par instruction correspondent aux conditions où l'apprentissage est essentiellement institué et explicite : par exemple un élève apprend le théorème de Pythagore. Les situations d'apprentissage par instruction sont largement mises en œuvre pour pallier les lacunes des apprentissages implicites. Comme ces derniers ne permettent absolument pas d'apprendre à lire, à résoudre des équations du second degré, à comprendre l'histoire Haïtienne, à devenir électricien, il faut bien mettre en œuvre des situations d'apprentissage par instruction. Cette catégorie de conditions comprend les situations d'enseignement et de formation.

Pour l'essentiel, l'enseignement vise à fournir de nouvelles connaissances aux individus qui les utiliseront pour répondre aux contraintes de leur environnement futur. Les apprentissages par enseignement, par définition non adaptatifs, sont souvent coûteux et difficiles. Ils requièrent en effet des efforts, du temps, de la motivation... à la fois de la part de l'élève et de l'enseignant.

Les apprentissages impliquent que les connaissances préalables soient mobilisées et que les connaissances nouvelles soient réutilisées, fréquemment, dans des situations diverses. Pour être motivantes, les situations doivent avoir du sens pour les élèves, présenter un degré de défi ni trop important ni trop faible. Les apprentissages aboutissent parfois à des échecs.

Il existe donc bien deux types d'apprentissages, les apprentissages implicites – qui ne représentent pas de coût cognitif particulier – et les apprentissages par instruction, qui sont coûteux. »

Quels sont les différents types de connaissances humaines ?

Geary (2008) et Sweller (2008) ont insisté sur le fait que ces apprentissages adaptatifs non coûteux concernaient ce qu'ils appellent les connaissances primaires, c'est-à-dire les connaissances présentes dans l'espèce humaine depuis plus de 200 000 ans : le langage oral, les relations sociales, la reconnaissance des visages, la connaissance naïve du monde physique et vivant, etc. Selon eux, notre cerveau aurait évolué pour que nous soyons capables, par un simple processus d'adaptation, de développer ces connaissances. C'est bien un processus strictement adaptatif : nous apprenons non pas le langage oral en général mais la langue orale que l'on parle autour de nous, la politesse pratiquée au sein de notre groupe social, les visages qui nous sont familiers, etc. Geary et Sweller opposent ces connaissances aux connaissances secondaires (i.e. apparues récemment chez l'espèce humaine, comme la langue écrite, les mathématiques, la philosophie), pour lesquelles notre cerveau n'aurait pas évolué pour permettre la mise en œuvre d'un processus d'adaptation – imprégnation.

D'un point de vue biologique, la connaissance primaire (naïve) est la connaissance pour laquelle nous, êtres humains, avons évolué afin de l'assimiler, alors que la connaissance secondaire correspond à la connaissance qui peut être assimilée, même si nous n'avons pas eu affaire à elle au cours de notre évolution.

De manière universelle, la connaissance primaire s'acquiert facilement, et le plus souvent, inconsciemment, sans enseignement ou entraînement spécifique. Par exemple, nous avons appris facilement notre langue maternelle, à communiquer avec d'autres personnes ou à reconnaître des objets de notre environnement. Son mode d'apprentissage est implicite (par adaptation, par maturation).

A l'opposé des connaissances primaires, l'acquisition de connaissances secondaires est consciente et, par là, nécessite des efforts. Les connaissances scolaires sont des connaissances secondaires. Acquérir des connaissances secondaires est difficile et nécessite des situations d'apprentissage explicite. L'enseignement est l'une de ces situations." Les connaissances humaines ont une autre caractéristique importante : elles peuvent être partagées, voire instituées. Et ceci concerne les connaissances primaires comme les connaissances secondaires. Les humains fabriquent en effet des consensus à propos de leurs connaissances : ils définissent le sens des mots, établissent des concepts, des lois, des règles. Cette entreprise de fabrication d'un consensus est collective, souvent très longue. Et elle parvient à établir des ensembles de connaissances qui « dépassent » les individus : par exemple, nous parlons et lisons le Français, mais aucun de nous ne connaît la définition de tous les mots de dictionnaire. On appelle « savoir » cette connaissance instituée. On trouve les savoirs dans les dictionnaires, les encyclopédies, l'histoire des sciences, etc. et bien sûr dans les manuels scolaires. »

Activité 2 : distinguer information, savoir, connaissance

Technique : brainstorming

Exploitation : mise en commun et définition des termes

Apports théoriques :

Enseigner c'est favoriser l'apprentissage des trois formes d'une connaissance : son contenu, ses conditions d'utilisation et sa formalisation.

Les connaissances humaines sont de formats différents (concepts, connaissances spécifiques de situation, traces littérales, méthodes, savoir-faire, automatismes) et ces formats sont issus de processus d'apprentissage différents (conceptualisation, compréhension, mémorisation, procéduralisation, prise de conscience).

Principes :

1. Toute situation d'enseignement a pour enjeu l'enseignement d'une connaissance et l'apprentissage d'une connaissance.
2. Toute connaissance peut être décrite selon son ou ses formats. Il existe six formats de connaissances (concept, représentation, trace littérale, méthode, savoir-faire, automatisme).
3. Tout apprentissage peut être décrit comme l'élaboration ou la transformation d'une connaissance.
4. Tout format de connaissance implique des processus d'apprentissage spécifiques (i.e. conceptualisation, compréhension, mémorisation, procéduralisation, prise de conscience).
5. Il existe des conditions spécifiques de mise en œuvre de chacun de ces processus.
6. On peut concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement tant qu'elles respectent les conditions spécifiques de mise en œuvre des processus d'apprentissage.

Mise en situation : quels sont les facilitateurs d'apprentissage ?

Déclencheur : brainstorming

Activité 3 :

Rechercher à l'aide d'exemples comment un enseignant peut favoriser la compréhension ? La conceptualisation ? La procéduralisation ? La mémorisation ?

Apports théoriques :

On peut distinguer deux grandes façons de favoriser la compréhension

- ✧ Aider la compréhension. La première catégorie ne permet pas aux élèves d'améliorer leur compréhension en général (conceptualiser par généralisation) : il s'agit strictement de leur permettre de mieux comprendre la situation présente.

- ❖ Enseigner des stratégies de compréhension. Cette catégorie relève de façons d'apprendre (métacognition).

Pour aider la compréhension, il est possible de s'appuyer sur les principes suivants :

La proximité

Rechercher la plus grande proximité possible entre ce que l'élève sait déjà et ce que qu'il y a à comprendre, sans pour autant dénaturer ce qu'il y a à comprendre. Il est possible d'établir cette proximité, c'est-à-dire la mobilisation de concepts et de connaissances antérieures pertinentes, sur :

- ❖ **le fond** : souligner que la situation ou l'objet relèvent d'une catégorie de situations ou d'objets connus.
- ❖ **la forme** : utiliser des images, des mots, des phrases, des textes, des techniques de présentation de la situation qui vont favoriser l'identification de la situation ou d'objet connus.

La mise en exergue

On peut mettre en exergue des éléments importants dans la situation à comprendre, « guider l'attention » de l'élève sur les points critiques, notamment en lui posant des questions ;

Le traitement des parties

Quand l'objet ou la situation sont particulièrement complexes (dans le sens où ils sont composés de nombreuses parties reliées entre elles par des relations elles-mêmes nombreuses et diverses), il est souvent plus efficace de commencer par la compréhension des composantes avant d'aborder la compréhension de l'ensemble, mais sans croire que la compréhension de l'ensemble sera déduite de la compréhension des parties.

Le traitement analogique

Enfin, l'analogie est un moyen souvent utilisé pour favoriser la compréhension. Faire une analogie relève presque du réflexe lorsqu'un élève éprouve des difficultés à comprendre une notion ou à acquérir un savoir-faire. Cette activité consiste à transposer à un nouveau contexte, un traitement ou une solution déjà connue.

Par exemple, un enseignant peut prendre l'exemple du cerveau pour expliquer à ses élèves ce qu'est une unité centrale d'un ordinateur.... La critique principale qui est adressée à cette démarche est que, dans toute analogie, la correspondance n'est jamais totale : il y a toujours des aspects non pertinents et la difficulté est que l'élève n'a pas le moyen de détecter ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas.

Comment favoriser la conceptualisation ?

Dans cette partie, nous allons traiter deux types de conceptualisation :

- ❖ l'élaboration de concepts nouveaux, qui ne transforme pas un concept existant ;
- ❖ la modification de concepts existants :
 - **modification** : peu important, juste un attribut, une étiquette mais il y a bien modification d'un attribut ancien.
 - **enrichissement** : peu important, juste un attribut, une étiquette mais sans modification d'un attribut ancien.

- changement conceptuel : important, remet en cause de nombreux attributs, la structure entière.

Le domaine de la conceptualisation est sans doute un des plus difficiles car ce type d'apprentissage peut fonctionner de façon implicite et inductive. L'enfant conceptualise son environnement physique de cette façon. La découverte de ce processus d'apprentissage, par Piaget d'abord, puis affinée par Bruner, constitue un événement majeur dans la psychologie du XXème siècle.

L'élaboration de concepts nouveaux.

La conceptualisation serait favorisée par :

- ❖ la construction d'une catégorie : l'identification de traits communs, par comparaison d'objets ou de situations différentes,
- ❖ la catégorisation, par caractérisation d'un stéréotype, et identification à un exemple modèle.
- ❖ l'élaboration d'une étiquette de la catégorie et l'institutionnalisation du contenu par des représentations externes.
- ❖ la mise en relations avec d'autres concepts (par exemple, le concept x est une sous-catégorie du concept y. Ce concept x est différent de ce concept proche y).

Les représentations externes ont un rôle prépondérant dans les apprentissages par compréhension et par conceptualisation

Selon la nature des concepts et du type du public, il est possible d'envisager plusieurs scénarios pour conduire le processus de conceptualisation.

Exemple

Des scénarios centrés sur la construction de la catégorie :

Par une « entrée directe », où l'on propose d'appréhender d'emblée la définition des principaux attributs, leur structure et leur organisation. Le reste des attributs sera traité dans un second temps.

Par une « approche inductive », où l'on propose d'accéder aux attributs à partir de la comparaison d'objets ou de situations différentes.

A partir des instances que l'on place sous l'étiquette du concept, dans un premier temps. On s'appuiera, dans un second temps, sur ces exemples modèles pour définir les attributs du concept.

Exemple

Des scénarios centrés sur les relations avec d'autres concepts:

L'approche, que l'on peut être qualifiée d'externe, consiste à définir en premier lieu la catégorie par ces relations avec d'autres concepts.

Un chien est un animal

Blanc c'est le contraire de noir

Concept d'efficacité énergétique est différent du concept de rendement en ce sens que ...

La modification d'un concept existant

Nous sommes dans le cas d'une réalité non étrangère, de contenus présents en mémoire, d'un concept acquis de manière implicite ou par instruction, où le processus de conceptualisation n'est pas fini. Il peut manquer l'étiquette ou l'étiquette n'est pas la bonne. Il y a confusion entre des instances et des attributs. Des relations avec d'autres concepts sont absentes, non caractérisées ou erronées.

Le principe consiste à « corriger » les éléments caractérisant le concept par un mécanisme de prise de conscience.

Conduire le changement conceptuel

Il faudrait :

- ❖ connaître les représentations préalables des élèves,
- ❖ expliciter les préconceptions des élèves,
- ❖ faciliter la conscience méta-conceptuelle des élèves (conscience de leurs croyances et pré-suppositions, et de leurs possibles incohérences, notamment par la discussion entre élèves),
- ❖ faciliter leur métacognition (régulation de leur apprentissage et des processus de résolution de problème),
- ❖ trouver une source de motivation pour un changement conceptuel,
- ❖ enfin, fournir les modèles appropriés (e.g. équations) et les représentations externes (e.g. schémas) relatives au concept.

Comment favoriser la procéduralisation ?

Comprendre la situation problème : il est tout d'abord important que l'élève comprenne la situation dans laquelle on lui demande d'agir, l'état initial, l'état but et les étapes qui séparent les deux. En effet, il est généralement plus efficace que les élèves comprennent d'abord le problème et la solution, pour ensuite essayer de résoudre par eux-mêmes des problèmes analogues, que l'inverse.

Gérer l'équilibre entre tâtonnement et guidage de l'élève : ainsi, il n'est pas toujours efficace de placer l'élève dans une situation où il doit découvrir par lui-même, à force de tâtonnements, une façon de faire. Si l'élève découvre rapidement par lui-même une façon de trouver la solution, c'est sans doute efficace. Mais s'il ne découvre pas par lui-même, il est bien plus efficace de guider l'élève vers la solution (voir les synthèses de Kirschner, Sweller, & Clark, 2006 et de Mayer, 2004). Autrement dit, c'est dans un équilibre entre le tâtonnement et le guidage, que la procéduralisation serait favorisée.

Organiser le transfert : ensuite, on favorisera la procéduralisation en conduisant l'élève à transférer, c'est-à-dire à utiliser le savoir-faire ou la méthode dans de nombreuses autres situations, différentes entre elles, que celle où elle a été initialement élaborée ; ce qui représente un apprentissage long. Ces situations de transfert devront être exhaustives ou, à défaut, représentatives.

Comment favoriser la mémorisation ?

Les techniques de mémorisation littérale d'une connaissance sont connues depuis plus de 2500 ans sous le nom d'arts de la mémoire, de mémoire artificielle ou de procédés mnémotechniques.

Ce processus d'apprentissage est favorisé par trois activités différentes :

- ❖ la répétition, notamment quand la connaissance est découpée en sous-parties organisées entre elles,
- ❖ l'enrichissement (l'encodage de la connaissance est multiplié, sous différentes formes, ou associé à d'autres connaissances, encodage plus « profond » c'est-à-dire plus sémantiquement que superficiellement)
- ❖ la réduction (où la connaissance à apprendre est réduite en une trace plus petite, mais qui, sous forme d'un code, lui donne accès).

Parmi des trois activités, l'enrichissement est sans doute le plus efficace, certainement le plus étudié : il est très efficace.

Synthèse

Conceptualisation : Identifier des traits communs. Catégoriser. Mettre en relation avec d'autres concepts. Expliciter les pré-conceptions. Faciliter la conscience métaconceptuelle et la métacognition. Fournir les modèles appropriés et les représentations externes pertinentes.

Compréhension : Proximité entre ce qui est présenté à l'élève (texte, image, objet, etc.) et ses connaissances antérieures. Multiplicité de l'encodage. Éléments saillants, analogie. Qualité de la conceptualisation (niveau de généralité, cohérence).

Mémorisation : Répétition. Enrichissement de l'encodage, notamment encodage plus profond. Réduction de l'encodage.

Procéduralisation : Compréhension de la situation initiale et du but. Bon équilibre entre recherche de la solution par l'élève (hypothèses, essais et erreurs) et guidage par l'enseignant. Transfert à d'autres problèmes. Importance du temps.

Activité 4 :

Rechercher des exemples sur les 4 différentes manières d'apprendre présentées dans l'encadré ci-dessus autour de quelques objets d'étude

Technique : recherche individuelle et travail de groupes

Exploitation : mise en commun et synthèse

Les facteurs de l'apprentissage

Mise en situation :

Au cours de son stage pratique, F. une étudiante-maître a à gérer des élèves peu motivés et recherche à mettre en place les facteurs qui peuvent faciliter leur apprentissage. Le formateur lui demande sur quoi elle peut s'appuyer.

Technique : Travail individuel ; travail de groupes et mise en commun

Activité 5 : Recherche de facteurs facilitateurs de l'apprentissage.

Exploitation : mise en commun des productions et comparaison, synthèse

Apports théoriques sur les facteurs de l'apprentissage:

Les variables qui influencent l'apprentissage scolaire sont multiples et de sources différentes :

- ✧ Les variables d'ordre sociologique : elles jouent un rôle important ; elles viennent de l'origine sociale des parents, du style éducatif familial et du système scolaire. Et, comme le montrent certains travaux de sociologues (Bernard Charlot, Jean Yves Rochex), les questions « de la mobilisation scolaire des élèves » et de leur « rapport au savoir » sont à prendre en compte par les enseignants pour faire sortir les élèves de l'échec scolaire.
- ✧ Les variables d'ordre psychologique :
 - les facteurs cognitifs, (l'intelligence, la vitesse de traitement de l'information, la mémoire de travail, l'attention, les connaissances antérieures, ...)
 - les facteurs conatifs (la motivation, la volonté, l'image de soi, la confiance en soi, l'attribution causale du succès,...)
 - les facteurs affectifs (les émotions, l'anxiété, le goût, l'envie, la curiosité,...)

La motivation : un facteur clé

Selon la psychologie, la motivation est un des facteurs clés du processus d'apprentissage scolaire. Les chercheurs s'accordent à dire qu'elle n'est pas simplement liée à une caractéristique individuelle mais qu'elle est un élément essentiel à prendre en compte dans l'explication du comportement des élèves au cours de l'apprentissage.

Rolland Viau propose un modèle de « la dynamique motivationnelle » en contexte scolaire.

La motivation de l'élève est fonction de ses perceptions, de ce qu'il pense savoir plutôt de ce qu'il sait vraiment. La perception qu'il a du contexte de la classe est déterminante :

- perception par l'élève de la valeur de l'activité,
- perception qu'il a de sa compétence pour accomplir la tâche, l'activité ;
- perception de la contrôlabilité, c'est-à-dire son degré de contrôle sur le déroulement de l'activité, c'est la question de l'attribution causale du sujet (être internaliste ou externaliste)

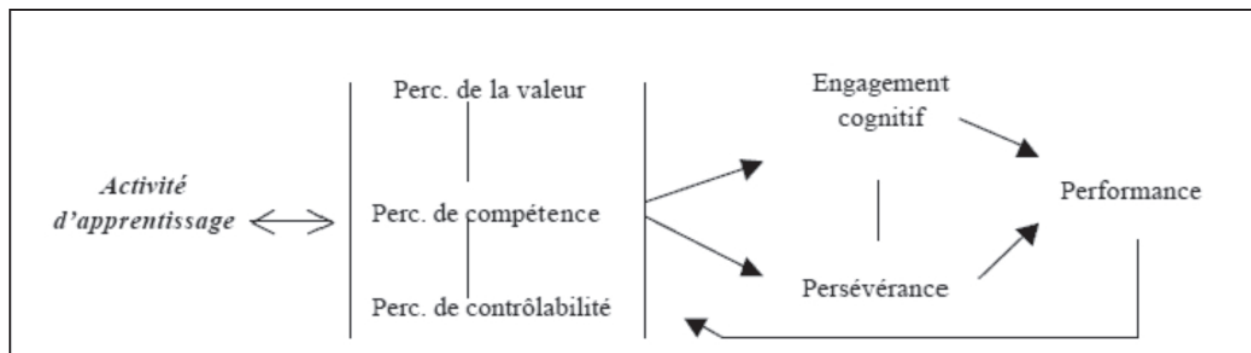


Tableau de la dynamique motivationnelle de Rolland VIAU (1994)

La métacognition : (M. Altet, 2008)

Dans l'optique de rendre l'élève actif, John Flavell nomme ainsi les moments et occasions de revenir sur l'activité cognitive pour la réexaminer mentalement, pour en dégager les caractéristiques et parvenir à construire consciemment sa pensée.

Le préfixe « méta » signifie ce qui dépasse, ce qui englobe : l'activité métacognitive concerne les moments où les élèves s'interrogent sur leurs stratégies d'apprentissage.

Chaque élève procède différemment dans ses apprentissages: l'activité métacognitive lui permet de comprendre son fonctionnement.

Pour Flavell, la métacognition concerne trois aspects: les personnes, les tâches, les stratégies.

- ❖ Pour les personnes, la métacognition comprend toutes les connaissances et croyances qu'on peut acquérir sur le fonctionnement cognitif intra et interindividuel de soi et des autres. Elle s'appuie sur l'énonciation « je fais... » et sur la décentration.
- ❖ Pour les tâches, il s'agit de comprendre la nature des informations à traiter, par exemple la schématisation facilite la compréhension ou le découpage d'un texte et la nature des exigences de la tâche, par exemple, rédiger un compte rendu est plus facile que d'écrire un texte argumentatif. Elle correspond à la perception des tâches implicites et à la référenciation (le sujet fait un lien avec une tâche semblable).
- ❖ Pour les stratégies, elles dépendent de la nature du contenu en jeu, modes de pensée inductif, dialectique, divergent : (l'anticipation où le sujet planifie explicitement les procédures d'exécution. Par exemple: je trace un rectangle, après je trouve le milieu de la longueur alors je pourrai facilement tracer un demi cercle au dessus du rectangle). Elle s'appuie sur l'anticipation, l'adaptation et l'appréciation.

La métacognition aide aussi à distinguer une procédure d'un processus :

- ❖ Le processus permet d'aboutir mais il est contingent et contextualisé,
- ❖ La procédure, c'est identifier un savoir ou un savoir-faire connu dont le réemploi invariant sera facilité.

Avec la métacognition, il s'agit pour l'élève d'apprendre en analysant son propre processus de prendre conscience de son activité cognitive, de sa manière de penser

La métacognition recouvre :

- ❖ d'une part, des connaissances sur la manière dont l'élève s'y prend pour apprendre, qui intéresse le sujet lui-même :
 - savoir que l'on est anxieux avant une interrogation orale
 - savoir comment on répond aux tâches à effectuer
 - connaître ses stratégies, savoir comment on s'y prend pour mémoriser, pour faire moins de fautes d'orthographe, pour analyser
- ❖ Et d'autre part les mécanismes d'autorégulation utilisés dans son activité, les procédures qu'on utilise.
- ❖ Et permet en plus de savoir que l'on est responsable de ses conduites, auto responsable de son apprentissage,

En résumé, il s'agit pour l'élève de se distancier de la situation d'apprentissage au niveau des processus de l'apprentissage grâce à des activités métacognitives concernant les procédures.

Métacognition et transfert

Les activités métacognitives constituent le complément du travail sur les représentations et facilitent l'autoévaluation. Le transfert passe par le contrôle métacognitif de son activité cognitive par l'élève. Il ne se décrète pas a priori mais peut être installé a posteriori grâce à des activités de métacognition; le transfert doit être pensé tout au long de l'apprentissage et est facilité par la métacognition.

La métacognition permet à l'élève de s'engager dans un rapport actif à l'apprentissage et au transfert. Le développement des activités métacognitives fait partie du travail didactique des enseignants.

Le sens des apprentissages

Tout apprentissage est recherche de sens.

Le maître doit aider l'élève à donner du sens aux actes scolaires en proposant des situations significatives pour lui. Il doit lui apprendre à chercher un sens à une situation d'apprentissage, c'est à dire à la relier à une autre connue, proche, réussie. Apprendre c'est articuler les apprentissages.

D'après M.Develay (2004), il y a pour l'élève 5 façons de donner du sens à ses apprentissages :

- ❖ Parvenir à maîtriser ce qu'il y a à connaître, se situer dans les connaissances en jeu dans la discipline, envisager les relations avec d'autres contenus,
- ❖ Percevoir les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible, être capable d'établir des liens entre le savoir et un projet personnel ou professionnel, apprendre c'est relier des notions,
- ❖ S'impliquer dans le processus d'apprentissage,
- ❖ Se distancier de la situation, des savoirs construits, l'analyser
- ❖ Parvenir à mieux se connaître tant sur le plan cognitif qu'affectif, être capable d'anticiper ses manières d'apprendre les plus efficaces.

Unité 12

La théorie behavioriste

Les théories de l'apprentissage

Durée : 6 heures

Les théories de l'apprentissage ont évolué. Elles proposent des réflexions sur la nature des savoirs et comment les élèves apprennent. Ce sont des théories de développement de la connaissance. Elles ne fournissent pas directement aux enseignants des techniques ou des méthodes pédagogiques. Elles développent une vision de l'apprentissage et permettent de guider les enseignants dans le choix des techniques et méthodes les plus adaptées en fonction des objectifs.

Objectifs: s'approprier la théorie behavioriste de l'apprentissage et ce qu'elle implique pour l'enseignement

Mise en situation :

Déclencheur : 1. Qu'est ce qu'évoque pour vous le terme de « comportement » ?

Technique : brainstorming - Echanges étudiants-maîtres-formateur

2. Qu'est-ce qu'un conditionnement, un renforcement en pédagogie ? Illustrer par des exemples ; en quoi d'après vous cela aide l'apprentissage ?

Technique : brainstorming

Exploitation : mise en commun

Activité 1 :

Identifier les caractéristiques de la théorie d'apprentissage sous-jacente à la pédagogie mise en place par le Maître Jérôme, décrite ci-dessous :

« Chaque fois que l'élève émet une bonne réponse, Jérôme lui donne un renforcement positif en le félicitant. Par des questions, il cherche à découvrir ce qui est connu de l'élève. Il essaye de découper la matière à faire apprendre en notions élémentaires et graduées, en posant aux élèves des questions suffisamment simples pour qu'ils en trouvent eux-mêmes les bonnes réponses. Il pense qu'il est important de décortiquer le savoir pour en faciliter « la digestion ». Il conçoit l'école comme un lieu de transmission de connaissances et d'acquisition de comportements observables et mesurables pour s'adapter au milieu et être efficace, un lieu où on privilégie les valeurs d'adaptation et de conformité sociales. »

Technique : travail de groupes

Exploitation : mise en commun sur la théorie behavioriste en jeu et la place du comportement observable.

Activité 2 : analyser le texte suivant et dégager les caractéristiques du behaviorisme:

« L'analyse expérimentale du comportement nous en propose une formulation plus claire.

1. L'élève, comme tout organisme, doit agir avant de recevoir le renforcement. Il doit donc, dans ce sens, prendre l'initiative. Tous les comportements qu'il va acquérir doivent d'une certaine façon être siens avant tout enseignement. Dans ce sens, l'enseignement conduit à rassembler des réponses. Sans doute était-ce cette idée que Platon avait en vue dans la scène du Ménon, mais il la formula improprement comme la découverte d'une vérité déjà connue. Le répertoire verbal étendu d'un adulte instruit, par exemple, a pris naissance à partir de vocalisations indifférenciées, mais on n'y voit pas pour autant une acquisition personnelle.
2. Le maître ne peut se contenter d'attendre que le comportement à renforcer apparaisse spontanément : une telle méthode serait inefficace, et souvent impossible. Il doit inciter l'élève à agir, mais doit se montrer très prudent dans la façon de s'y prendre. Le faire agir en une occasion donnée n'est pas en soi une garantie de la reproduction ultérieure de l'acte. Il ne faut pas se laisser abuser par l'image de l'accoucheuse. Le meilleur moyen d'aider l'élève à accoucher d'une réponse qu'il cherche à trouver, est sans doute de lui fournir un indice très net, voire de la lui souffler ; ce n'est certainement pas le meilleur moyen pour faire resurgir la réponse dans le futur. Polya a raison lorsqu'il prône un indice heuristique comme « Connaissez-vous un problème qui présente quelque rapport avec celui-ci ? » de préférence à un indice plus net, comme « Pouvez-vous appliquer le théorème de Pythagore ? » Dans l'immédiat, l'élève résoudra le problème plus rapidement à l'aide de l'indice le plus net, mais il apprendra mieux à résoudre des problèmes futurs si l'on utilise les indices faibles. Comme le disait Comenius : « Plus le professeur enseigne, moins l'élève apprend ».
3. Les conditions dans lesquelles se déroule l'instruction sont toujours fabriquées et artificielles, et elles devraient toujours être temporaires. Si l'enseignement a une raison d'être, les comportements qu'il installe doivent évidemment devenir indépendants des conditions qui présidèrent à leur acquisition et se maintenir dans les conditions de la vie réelle. Plus le maître est expérimenté, plus il est important qu'il libère l'élève du soutien de sa didactique.

Ces caractéristiques des mécanismes d'apprentissage sont importantes non parce qu'elles accroîtraient la contribution de l'élève, mais parce que le maître qui les comprend enseigne avec plus d'efficacité et accroît ainsi les performances des deux parties. » *B.F. Skinner, 1968.*

Technique : travail individuel puis travail de groupes

Exploitation : mise en commun sur la théorie behavioriste.

Apports du formateur : Le behaviorisme

Il s'appuie sur l'empirisme ; c'est une théorie de l'apprentissage qui considère le conditionnement comme le mécanisme fondamental permettant aux individus d'adopter des comportements adaptés aux situations rencontrées (Stimulus-réponse, ex : enseignement programmé, renforcement, répétition...) Les apprentissages sont conditionnés par l'environnement.

Activité 3 :

Déclencheur : Comment vous, vous apprenez ? Comment un élève du fondamental apprend ?

Technique : brainstorming

Exploitation : Echanges sur différentes manières, styles d'apprentissage

Unité 13

Les théories cognitivistes

Les théories de l'apprentissage : le cognitivisme

Durée :

Mise en situation :

Objectifs : s'approprier les théories cognitivistes de l'apprentissage et ce qu'elles impliquent pour l'enseignement

« Lucie pose une question à la classe ; elle obtient une bonne réponse de l'élève Gaspard et elle la fait répéter à tous les élèves. A la fin de la séance, elle reprend la même question et s'aperçoit que plusieurs élèves ne savent plus répondre.

A un autre moment, elle appelle un élève pour qu'il récite sa poésie, il commence sans se tromper et semble bien la connaître ; puis tout à coup, il s'arrête comme bloqué par un mot et ne parvient plus à continuer. »

D'après vous, que s'est-il passé ?

Activité 4 :

Identifier les caractéristiques de la théorie d'apprentissage sous-jacente à la pédagogie mise en place par la Maîtresse Lucie, décrite ci-dessus.

Activité 5 : analyser le texte suivant et dégager les caractéristiques du

« Considérons la mémoire à long terme comme une immense bibliothèque dans laquelle serait rangée une infinité de stimuli et d'information de toutes sortes. Si, en tant que bibliothécaire, on se contente de jeter pêle-mêle les nouveaux livres reçus, dans une allée de la bibliothèque ou de les placer sur une étagère choisie au hasard, sans effort de classement, il est fort à parier, qu'on aura beaucoup de difficulté à trouver ce nouveau document. Comme disait Rousseau, « un livre mal rangé dans ta mémoire bibliothèque, c'est un livre perdu. »

De nombreux chercheurs montrent que l'organisation de l'information entreposée dans la MLT, mémoire à long terme, est effectivement LA CLEF d'un rappel efficace et de l'apprentissage ainsi que le codage de l'information ».

Technique : travail de groupes

Exploitation : mise en commun sur la théorie cognitiviste

Apports théoriques du formateur : Le cognitivisme

Le cognitivisme est une branche de la psychologie qui étudie l'apprentissage en s'intéressant à la cognition, « aux processus de transformation des données sensorielles codées, stockées, élaborées, retrouvées et utilisées », au « comment de l'apprentissage, comment l'élève apprend, l'élève traite l'information, se développe, s'enrichit ». Contrairement au behaviorisme, les stimuli de départ sont transformés par la structure cognitive, d'où l'intérêt de comprendre les processus internes de l'apprentissage, « la boîte noire ». Le cognitivisme est d'abord le résultat des préoccupations relatives à la façon dont la personne acquiert et utilise les connaissances et les savoir faire. Dans une situation d'apprentissage concrète contextualisée et signifiante, une première phase d'activation des connaissances antérieures permet à l'élève de construire son savoir à partir de ce qu'il connaît déjà. L'objet d'apprentissage présenté doit non seulement susciter l'intérêt de l'élève, mais être à la fois suffisamment complexe pour répondre à ses besoins d'apprendre, sans pour autant être trop abstrait, ce qui risquerait de diminuer sa motivation.

Dans une situation où le degré de complexité de la tâche est juste et bien mesuré, l'élève est amené à se questionner et donc à entrevoir qu'il n'en connaît pas suffisamment sur le sujet pour être en mesure d'émettre des idées claires et concises. Il vit un déséquilibre cognitif qui le conduira à la phase d'élaboration, c'est-à-dire construire de nouveaux savoirs.

Pour faciliter ses apprentissages, l'élève devra déployer des moyens (stratégies d'apprentissage) personnels et adaptés à ses besoins afin de s'approprier de nouvelles informations (collecte de l'information). Dans un contexte d'apprentissage, l'élève emmagasine différents types de connaissances. La structure cognitive comprend, d'abord, les connaissances déclaratives réfèrent à des contenus disciplinaires précis. Ce sont elles que l'on désigne par le « quoi » de l'apprentissage. **Les connaissances procédurales** indiquent plutôt « **comment** » l'élève doit apprendre ; **elles réfèrent donc au « comment faire »**. Finalement, **les connaissances conditionnelles** indiquent **quand** et **pourquoi** apprendre.

L'élève utilisera des stratégies différentes selon qu'il s'agit d'une connaissance déclarative, procédurale ou conditionnelle. Tout le long de son apprentissage, il pourra rendre compte de son cheminement en étant conscient de la manière dont il s'y prend pour apprendre (métacognition). Pour résumer ces activités mentales, en termes cognitivistes, on parlera de l'organisation de l'information.

Lorsque l'élève traite l'information en profondeur et de façon signifiante, il utilise des stratégies qui lui permettent de classer ces informations (encodage), de les conserver en mémoire (stockage) et de s'y référer convenablement lors des situations d'apprentissage (rappel). L'élève construit des liens entre ces réseaux de concepts ; il apprend ainsi à mieux gérer l'information qu'il emmagasine en mémoire (gestion des mémoires). Une fois les nouvelles informations bien encodées et intégrées, il pourra être en mesure de généraliser ses apprentissages à des situations plus ou moins similaires ou les transférer dans des situations différentes.

Les Styles Cognitifs et les Styles d'apprentissage

	STYLES COGNITIFS	STYLES D'APPRENTISSAGE
L'élève	(à partir des années 1950) apprend différemment en raison de traits de personnalité qui sont propres à chaque individu; ces différences sont innées et relativement stables	(années 1965 – 1980) apprend différemment en raison d'habitudes d'apprentissage installées par conditionnement; ces différences correspondent à des modes préférentiels (<i>peuvent évoluer</i>)
L'enseignant	présente les contenus d'apprentissage façon variée (par exemple, visuelle ou orale) ou en utilisant ces mode de manière complémentaire; il varie ses méthodes et ses stratégies d'enseignement, etc.	propose à l'élève un choix varié de situations, il varie le mode de regroupement de ses élèves etc.
Exemples	Style global et style analytique (Dunn et Dunn 1998) Cerveau gauche et cerveau droit (Mc Arthy, 1986) Visuels et Auditifs (De la Garanderie, 1980) Dépendance et Indépendance à l'égard du champ (Witkin, 1978) Réflexivité et Impulsivité, (Kagan, 1966) Style accommodateur (élève dynamique) Style divergent (élève imaginaire), Style assimilateur (élève analytique), Style convergent (élève pratique) (Kolb, 1985; Savard, 1999)	Inventaire des styles d'apprentissage (Dunn et Dunn 1998) Variables environnementales (bruits, lumière, température et aménagement du lieu d'étude) Variables émotionnelles (motivation, persistance, responsabilité, besoin de structure) Variables sociologiques (préférence pour apprendre seul, en dyade, avec des pairs, en équipe ou avec un adulte) Variables physiologiques (modalité perceptuelle préférée, nourriture ou boisson, temps de la Journée, besoin de mobilité)

Vienneau, R. 2011 pp. 131-132

Quelques pistes d'interventions et techniques d'enseignement issues du Courant Cognitviste

1. Activer les connaissances antérieures des élèves, les entraîner à relier l'information nouvelle aux connaissances déjà emmagasinées dans leur mémoire à long terme.
2. Utiliser diverses techniques pour susciter et maintenir l'attention sélective des élèves.
3. Structurer ou, mieux encore, amener les élèves à structurer l'information apprise ou à apprendre (organiseurs graphiques, schémas, réseaux de concepts, etc.)
4. Fournir des représentations productionnelles ou amener les élèves à concevoir leurs propres représentations productionnelles de connaissances procédurales ou conditionnelles.
5. Amener les élèves à élaborer de nouvelles stratégies cognitives (par exemple, des stratégies de mémorisation ou des stratégies de compréhension en lecture) en leur permettant de les communiquer à leurs pairs et, au besoin, en enseignant ces stratégies.
6. Varier les modes de présentation de l'information en s'assurant d'offrir en tout temps un support visuel (notes écrites, tableau, transparents, affiches, etc).
7. Tenir compte des facteurs qui permettent de contrer l'oubli (faire de fréquents rappels, éviter les situations d'interférence et favoriser une pratique distribuée)
8. Développer la métacognition chez les élèves (faire la médiation des stratégies, amener les élèves à verbaliser les stratégies utilisées, et à en discuter, modeler les stratégies absentes, évaluer les stratégies utilisées et les afficher.
9. Viser à la fois le transfert horizontal (capacité à appliquer une connaissance ou une habileté à des contextes variés) et le transfert vertical (utiliser une connaissance ou une habileté pour résoudre un problème dans un contexte nouveau). (Voir Vienneau, R. 2011 pp.156-157)

Unité 14

Les théories constructivistes

Les théories de l'apprentissage : le constructivisme

Durée :

Objectifs : s'approprier les théories constructivistes et ce qu'elles impliquent pour l'enseignement

Mise en situation

Activité 1 :

Identifier les caractéristiques de la théorie d'apprentissage sous-jacente à la pédagogie mise en place en CEP par la Maîtresse Justine décrite ci-dessous.

« Justine commence la séance de rappeler deux choses importantes apprises la semaine précédente ; les élèves retrouvent et énoncent : «le calcul de la circonférence d'un cercle et le volume d'un cube. Elle leur propose alors une nouvelle tâche : découvrir comment on calcule le volume d'un cylindre ; elle met à leur disposition 5 cylindres non gradués de différentes grandeurs. Elle leur remet aussi une règle à mesurer et une calculatrice. Ils peuvent utiliser également l'eau du robinet. Elle leur demande de réfléchir individuellement puis les met en groupes pour explorer les stratégies possibles et trouver une solution. Les groupes présentent ensuite leurs productions et comparent les solutions trouvées. Justine demande alors à chacun de synthétiser les solutions trouvées sur leur cahier ».

Technique : Travail individuel puis travail de groupes

Exploitation : Mise en commun et synthèse.

Apports théoriques : Le constructivisme

Le constructivisme a pris naissance en réaction au mouvement behavioriste qui limitait trop l'apprentissage à l'association stimulus-réponse.

On associe à l'évolution du constructivisme de nombreux chercheurs, dont Piaget (1947), pour qui l'apprentissage ne se transmet pas de cerveau à cerveau mais se construit chez l'apprenant. Le constructivisme met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant. Il est le premier agent de son apprentissage. L'approche constructiviste considère que les nouvelles connaissances s'acquièrent graduellement par la mise en relation avec les connaissances antérieures. La compréhension d'une réalité à partir des perceptions personnelles et non d'une réalité s'élabore à partir des perceptions personnelles et on de la réalité absolue. Par rapport au traitement de l'information, on parlera de restructuration des informations en fonction des réseaux de concepts propres à chaque personne.

L'apprenant construit la connaissance à partir des informations fournies, des conditions mises en place par l'enseignant, dont les situations-problèmes.

Il existe plusieurs conceptions constructivistes qui donnent un rôle différent à l'apprenant.

Le(s) constructivisme (s)	Auteur associé	Rôle de l'apprenant
Constructivisme pédagogique (facteur activité)	Piaget	Apprenant actif
Socio-constructivisme (médiation sociale)	Vygotski	Apprenant social
Constructivisme épistémologique (signification, contexte culturel)	Bruner	Apprenant créatif

Déclencheur : Qu'est-ce qu'une situation-problème ? Comparer les trois problèmes suivants :

1. Ton Papa a 30 ans de plus que toi. Toi, tu as 8 ans. Quel âge a ton Papa ?
2. Quand tu es né, ton Papa avait 30 ans. Quel âge a-t-il maintenant ?
3. Quand tu es né, ta Maman avait 28 ans. Elle est plus jeune que ton Papa de 2 ans. Quel âge a ton Papa aujourd'hui ?

Echanges sur la procédure suffisante (1. mot inducteur PLUS) ou insuffisante pour l'élève (2.3. données à inférer)

Activité 2 : construire une situation-problème

Technique : Travail de groupes (chaque groupe construit une situation-problème)

Exploitation : Mise en commun

Apports théoriques :

« **La situation-problème** est une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est-à-dire s'il surmonte un obstacle. C'est en vue de ce progrès que la situation est bâtie » (*P.Meirieu, RFP N°106*).

Une situation problème a les caractéristiques suivantes :

- ❖ Avoir du sens
- ❖ Être liée à un obstacle
- ❖ Faire naître un questionnement
- ❖ Créer une rupture
- ❖ Correspondre à une situation complexe
- ❖ Inventer une procédure
- ❖ Déboucher sur la construction d'un savoir d'ordre général, concept, règle...
- ❖ Faciliter la réflexion sur les démarches et la métacognition.

Apports théoriques :

Activité 3 d'intégration : Caractériser une classe constructiviste

Point de départ des connaissances	
Type de situation	
Type de stratégie	
Techniques de travail	
Type d'apprentissage	
Processus cognitifs	
Compétences développées	
Evaluation	

Apports théoriques :

Point de départ des connaissances	Connaissances antérieures
Type de situation	Situation-problème
Type de stratégie	Découverte, Résolution de problème
Techniques de travail	Individuel et en groupes
Type d'apprentissage	Pensée, Construction par les élèves eux-mêmes
Processus cognitifs	Supérieurs, interprétation, analyse, argumentation
Compétences développées	Compétences transversales
Evaluation	Formative

On associe souvent certains comportements à l'enseignant qui veut exploiter une démarche constructiviste :

- ❖ Encourage l'autonomie et l'initiative chez l'élève ;
- ❖ Présente des tâches signifiantes pour l'élève ;
- ❖ Explique les objectifs de la tâche et les concepts reliées à la tâche ;
- ❖ Renvoie l'élève à différentes sources pour lui permettre de construire sa réalité ;
- ❖ Favorise l'apprentissage par la manipulation du matériel à l'interaction avec les autres ;
- ❖ Suscite les questions de la part des élèves ;
- ❖ Demande à l'élève de faire des liens entre ses apprentissages ;
- ❖ Supporte l'élève et le guide dans ses apprentissages ;
- ❖ Demande à l'élève de réfléchir sur ce qu'il a appris et sur ses stratégies d'apprentissage ;
- ❖ Donne droit à l'erreur, tout en favorisant la correction de celle-ci.

Procédures de résolution de problème :

Résolution de problème d'application	Situation-problème
1. Identifier un problème	Réaliser l'existence du problème
2. Représenter le problème	Repérer l'obstacle
3. Choisir une stratégie	Ressortir l'information pertinente
4. Appliquer la stratégie	Comprendre la nature du problème
5. Evaluer la solution	Choisir et appliquer une stratégie
	Evaluer la solution

Unité 15

Les théories de l'apprentissage : le socio-constructivisme ou l'interactionnisme social

Durée :

Objectifs : s'approprier les théories du socio-constructivisme et de l'interactionnisme social et ce qu'elles impliquent pour l'enseignement

Mise en situation :

Brainstorming :

D'après vous à quoi correspond le courant « socio-constructiviste » par rapport au constructivisme ?

Mise en commun sur les représentations

Apports du formateur : Le socio constructivisme

Le terme socioconstructivisme est composé du mot constructivisme qui traduit l'idée que toute connaissance relève d'un processus de construction dont le principal acteur est l'apprenant. Quant au préfixe socio, il souligne l'importance des interactions sociales qui influent sur ce processus, Vygotsky (1934/1984) est l'auteur qui a soutenu cette conception de l'apprentissage. En effet, il insiste tout particulièrement sur les interactions qui favorisent la construction des connaissances par la personne. Ces interactions sociales influent sur la situation et constituent des éléments qui la transforment. Une situation varie donc en fonction de plusieurs facteurs : les ressources mobilisées par la personne elle-même, par les autres personnes présentes et le contexte environnemental et social.

Jonnaert P. (2006) distingue 3 mots importants pour comprendre le constructivisme :

- ✧ Adaptation
- ✧ Construction
- ✧ Viabilité.

Adaptation :

Comment passer d'une situation à une autre, d'une famille de situations à une autre famille de situations : on parle de transfert = adaptation pour Jonnaert " je m'adapte à mon environnement en me transformant tout en modifiant mon environnement".

Viabilité :

Je suis obligé de m'adapter parce que d'une situation à l'autre, mes connaissances et mes compétences sont plus ou moins viables.

Construction :

Je construis de nouvelles connaissances, je développe de nouvelles compétences parce que celle que je possède ne "sont plus viables".

Dans les nouvelles situations que je rencontre cette adaptation se réalise pleinement en contexte scolaire à travers des interactions sociales avec mes pairs.

Après Piaget, pionnier du constructivisme, deux auteurs illustrent le socio-constructivisme Vygotsky et Bruner.

Activité 1 :

Analyser les textes suivants et dégager les apports clefs de Vygotsky et des théories socio-constructivistes

Modalité : analyse individuelle suivie de travail de groupe

Texte 1 à analyser: « Le socioconstructivisme ...

"Cinquante années d'expériences nous ont appris qu'il n'existe pas de connaissances résultant d'un simple enregistrement d'observations, sans une structuration due aux activités du sujet. Mais il n'existe pas non plus (chez l'homme)" des structures cognitives a priori ou innées ... : seul le fonctionnement de l'intelligence est héréditaire et il n'engendre des structures que par une organisation d'actions successives exercées sur des objets. Il en résulte qu'une épistémologie conforme aux données de la psychogenèse ne saurait être ni empiriste ni réformiste, mais ne peut consister qu'en un constructivisme, avec l'élaboration continue d'opérations et de structures nouvelles"¹.

Dans cette déclaration citée par Bertand, Y.2, Piaget annonçait sa posture en tant que théoricien figurant parmi les fondateurs du courant constructiviste à côté d'autres représentants éminents tels Vygotsky, L./ Bruner J.S. dont nous allons présenter les contributions.

Piaget s'est rendu célèbre par ses principales propositions touchant la description des stades du développement intellectuel (stade sensori-moteur, préopératoire, opératoire concret et opératoire formel) de l'individu humain ainsi que les processus d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration.

Lev Semionovich Vygotsky est connu surtout comme le tenant d'une psychologie socio-historique suivant laquelle le développement de l'esprit humain fait partie d'un processus social et historique.

Trois grands principes de cette approche peuvent être dégagés : la zone de développement proximal (ou zone proximale de développement), le lien entre la croissance et le développement, la médiation socio-culturelle.

1 – Piaget, J. 1979 – La Psychogenèse des connaissances et sa signification épistémologique « Dans Centre Royaumont, pour une Science de l'Homme, Théories du langage, théories de l'apprentissage : Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky – Paris Eds du Seuil / pp. 53-64.

2 – Bertrand, Y. 1998 – Théories contemporaines de l'éducation – Montréal – Éditions Nouvelles AMS – pp 72 - 73.

1. Zone proximale de développement

Dans *Mind in Society*³, Vygotsky propose le concept de zone de développement proximal pour décrire les fonctions de maturation chez l'enfant, il la définit comme la distance entre deux niveaux : celui du développement actuel, mesuré par la capacité qu'a un enfant de résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement mesuré par la capacité qu'à l'enfant de résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par quelqu'un.

Selon l'auteur, le niveau actuel mesure le développement passé pendant que la zone de développement proximal mesure le potentiel de développement ou l'état des processus de maturation. Pour une personne intéressée à apprendre à jouer au tennis, la zone de développement proximal (z d p) serait la distance séparant ce qu'elle sait faire (état de connaissances réel et ses habitudes psychomotrices actuelles) et ce qu'elle peut faire aux termes de son accompagnement⁴.

2. Lien croissance/apprentissage

Selon Vygotsky encore, l'enfant exerce un certain contrôle sur son développement. Sa croissance est fonction de son apprentissage, à l'encontre de Piaget qui pense que la croissance précède l'apprentissage.

3. La médiation socioculturelle⁵

La personne intéressée à apprendre à jouer au tennis jouera comme le lui a montré le professeur et comme les autres apprenants. Son apprentissage réalisé dans un contexte spécifique entrainera des comportements influencés par ledit contexte : gestes, attitudes, style imprégnés de l'environnement social et culturel ambiant.

Cette médiation dont fait état Vygotsky représente "l'ensemble des interventions éducatives qui guident un apprenant dans son processus de développement. Cette médiation constitue l'action ou la parole utilisée par l'adulte qui aide l'apprenant à filtrer l'information provenant de l'environnement et à faire attention aux stimuli importants".

³ – Cité par Bertrand, Y. *Ibidem* – p. 146, ⁴ – *Ibidem* p. 146, ⁵ – Bertrand, Y. *Ibidem* p. 146

Exploitation :

Mise en commun des analyses et synthèse sur les caractéristiques du socio-constructivisme.

Activité 2 :

Analyser le texte suivant et dégager les apports de Bruner sur la médiation pédagogique et la tutelle : « Modèle de l'expérience d'apprentissage médiatisée⁶

S Stimuli de l'environnement Pédagogique	H Humain (H) médiation des stimuli entrants	O Organe ou structure Cognitive	H Humain (H) médiation de la réponse	R Réponse émise par l'apprenant
----------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------	----------------------------------------------	------------------------------------------------------	----------------------------------------------

La médiation pédagogique s'étend à l'ensemble de l'environnement et des situations d'apprentissage fournies aux apprenants, elle se traduit avant tout "par un dialogue pédagogique que nous établissons avec l'élève pour l'aider à porter un regard réflexif sur sa façon d'apprendre et de comprendre et sur la manière dont, il interagit avec les autres et avec son environnement"⁷.

J.S. Bruner : le constructivisme de la signification

Parmi les pionniers du constructivisme, Bruner (1915) est le seul survivant des trois (3) connus : Piaget, Vygotsky et lui. D'abord cognitiviste intéressé à la Psychologie de la perception, il a épousé très vite la position constructiviste de Piaget dont il fut un des collaborateurs en s'inspirant principalement de sa théorie sur l'équilibration pour formuler un modèle d'acquisition des connaissances en spirale suggérant que «par accommodations successives et sous l'influence directe du langage, l'enfant parviendra à élaborer des systèmes conceptuels performants et accéder aux modes de représentation symboliques» (souligné par Raynal, F. et Rieunier, A. (2009). Aussi insiste-t-il sur la nécessité de verbaliser très tôt correctement, et d'adapter à la structure cognitive de l'enfant les notions destinées à lui être enseignées.

Il s'écartera progressivement des positions de Piaget sur le développement et adoptera les thèses de Vygotsky au point qu'il a été le préfacier de son livre "Thought and language" (1962) traduit en français sous le titre "Pensée et langage" (1985). Indépendamment du stade de développement de l'enfant, dira-t-il, il est possible de l'inciter à aller plus loin grâce à la médiation (Vienneau, R. 2011, p. 176) proposée par Vygotsky et qu'il désignera lui-même sous l'expression d'"interaction de tutelle" (Vienneau, R. 2011). D'ailleurs, il est d'avis que tout contenu d'apprentissage peut être présenté à l'enfant dans la mesure où la présentation est en accord avec son niveau de développement. Dans cette perspective, il identifie trois (3) principaux modes de présentation dans son modèle d'acquisition des concepts : un mode actif concret, (manipulation d'objets), un mode iconique (illustration, diagramme ...) un mode symbolique recourant aux symboles du langage (concept, nombre ...).

Contribution de Bruner au domaine de l'éducation

Le nom de Bruner est associé à trois contributions principales au domaine de l'éducation: la médiation, la pédagogie par découverte, la construction de signification.

D'abord Bruner présentera la médiation, empruntée à Vygotsky, comme un processus de soutien de l'apprentissage, l'étayage, le modelage cognitif ... Ensuite, l'auteur proposera la pédagogie par découverte grâce à laquelle l'apprenant exposé à des situations d'auto-apprentissage arrive à découvrir par lui-même des règles, des concepts – D'ailleurs une articulation médiation/découverte est intéressante et productive. Enfin, la psychologie culturelle à la base de laquelle se situe la construction de signification se trouve au cœur de l'approche constructiviste de Bruner dans la mesure où le développement de l'enfant se trouve influencé par l'environnement culturel et l'héritage historique personnel et collectif reçu. La vie toute entière, l'apprentissage humain sont des constructions de sens (*voir Vienneau, R. – 2011*).

Modalité : travail de groupes

Exploitation : mise en commun des analyses et synthèse sur les apports de Bruner

Apports du formateur : Constructivisme, Apprentissage et enseignement

Mise au point préalable

Le rôle attribué au constructivisme dans l'éducation semble se heurter à des interprétations divergentes du courant en question qui méritent d'être clarifiées. En effet, deux grandes acceptions dominantes du constructivisme s'affrontent, soient : celle suivant laquelle l'apprentissage véritable suppose la construction de la connaissance par l'apprenant lui-même avec, éventuellement, un soutien minimal; ensuite, celle pour laquelle il est possible de fournir directement de l'information aux apprenants dans la mesure où ceux-ci sont capables de l'utiliser correctement et de faire la démonstration qu'ils ont véritablement appris.

Ces deux positions irréductibles sont désignées par Perkins, 1992, (cité dans Vienneau, R. 2011 par deux (2) expressions : WIG mise pour Without – the information – Given et BIG, Beyond-the Information – Given.

Un philosophe, D. Philipps, (in Vienneau, 2011) intéressé à clarifier la situation de confusion régnant autour du constructivisme a proposé d'aborder ce courant selon trois (3) axes :

- ❖ La genèse des connaissances chez l'individu apprenant (comment se construisent les connaissances)?
- ❖ L'origine des connaissances : la connaissance est-elle créée (par l'homme) ou découverte?
- ❖ La nature de la connaissance : est-ce une activité individuelle ou un processus social?

Il a été possible d'identifier trois (3) tendances dans le constructivisme en éducation :

- ❖ Un constructivisme privilégiant le rôle actif de l'apprenant – penseur
- ❖ Un constructivisme privilégiant la dimension sociale dans la construction des connaissances
- ❖ Un constructivisme qui privilégie le rôle créatif de l'apprenant dans la construction de tout savoir.

Ces trois (3) tendances permettent, selon Perkins (1999), (cité par Vienneau, R. 2011) d'identifier trois (3) rôles d'apprenant : l'apprenant actif, l'apprenant social, l'apprenant créatif.

Les trois niveaux de Constructivisme en éducation

Niveau de Constructivisme	Principal Auteur Associé	Rôle de l'apprenant
Constructivisme Pédagogique (niveau de base)	Piaget (importance du facteur des activités de l'apprenant)	Apprenant Actif
Socio-Constructivisme (niveau modéré)	Vygotsky (importance de la médiation de l'adulte)	Apprenant Social
Constructivisme Épistémologique Niveau radical	Bruner (importance du contexte socio culturel dans la création de la connaissance)	Apprenant Créatif

Activité 3 :

Illustrer par des exemples de situations d'enseignement-apprentissage de différentes disciplines les trois niveaux de constructivisme en éducation.

A partir de ce Tableau il est aussi possible de dresser le Profil des trois (3) types d'apprenant identifiés

Profil des types d'apprenants constructivistes

Apprenant actif	Apprenant social	Apprenant créatif
Acteur de sa connaissance (agent cognitif) Contact avec l'environnement: Manipulations Mises en situation Expériences	Apprenant engagé cognitivement et socialement Médiation de l'adulte Pair-ship, partenariat Interactions	Apprenant imaginatif Reconstruction du savoir Distance critique par rapport au savoir
Apprenant autonome	Apprenant solidaire	Apprenant critique

(Reformulation libre d'informations tirées de Vienneau, R. 2011)

Modalité : travail de groupes

Exploitation : mise en commun et analyse des différents exemples produits, synthèse

Apports du formateur : Stratégies d'enseignement/apprentissage socioconstructivistes

Finalités de l'approche socioconstructiviste

Le processus enseignement/apprentissage dans socioconstructiviste vise une série de finalités que des auteurs comme Guilbert et Ouellet (2004), cités dans Vienneau, R. 2011, signalent : ce sont :

1. Encourager le développement d'une approche de réflexion des problèmes
2. Favoriser la prise de conscience du caractère construit d'un problème
3. Permettre aux apprenants de s'initier à l'analyse et à l'action dans des situations complexes
4. Favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages
5. Favoriser l'engagement des apprenants
6. Favoriser le développement d'habiletés interpersonnelles
7. Favoriser la création d'une communauté d'apprenants.

Stratégies d'enseignement /apprentissage

Sur la base des principes directeurs du courant socio constructiviste savoir : l'apprenant construit ses apprentissages, l'apprenant est actif dans son apprentissage, l'apprenant apprend avec les autres et son environnement, il y a lieu de repérer les principales stratégies d'enseignement/apprentissage de ce courant pédagogique, soient :

1. Enseignement/apprentissage par problèmes (APP)
2. Enseignement/apprentissage par Projets (APP)
3. Enseignement/apprentissage par découverte (APD)

1 - Enseignement/apprentissage par problèmes

La méthode d'enseignement/apprentissage comme une méthode de formation basée sur l'acquisition de compétences par la Résolution de problèmes réels ou simulés avec des apprenants regroupés en équipes. Il s'agit dans ce cas d'établir un protocole comportant :

- ❖ Les consignes indiquant les conditions de travail, l'énoncé de la situation-problème, le produit attendu
- ❖ Le travail en équipe – au centre même de l'activité d'apprentissage dans une situation-problème
- ❖ La communication – présentation des productions réalisées par les différentes équipes constituées et du cheminement suivi.
- ❖ La synthèse des élèves – consignation des acquisitions conceptuelles, procédurales
- ❖ La synthèse de l'enseignant - institutionnalisation des savoirs

2 - Enseignement/apprentissage par Projets

Méthode et Stratégie centrée sur l'apprenant, l'apprentissage par projet est utilisable avec des individus autant qu'avec des groupes. Orientée vers un engagement de l'élève dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement, cette approche fait de l'enseignant un médiateur pédagogique qui accompagne ses élèves dans un processus phasé (planification, communication, réalisation ...) correspondant à des caractéristiques particulières telles : des situations d'apprentissage signifiantes, formule ouverte ajustable au cheminement des élèves, objectifs de réalisation concrète, climat socio-relationnel favorisé entre les élèves, recherche du développement de la personne.

3 – Enseignement/apprentissage par découverte

Il s'agit de s'assurer dans cette stratégie pédagogique d'aider l'apprenant à découvrir par lui-même ses nouvelles connaissances qu'il devra arriver à transformer en savoirs personnels intégrés. Sous réserve des particularités liées au type de connaissances, du champ de travail et de réflexion, il s'agit essentiellement d'accompagner l'apprenant dans une démarche lui permettant de pouvoir suivre un cheminement critique l'amenant à :

- ❖ Définir/présenter une situation problématique
- ❖ Formuler (essayer de) des hypothèses
- ❖ Rechercher l'information permettant éventuellement de vérifier l'hypothèse
- ❖ Analyser l'information recueillie, formuler une conclusion

Activité 4 d'intégration :

Donner des exemples des 3 stratégies d'enseignement-apprentissage s'appuyant sur le courant socio-constructiviste dans des didactiques disciplinaires différentes.

En conclusion des théories de l'apprentissage, apports du formateur : Quelles théories choisir pour enseigner ?

Les théories de l'apprentissage ne sont pas des dogmes à suivre mais des instruments de pensée qui suscitent des questionnements différents.

Chacune de ses théories oriente vers un modèle d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation spécifique :

- ✧ Le behaviorisme interroge l'organisation des contenus et le découpage en unités accessibles aux élèves ainsi que les feedbacks, renforcements à fournir à l'élève ; il a un rôle important dans sa contribution à la compréhension des mécanismes de l'apprentissage humain, principalement le renforcement ; il se préoccupe essentiellement des aspects quantitatifs de l'apprentissage et propose des moyens d'intervention dans la gestion externe du processus d'enseignement-apprentissage ; c'est plutôt l'environnement qui joue un rôle sur l'apprenant ; l'élève reste passif.
- ✧ Le cognitivisme interroge le rôle de la mémoire, de la conscience, des représentations, de la métacognition ainsi que les problèmes de planification. Le cognitivisme accorde à l'activité du sujet apprenant un rôle essentiel ;
- ✧ Le constructivisme interroge les structures cognitives permettant l'assimilation des connaissances et la construction par accommodation du savoir (Piaget) ;
- ✧ Le socio-constructivisme dont l'interactionnisme social de Vygotski s'interroge sur le rôle du langage et des interactions sociales entre les élèves et entre les élèves et les enseignants dans le processus d'apprentissage. Ce courant étudie les modes de tutelle (J. Bruner) ou de médiation (Vygotski) exercés par les enseignants.

Comparaison des théories d'apprentissage

Behaviorisme	Cognitivisme	Constructivisme	Interactionnisme social socio-constructivisme
-Watson (1878-1938) -Skinner (1904-1970)	Atkinson et Shiffrin (1968)	Piaget (1896-1980)	Vygotski (1896-1934)
Liaisons S-R	Représentations mentales	Structures logico-mathématiques	✧ Connaissances sociales ✧ Pratiques culturelles
✧ Conditionnement ✧ Répétition ✧ Renforcement Les apprentissages sont conditionnés par l'environnement	✧ Mémoire à long terme ✧ Raisonnement inductif déductif analogique Les apprentissages sont sous la dépendance des capacités de traitement de l'information	✧ Assimilation ✧ Accommodation ✧ Déséquilibre → équilibre majorants L'apprentissage est dépendant du développement des structures cognitives	✧ Médiation sociale ✧ Imitation/tutelle ✧ De l'inter à l'intrapsychique L'apprentissage intervient dans la zone proximale de développement. L'apprentissage est le « moteur » du développement
Apprentissage de comportements	Apprentissage par le texte par la résolution des problèmes	Apprentissage par l'action	Apprendre avec autrui (par imitation, en situation de collaboration ...)
Enseignement programmé	✧ Remédiation ✧ Cartes conceptuelles ✧ Systèmes experts	Pédagogies actives	Pédagogie de médiation

Activité 5 d'intégration :

Ayant identifié les caractéristiques des différentes théories d'apprentissage, comparer les à partir de leurs composantes constitutives suivantes :

Technique : travail individuel d'évaluation

Le tableau rempli sera déposé dans le portfolio de l'étudiant-maître

	Courant behavioriste	Courant cognitiviste	Courant constructiviste	Courant socio-constructiviste
1. Finalité de l'école				
2. Conception de l'enseignement				
3. Conception de l'apprentissage				
4. Valeurs véhiculées				
5. Rôle de l'enseignant				
6. Rôle de l'apprenant				

Tableau synoptique des courants pédagogiques

Courant behavioriste	Courant cognitiviste	Courant constructiviste	Courant socio-constructiviste
<p>1 - Transmission d'un Savoir préétabli en vue d'une participation optimale au marché du travail et de l'intégration sociale des individus.</p>	<p>Développement des capacités d'apprentissage de chaque apprenant (par un traitement efficace de l'information).</p>	<p>Développement de la capacité à apprendre, accélération de ce développement.</p>	<p>Développement de la capacité à résoudre des problèmes de manière collective.</p>
<p>2 - conception très interventionniste basée sur le contrôle des conséquences offertes par l'environnement éducatif Organisation d'un environnement éducatif qui vise l'acquisition de comportements observables et mesurables Préconise l'analyse de tâches (Task analysis) morcelant le contenu des programmes et précisant les préalables à la réalisation des résultats d'apprentissage.</p>	<p>Conception interventionniste basée sur la médiation des processus internes de l'apprentissage. Organisation d'un environnement éducatif qui vise le développement de stratégies cognitives et métacognitives Préconise un enseignement stratégique tenant compte des connaissances antérieures et de la motivation des élèves et favorisant l'organisation de leurs connaissances.</p>	<p>Enseignement conçu comme un moyen de favoriser le développement des contenus et des instruments de la connaissance (développement intellectuel). Organisation de situations d'apprentissage permettant aux élèves de construire activement leurs savoirs (on privilégie le mode action au mode réception). Préconise les stratégies d'enseignement ou l'engagement cognitif et affectif des élèves est sollicité (par exemple, l'apprentissage par découverte, les centres d'apprentissage).</p>	<p>Enseignement conçu comme un moyen de favoriser le développement de compétences disciplinaires et transversales (d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel, social et communicationnel). Organisation de situations d'apprentissage ancrées le plus possible dans l'environnement naturel et dans la réalité sociale des élèves (par exemple, les situations problèmes). Préconise les stratégies d'enseignement qui permettent la mise en commun et la construction des savoirs (par exemple, l'apprentissage coopératif), la pédagogie du projet.</p>
<p>3 - Conception dite "mécaniste", basée sur les associations stimulus-réponse et réponse conséquence Apprentissage lié directement aux conséquences fournies par l'environnement Apprentissage défini en fonction de produits (bonnes réponses).</p>	<p>Conception interactive et individuelle basée sur la capacité à décoder, à organiser et à mémoriser les stimuli offerts par l'environnement. Apprentissage lié au degré de contrôle (métacognition) exercé par l'apprenant Apprentissage défini.</p>	<p>Conception personnalisée de l'apprentissage, où tout nouveau savoir s'intègre dans la structure cognitive unique de chaque apprenant. Apprentissage déterminé par le sujet qui apprend en fonction de ses expériences et de ses connaissances antérieures. Apprentissage défini comme un processus de construction personnelle de la réalité.</p>	<p>Conception interactionnelle, où tout savoir est construit par l'apprenant en interaction avec ses pairs et l'enseignant. Apprentissage déterminé par la qualité de climat d'apprentissage et par les conflits socio-cognitifs vécus par l'apprenant. Apprentissage conçu comme un processus de construction collective de la réalité.</p>

Tableau synoptique des courants pédagogiques			
Courant behavioriste	Courant cognitiviste	Courant constructiviste	Courant socio-constructiviste
4 - Adaptation et conformité sociales, efficacité du système d'enseignement	Contrôle du processus d'apprentissage par l'élève et unicité de chaque apprenant (dimension cognitive)	Autonomie cognitive, engagement personnel dans une démarche d'apprentissage.	Coopération, dialogue, engagement collectif dans une démarche d'apprentissage.
5 - Rôle central Responsable de la planification de l'enseignement et de l'administration des conséquences aux comportements qui lui sont associées (récompenses et punitions).	Rôle très important en tant que facilitateur de l'apprentissage. Responsable de la planification des situations d'apprentissage; dans les activités de communication (orales et écrites), il facilite l'attention sélective, le codage et l'organisation de l'information (traitement en profondeur) et cherche à développer les stratégies de compréhension et de rappel.	Rôle de médiateur dans la démarche d'apprentissage de l'élève ou du groupe Planification de situations et d'activités d'apprentissage centrées sur l'apprenant et faisant appel à ses processus cognitifs supérieurs (analyser, évaluer, créer) et de tâches faisant appel à la zone proche de développement (zone d'apprentissage).	Rôle de médiateur dans la démarche d'apprentissage. Responsable de la planification de situations et d'activités d'apprentissage centrées sur l'apprenant; favorise des tâches complexes faisant appel à la zone proche de développement. Responsable de la planification de situations et d'activités d'apprentissage favorisant les "interactions cognitives" entre apprenants; favorise des tâches significatives (rattachées au vécu et aux centres d'intérêt des élèves), complexes et globales plutôt que des activités morcelées.
6 - Rôle essentiellement passif. Réactions aux stimuli fournies par l'environnement et par l'enseignant. Motivation contrôlée par des renforçateurs de source externe.	Rôle essentiellement actif. Développement de sa banque de connaissances et enrichissement de sa structure cognitive. Interaction continue avec les stimuli fournis par l'environnement et l'enseignant; il est cognitivement engagé dans les apprentissages. Motivation contrôlée par la valeur qu'il attribue à la tâche, par le degré de contrôle qu'il croît exercer et par ses croyances	Position centrale de l'élève en tant qu'apprenant actif; responsable de ses propres apprentissages et de son engagement dans une démarche d'apprentissage personnalisée. Interaction de l'élève avec l'enseignant et avec l'environnement éducatif (ressources mises à sa disposition). Apprentissage de manière essentiellement autonome. Motivation essentiellement interne, alimentée par le désir d'apprendre.	Position centrale de l'élève en tant que membre d'une communauté d'apprentissage, construction par l'élève; de ses propres savoirs et contribution à la construction des savoirs des autres élèves; engagement dans une démarche d'apprentissage collective. Interaction de l'élève avec l'environnement réel et avec ses pairs. Apprentissage avec et par le groupe. Motivation essentiellement interne, alimentée par le désir d'apprendre de même que par celui de contribuer aux apprentissages du groupe

Tableau construit à partir de tableau de chacun des Courants (Vienneau, R. 2011, pp.58-63)

Références Bibliographiques

- Altet, M. (2005) – Styles d'enseignements, styles pédagogiques dans J. Houssaye (dir.) La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui – Issy les Moulineaux : ESF : pp 89 – 102
- Altet, M. (2013) Les pédagogies de l'apprentissage. Paris : PUF
- Arpin, L., Capra, L. (2001) – L'apprentissage par projet – Montréal : Chenelière/Mc Graw Hill
- Barth, B.M. (1993). Le savoir en construction, Former à une pédagogie de la compréhension – Paris : Retz – Nathan
- Bertrand, Y (1998) – Théories contemporaines de l'éducation – Montréal : Éditions Nouvelles
- Boulet, A (1999) – Changement de paradigme en apprentissage du béhaviorisme au cognitivisme – Apprentissage et socialisation – Vol, 19, No2 – pp13-22
- Bruner, J.S. (1960) – The process of education – Cambridge: Harvard – University Press
- Bruner, J.S. (1966) - L'éducation : entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle – Paris : Éditions – Retz
- Bruner, J.S. (1983) – Savoir-faire, savoir dire – Le développement de l'enfant. Paris : PUF
- Bruner, J.S. (1987) – Comment l'enfant apprend à parler – Paris : Retz
- Bruner, J.S. (1991) - ... Car la culture donne forme à l'esprit – Paris : Esthel
- Cardinet, A. (1995) – Pratiquer la médiation en pédagogie – Paris : Dunod
- Cariou, J.Y. (2007) – Un projet pour ... faire vivre des démarches expérimentales. Paris : Delagrave – Éditions
- Charron, A., et Raby, C. (2007) – Synthèse sur le socioconstructivisme dans C. Raby et S. Viola (dir.) Modèles d'enseignement et Théories d'apprentissage – De la pratique à la théorie – Anjou – QC – Les Éditions ECE pp.119-133
- Guilbert, L et Ouellet, L. (2004) – Étude de cas – Apprentissage par problèmes. Québec : P.U.Q.
- Jonnaert, P. et Vander; Borght, C. (2009) – Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants – Bruxelles : De Boeck Université
- Morissette, R., Voynaud, M. (2002) – Accompagner la construction des savoirs – Montréal : Chenelière/Mc Graw Hill
- Noiseux, G. (1997) – Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle – Ste Foy : MTS Éditions
- Piaget, J. (1979) – L'épistémologie génétique - QSJ? Paris : PUF
- Piaget, J. (1997) – Commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky, dans L. Vygotsky :

Pensée et langage – Paris : La dispute – pp. 501-516

Piatelli-Palmarini, M. (1979) – Théories du langage, théories de l'apprentissage – Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky – Paris : Seuil

Proulx, J. (2004) – Apprentissage par projets – Ste Foy : P.U.Q.

Raynal, F.; Rieunier, A. (2009) – Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés – Paris : ESF

Rieben, L. (1988) – Un point de vue constructiviste de la pédagogie de la matière dans Huberman (dir; – Assurer la réussite des apprentissages scolaires – les propositions de la pédagogie de la maîtrise – Paris : Delachaux et Niestlé

Schneuwly, B., Bronckart, J.P. (1985) – Vygotsky aujourd'hui - Delachaux et Niestlé

Vienneau, R. (2005) – Apprentissage et enseignement-Théories et pratiques – Montréal : Gaétan Morin

Von Glaserfeld, E. (1994) – Pourquoi le constructivisme doit-il être radical – Revue des Sciences de l'Éducation – VOL. 20 – No 1 – pp. 21 – 27

Vygotsky, L. (1978) – Mind and Society – The development of higher psychological processes – dir : Michaël Cole et Ali – Cambridge: Harvard University Press

Vygotsky, L. (1985) - Pensée et langage – Paris : Messidor

Bibliographie générale du Module

- ALTET, M. (1996) La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF
- ALTET, M. (2013) Les pédagogies de l'apprentissage. Paris : PUF
- ASTOLFI, J.P. et al (1997). Mots clés de la didactique des sciences. Éditions De Boeck. Belgique.
- De KETELE, J.M. (2007). Le guide du formateur. Editions : De Boeck.
- DE KETELE, J.-M., Observer pour éduquer, Berne, Peter Lang, 1989.
- DEVELAY, M. (1997) De l'apprentissage à l'enseignement. Paris : ESF
- GAGNE, R., Les principes fondamentaux de l'apprentissage, Montréal, HRW, 1976.
- HAMELINE, D., Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue, Paris, ESF, 1979.
- HOUSSAYE, J., Le triangle pédagogique, Berne, Peter Lang, 1988.
- HUBERMAN, M., Assurer la réussite des apprentissages, Delachaux & Nietslé, 1988.
- LEBRUN, M. (2002). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. De Boeck Université.
- LEGENDRE, R. (1993), Dictionnaire actuel des Sciences de l'Education, 2eme Edition. Montréal. Québec,
- LEGRAND, L., Pour un collège démocratique, 1985.
- MEIRIEU, P., Apprendre, oui... mais comment, Paris, ESF, 1987.
- MIALARET, G., Pédagogie générale, Paris, PUF, 1990.
- MORANDI, F. (2005). Pratiques et logiques en pédagogie. Collection : Education en poche. PUF, Paris.
- NOT, L., Les pédagogies de la connaissance, Toulouse, Privat, 1987.
- PERRENOUD, P. Dix compétences à l'école. Paris : ESF
- PREGENT, R., (1990. La préparation d'un cours. Montréal. Éditions de l'École Polytechnique.
- PROST, A., Éloge des pédagogues, Paris, Le Seuil, 1985.
- RABY, C. ; VIOLA, S. (2007). Modèles d'enseignement et Théories d'apprentissage. Editions : C.E.C. Morissette.
- REBOUL, O., Qu'est-ce qu'apprendre ?, Paris, PUF, 1980.
- REID, J. et al. (2000). Les petits groupes d'apprentissage dans la classe. Editions Beauchemin. Canada.
- TARDIF, M. et al (2005). La Pédagogie, Théories et Pratiques, De L'antiquité à nos Jours, 2eme édition, Gaétan Morin, Éditeur. Canada.

Table des Matières

	page
Plan du Module révisé	3
INTRODUCTION	7
I. PEGADOGIE GENERALE	
Unité 1: Enseigner, c'est... : Introduction à la Pédagogie	11
Unité 2 : Former des enseignants, c'est...	25
Unité 3 : L'intervention pédagogique : le choix des situations pédagogiques	33
Unité 4 : Les styles et stratégies d'enseignement	41
Unité 5 : Les supports à l'apprentissage : moyens et techniques pédagogiques, matériels didactiques	53
Unité 6 : Regard historique sur quelques grandes théories pédagogiques	63
Unité 7 : Les pédagogies contemporaines : les pédagogies de l'apprentissage	95
Unité 8 : La pédagogie par objectifs - L'approche par compétences	113
Unité 9 : La pédagogie différenciée - La pédagogie de projet	127
Unité 10 : Problématique et problèmes pédagogiques contemporains du système éducatif haïtien	141
II. THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE	
Unité 11: Le processus d'apprentissage ; les facteurs de l'apprentissage : motivation, sens, transfert	163
Unité 12 : La théorie behavioriste	175
Unité 13 : Les théories cognitivistes	179
Unité 14 : Les théories constructivistes	183
Unité 15 : Les théories de l'interactionnisme-social, du socio-constructivisme	187